Examens de l'OCDE du cadre d'évaluation de l'éducation

MAROC

Soumaya Maghnouj, Julie Bélanger, Marguerite Clarke, Elizabeth Fordham, Hannah Kitchen, Isobel McGregor

OCDE

Examens de l'OCDE du cadre d'évaluation de l'éducation : Maroc

Soumaya Maghnouj, Julie Bélanger, Marguerite Clarke,
Elizabeth Fordham, Hannah Kitchen, Isobel McGregor

OCDE
DES POLITIQUES MEILLEURES
POUR UNE VIE MEILLEURE

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les interprétations exprimées 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.

Merci de citer cet ouvrage comme suit :
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

ISBN 978-92-64-30182-5 (imprimé)
ISBN 978-92-64-30183-2 (PDF)
ISBN 978-92-64-30426-0 (HTML)
ISBN 978-92-64-30425-3 (epub)

Version révisée, novembre 2018
Les détails des révisions sont disponibles à l'adresse :
http://www.oecd.org/fr/apropos/editionsocde/Corrigendum_ExamensCadreEvaluationMaroc.pdf

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.

Crédits photo : Couverture © iQoncept - Fotolia.com, © AKS - Fotolia.com, © Sergej Khackimullin - Fotolia.com.

Les corrigenda des publications de l'OCDE sont disponibles sur : *www.oecd.org/about/publishing/corrigenda.htm*.

© OCDE 2018

La copie, le téléchargement ou l'impression du contenu OCDE pour une utilisation personnelle sont autorisés. Il est possible d'inclure des extraits de publications, de bases de données et de produits multimédia de l'OCDE dans des documents, présentations, blogs, sites internet et matériel pédagogique, sous réserve de faire mention de la source et du copyright. Toute demande en vue d'un usage public ou commercial ou concernant les droits de traduction devra être adressée à *rights@oecd.org*. Toute demande d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales devra être soumise au Copyright Clearance Center (CCC), *info@copyright.com*, ou au Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), *contact@cfcopies.com*.

Avant-propos

Cette étude intervient à un moment clé pour le Maroc. Le pays a introduit, en 2015, une vision ambitieuse pour son système d'éducation, la « Vision Stratégique 2030 de l'éducation », et en 2016, des projets importants pour sa mise en œuvre. L'objectif de la Vision 2030 est de consolider les acquis des décennies passées en termes d'accès à l'éducation et d'assurer un apprentissage de qualité pour les élèves marocains quels que soient leurs milieux socio-économiques. La Vision accorde également une place centrale à la mise en place d'un cadre d'évaluation cohérent capable d'informer les acteurs éducatifs et d'assurer leur responsabilisation pour atteindre les objectifs fixés. C'est dans ce contexte que la présente étude vise à fournir au Maroc les outils nécessaires pour la mise en œuvre de ce cadre d'évaluation.

Les examens du cadre d'évaluation de l'OCDE ont été lancés en 2013 pour répondre aux besoins des pays de mieux comprendre les pratiques et politiques d'évaluation ayant un impact sur les apprentissages et bénéficier d'une approche comparative internationale et du savoir-faire de l'OCDE en la matière. L'OCDE a aujourd'hui réalisé plus de 20 examens du cadre d'évaluation et le Maroc est l'un des premiers pays non-membres de l'OCDE à y participer.

Ce rapport est l'aboutissement d'un travail de deux ans de coopération entre le Maroc et l'OCDE. Il présente les recommandations de l'Organisation au Maroc pour développer son cadre d'évaluation et renforcer les apprentissages dès les premières années du primaire. Il aborde les quatre domaines de l'évaluation que sont l'évaluation des élèves, des enseignants, des écoles et du système éducatif, et analyse comment l'amélioration de chacune de ces composantes contribue à promouvoir les objectifs de la Vision. En particulier, le rapport met l'accent sur comment ces quatre domaines de l'évaluation contribuent à soutenir les efforts du Maroc pour améliorer l'apprentissage des élèves dans les premières années du primaire afin d'éviter le décrochage scolaire et l'abandon.

Cet examen s'inscrit dans le cadre du Programme-pays Maroc de l'OCDE. Le Programme-pays est un nouvel outil de l'OCDE permettant à certaines économies partenaires de tirer profit de l'expertise et des bonnes pratiques de l'OCDE, de renforcer leurs institutions et les capacités pour des réformes publiques réussies. Le Programme-pays Maroc inclut 17 examens des politiques publiques, l'adhésion à 9 instruments juridiques de l'OCDE et une participation renforcée à 9 Comités de l'OCDE. En éducation, en plus du présent examen du cadre d'évaluation, le Maroc participe pour la première fois à l'enquête phare de l'OCDE sur les apprentissages des élèves de 15 ans, l'enquête PISA. L'OCDE et le Maroc ont aussi conjointement organisé un colloque visant à promouvoir l'innovation pédagogique au Maroc.

Avant tout, nous espérons que les recommandations de ce rapport soient utiles au Maroc pour mettre en œuvre des réformes lui permettant de développer un cadre d'évaluation cohérent au service de l'amélioration des apprentissages et d'atteindre les aspirations de la Vision 2030.

Remerciements

L'équipe en charge de l'examen tient à remercier vivement le Gouvernement Marocain et en particulier le Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MENFPESRS) et les services du Chef du Gouvernement pour leurs contributions au projet. L'examen a été mené avec le soutien constant et l'excellente coopération de Mohammed Sassi, Directeur du Centre National de l'Évaluation, des Examens et de l'Orientation (CNEEO); Hafida Kach, coordinatrice nationale de l'examen et Chef de service de l'élaboration et de l'organisation de l'évaluation des apprenants, CNEEO. Cet examen s'inscrit dans le cadre du Programme-Pays Maroc de l'OCDE coordonné au niveau national par Abdelghni Lakhdar, Conseiller économique du Chef du Gouvernement. Mohammed Mirisse et Abderrazak Mourchid, coordinateurs nationaux pour les projets éducations du Programme-pays Maroc ont fournis un appui précieux à ce projet.

L'équipe remercie les membres du comité de rédaction du Rapport National de Base (RNB) qui a servi de base de travail pour l'examen et les participants aux deux ateliers de discussion organisés le 17 octobre 2017 et le 20 mars 2018 à Rabat pour leurs commentaires précieux qui ont permis d'enrichir le rapport.

L'équipe de l'OCDE souhaite aussi exprimer sa gratitude à l'ensemble des institutions ayant participé aux deux visites de terrains. En particulier, nous souhaiterions remercier l'Inspection Générale des Affaires Pédagogiques et les Directions Centrales du Département de l'Éducation Nationale, l'Instance Nationale d'Évaluation et le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation Professionnel, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique et les Académies Régionales de l'Éducation et de la Formation Professionnelle (AREF) de Casablanca-Settat, Rabat-Salé, Marrakech-Safi et Tanger-Tétouan Al-Hoceima, les syndicats de l'enseignement, la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Mohammed V, les Centres Régionaux des Métiers de l'Enseignement et de la Formation de Rabat et Casablanca, les associations d'enseignants, la Fondation Zakoura, les organisations membres du consortium éducation des donateurs internationaux au Maroc, en particulier, l'AFD, USAID, la Délégation de la commission Européenne et JICA, ainsi que les bureaux nationaux de la Banque Mondiale, l'UNICEF et l'UNESCO. Nous remercions vivement les établissements scolaires, les inspecteurs pédagogiques et les enseignants des AREFs de Casablanca-Settat, Rabat-Salé, Marrakech-Safi et Tanger-Tétouan Al-Hoceima pour leur accueil chaleureux lors de nos visites.

Nous remercions Kim Salmutter qui a fourni un appui précieux pour la traduction de documents et la navigation de base de données. Au sein du Secrétariat de l'OCDE, nous remercions Sakshi Mishra pour son appui à l'analyse statistique et Sara Gouveia qui a coordonné le processus de production et Manon Thiebaux qui a apporté un appui administratif au projet. Nous remercions vivement Andreas Schleicher, Directeur de l'éducation et des compétences, Paulo Santiago, Chef de la Division Conseil et mise en œuvre des politiques éducatives et Claire Shewbridge, analyste à la Direction de l'éducation et des compétences pour leurs conseils et commentaires précieux.

L'équipe de l'Examen était dirigée par Elizabeth Fordham, Secrétariat de l'OCDE, coordonnée par Hannah Kitchen et Soumaya Maghnouj (Secrétariat de l'OCDE) et incluait Julie Bélanger (RAND), Marguerite Clarke (Banque Mondiale) et Isobel McGrégor (consultante internationale et anciennement Inspectrice de Sa Majesté en Ecosse)

Table des matières

Avant-propos **3**

Remerciements **5**

Sigles et abréviations **13**

Résumé **15**

Évaluation des élèves : soutenir les élèves dans leur apprentissage 15
Évaluation des enseignants : fournir un retour d'information et des lignes directrices pour rehausser les normes professionnelles 16
Évaluation des établissements scolaires : renforcer leur capacité d'amélioration 16
Évaluation du système éducatif : informer les politiques d'éducation et responsabiliser les acteurs 17

Évaluation et recommandations **19**

L'éducation et le développement au Maroc 19
Les examens de l'OCDE du cadre d'évaluation 19
L'évaluation au Maroc 21
Évaluation des élèves : soutenir les élèves dans leur apprentissage 23
Évaluation des enseignants : fournir un retour d'information et des lignes directrices pour rehausser les normes professionnelles 30
Évaluation des établissements scolaires : renforcer leur capacité d'amélioration 37
Évaluation du système éducatif : informer les politiques d'éducation et responsabiliser les acteurs 42
Créer un cadre d'évaluation cohérent au Maroc 47
Références 50

Chapitre 1. Éducation au Maroc **51**

Introduction 52
Principales caractéristiques du système scolaire marocain 52
Les principales tendances en termes d'apprentissage des élèves, de participation et d'équité dans le système éducatif marocain 69
Conclusion 77
Annexe 1.A. Indicateurs clés 79
Références 80

Chapitre 2. Évaluation des élèves : soutenir les élèves dans leur apprentissage **83**

Introduction 84
Contexte et principales caractéristiques de l'évaluation des élèves 84
Les principaux leviers de l'évaluation des élèves 94
Levier 2.1 : Fournir aux enseignants un appui pour la compréhension, l'enseignement et l'évaluation des compétences attendues des élèves 95
Levier 2.2 : Éliminer les obstacles à l'apprentissage et à la progression des élèves à l'école 104

Levier 2.3 : Améliorer les pratiques d'évaluation des élèves en classe 112
Levier 2.4 : Veiller à ce que les examens soient fiables et justes 119
Conclusions et recommandations 126
Références..... 129

Chapitre 3. Évaluation des enseignants : fournir un retour d'information et des lignes directrices pour rehausser les normes professionnelles 133

Introduction..... 134
Contexte et principales caractéristiques de l'évaluation des enseignants au Maroc..... 134
Les principaux leviers de l'évaluation des enseignants 145
Levier 3.1 : Mettre en place un cadre cohérent pour l'évaluation des enseignants 145
Levier 3.2 : Veiller à ce que l'évaluation permette de s'assurer que l'ensemble des nouveaux enseignants ont acquis les compétences pédagogiques requises..... 154
Levier 3.3 : Recentrer l'évaluation de la performance sur la formation et le développement professionnel..... 162
Levier 3.4 : Refondre l'évaluation externe pour mieux gérer et récompenser la performance..... 171
Conclusions et recommandations 177
Références..... 179

Chapitre 4. Évaluation des établissements scolaires : renforcer leur capacité d'amélioration. 183

Introduction..... 184
Contexte et principales caractéristiques de l'évaluation des établissements scolaires au Maroc 184
Les leviers principaux de l'évaluation des établissements scolaires..... 195
Levier 4.1 : Élaborer une approche plus complète et systématique de l'évaluation externe des établissements scolaires 195
Levier 4.2 : Développer la capacité des établissements scolaires à mettre en place des auto-évaluations 209
Levier 4.3 : Veiller à ce que l'évaluation des établissements scolaires mène à des améliorations.. 217
Conclusions et recommandations 224
Références..... 227

Chapitre 5. Évaluation du système éducatif : informer les politiques d'éducation et responsabiliser les acteurs 229

Introduction..... 230
Contexte et principales caractéristiques de l'évaluation du système éducatif au Maroc 230
Les principaux leviers de l'évaluation du système 241
Levier 5.1 : Établir des fondements solides pour la gouvernance de l'évaluation du système éducatif 242
Levier 5.2 : Mettre l'évaluation du système éducatif au service de l'amélioration des apprentissages252
Levier 5.3 : Renforcer le rôle des AREF dans l'évaluation du système éducatif 258
Conclusions et recommandations 261
Références..... 264

Annexe A. Programme de la mission principale de l'examen 267

Tableaux

Tableau 1.1. Chiffres clés du développement économique et social au Maroc 55
Tableau 2.1. Examens nationaux 86
Tableau 2.2. Examens externes au Maroc 87
Tableau 2.3. Recommandations de politiques pour l'évaluation des élèves au Maroc 127
Tableau 3.1. Évaluations des enseignants et des directeurs d'écoles couvertes par les cadres politiques 141
Tableau 3.2. Pratiques prévues pour l'évaluation des enseignants au Maroc 142
Tableau 3.3. Recommandations politiques pour l'évaluation des enseignants au Maroc 177
Tableau 4.1. Conseils scolaires existant dans les écoles marocaines 187
Tableau 4.2. Évaluation des établissements scolaires du secteur public 191
Tableau 4.3. Indicateurs de l'IGAP pour les audits des établissements scolaires 192
Tableau 4.4. Exemple d'indicateurs à utiliser pendant les observations en classe pour évaluer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage 207
Tableau 4.5. Recommandations de politiques pour l'évaluation des établissements scolaires au Maroc 225
Tableau 5.1. Les évaluations des apprentissages dans les pays à revenu moyen 237
Tableau 5.2. Liste des principales variables contextuelles collectées dans le cadre du PNEA 2016 . 238
Tableau 5.3. La participation du Maroc aux évaluations internationales des apprentissages 239
Tableau 5.4. La publication des résultats des évaluations du système éducatif 240
Tableau 5.5. Proposition d'organisation des cycles du PNEA 253
Tableau 5.6. Les différents supports de dissémination des résultats des évaluations des apprentissages 258
Tableau 5.7. Recommandations pour l'évaluation du système éducatif au Maroc 263

Tableau d'annexe 1.A.1. Indicateurs clés 79

Graphiques

Graphique 0.1. Interactions au sein du cadre d'évaluation 20
Graphique 0.2. Renforcer l'évaluation pour améliorer l'apprentissage des élèves au Maroc 22
Graphique 0.3. Aligner les pratiques et politiques d'évaluation pour améliorer les apprentissages des élèves 49
Graphique 1.1. La gouvernance du système scolaire au Maroc 56
Graphique 1.2. a. Taux net de scolarisation rapporté au niveau de dépenses en pourcentage du PIB pour l'enseignement secondaire (2012) 61
Graphique 1.3. Structure du système éducatif marocain 63
Graphique 1.4. Nombre d'enseignants en sureffectif et besoin en enseignants par niveaux d'éducation au Maroc (2014) 69
Graphique 1.5. Performance des élèves de 8e année d'enseignement en mathématiques dans les pays de la région MENA (TIMSS 2015) 70
Graphique 1.6. Le taux net de scolarisation dans le primaire en pourcentage (2000-2014) 72
Graphique 1.7. Taux de scolarisation spécifique dans l'enseignement obligatoire au Maroc en pourcentage (2012) 72
Graphique 1.8. Le taux net et brut de scolarisation dans l'enseignement secondaire collégial en pourcentage (2000-2012) 74
Graphique 1.9. Taux de redoublement par niveau d'éducation et milieu au Maroc en pourcentage (2012) 74

Graphique 1.10. Évolution du taux net de scolarisation par milieu et par niveau d'éducation au Maroc en pourcentage (2000-2013)..... 76
Graphique 3.1. Accès à la profession d'enseignant 137
Graphique 4.1. Directives officielles pour le processus du Projet d'Établissement 186
Graphique 4.2. Exemples d'indicateurs de pratiques d'enseignement destinés à l'amélioration des établissements scolaires..... 199
Graphique 5.1. Institutions responsables de l'évaluation du système éducatif au Maroc 233
Graphique 5.2. Les fondements de l'évaluation du système éducatif 242

Encadrés

Encadré 0.1. Actions prioritaires pour l'amélioration de l'évaluation des élèves au Maroc 30
Encadré 0.2. Actions prioritaires pour l'amélioration de l'évaluation des enseignants au Maroc 37
Encadré 0.3. Actions prioritaires pour l'amélioration de l'évaluation des établissements scolaires au Maroc 42
Encadré 0.4. Actions prioritaires pour l'amélioration de l'évaluation du système éducatif au Maroc. 47
Encadré 1.1. De la Charte de l'éducation et de la formation à la vision stratégique 2015-2030..... 52
Encadré 1.2. Les défis de la transparence et de la redevabilité dans le secteur public au Maroc..... 56
Encadré 1.3. Les examens de l'OCDE du cadre d'évaluation de l'éducation 78
Encadré 2.1. Mesures de la Vision 2030 en matière d'évaluation des élèves 85
Encadré 2.2. Normes nationales d'apprentissage en Nouvelle-Zélande..... 97
Encadré 2.3. Bilan des acquis scolaires en France 98
Encadré 2.4. Outils centraux d'évaluation de la Nouvelle-Zélande 101
Encadré 2.5. Mesures visant à améliorer la progression des élèves dans l'enseignement obligatoire au Costa Rica..... 106
Encadré 2.6. Expérience des pays dans l'abolition des examens de progression à la fin du primaire 111
Encadré 2.7. Un cadre pour l'évaluation formative..... 113
Encadré 2.8. Échantillons de normes pour la compétence des enseignants en matière d'évaluation pédagogique des élèves 117
Encadré 2.9. Pratiques de modération à Hong Kong (Chine) et dans le Queensland (Australie) 121
Encadré 3.1. Priorités pour l'enseignement dans la Vision 2030..... 136
Encadré 3.2. Niveaux de performance et critères dans le cadre de référence d'un enseignement de qualité du Chili 150
Encadré 3.3. Les normes écossaises pour la titularisation provisoire et définitive des enseignants... 152
Encadré 3.4. Consulter et impliquer les enseignants dans l'élaboration de normes professionnelles d'enseignement..... 153
Encadré 3.5. Intégration à Singapour 161
Encadré 3.6. Grilles d'évaluation des enseignants de 2012 163
Encadré 3.7. Renforcer les compétences d'évaluation des évaluateurs..... 167
Encadré 3.8. Les normes professionnelles d'enseignement en Australie 173
Encadré 4.1. Qu'est-ce qu'une « bonne école » ? 197
Encadré 4.2. Exemple de descripteurs de la qualité dans *Education Scotland*..... 201
Encadré 4.3. Caractéristiques communes des systèmes d'inspection dans les États membres de la SICI 206
Encadré 4.4. Utiliser l'évaluation des établissements scolaires dans la planification de l'amélioration210
Encadré 4.5. Directives pour l'auto-évaluation des établissements scolaires, Angleterre (Royaume-Uni) 216
Encadré 4.6. Mécanismes de redevabilité associés aux financements d'établissements scolaires ciblés221
Encadré 4.7. Indices composites de performances des établissements scolaires du Brésil et de la Colombie 223

Encadré 5.1. La budgétisation pluriannuelle de l'éducation nationale 231
Encadré 5.2. La base de données de l'éducation, MASSAR 234
Encadré 5.3. La loi générale de l'éducation au Mexique 244
Encadré 5.4. Exemples de rapports analytiques du système éducatif dans les pays de l'OCDE..... 250
Encadré 5.5. La base de données « Education Counts » en Nouvelle Zélande 252
Encadré 5.6. La mise en place de *Prova Brazil* au Brésil 254

Sigles et abréviations

AREF	Académie Régionale d'Éducation et de Formation
CGES	Conseil de Gestion des Établissements Scolaires
CAP	Certificat d'Aptitude Professionnelle
CEP	Certificat des Études Primaires
CESE	Conseil Économique, Social et Environnemental
CGES	Conseil de Gestion des Établissements Scolaires
CPP	Communauté de Pratiques Professionnelles
CITE	Classification Internationale Type de l'Éducation
CNEEO	Centre National de l'Évaluation, des Examens et de l'Orientation
CNEF	Charte Nationale d'Éducation et de Formation
CREE	Centre Régional de l'Évaluation et des Examens
CRMEF	Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de la Formation
CSEFRS	Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation Professionnelle et de la Recherche Scientifique
DSI	Direction des Systèmes d'Information
DSSP	Direction de la Stratégie, des Statistiques et de la Planification
EGRA	Early Grade Reading Assessment
ENS	École Normale Supérieure
INESEFRS	Instance Nationale d'Évaluation du Système d'Education, de Formation et de Recherche Scientifique
IGAP	Inspection Générale des Affaires Pédagogiques
LOLF	Loi Organique de la Loi de Finance
MENFPESRS	Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
ONDH	Office National de Développement Humain
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
PAIA	Programme d'Appui Individualisé aux Apprentissages
PEP	Programme d'Évaluation des Prérequis scolaires
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
PNEA	Programme National d'Évaluation des Acquis des Élèves
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
PU	Programme d'Urgence
SABER	Systems Approach for Better Education Results
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund

Résumé

Le Maroc a réussi, lors des deux décennies écoulées, à relever le défi de la généralisation de l'accès à l'enseignement primaire. La scolarisation dans l'enseignement secondaire du premier et deuxième cycle a connu une forte croissance pendant la même période. Cependant des difficultés persistent en ce qui concerne la qualité des apprentissages qui demeurent relativement faibles par rapport aux pays de la région Afrique du Nord et Moyen-Orient. Les lacunes d'apprentissages commencent dès les premières années du primaire et s'accumulent au fil des années, menant à des taux de décrochage scolaire élevés (redoublement et abandon). Le plan stratégique sectoriel du Maroc à l'horizon 2030: a « Vision 2030 pour l'éducation » (Vision 2030), vise à améliorer la qualité de l'enseignement et créer une « nouvelle école marocain » qui promeut l'apprentissage et qui offre des opportunités de vie meilleure à tous les élèves.

Le présent rapport s'intéresse aux politiques et pratiques d'évaluation des élèves, des enseignants, des écoles et du système éducatif et comment celles-ci peuvent aider à réaliser le Maroc à atteindre ses objectives stratégiques. Le Maroc possède certains des fondements d'un système d'évaluation efficace. Il a mis en place des institutions en charge de l'évaluation et des outils prometteurs dont une évaluation nationale des acquis des élèves. Il dispose également des principaux indicateurs statistiques de l'éducation, ainsi que d'une base de données de l'éducation permettant de suivre la progression des élèves dans le système éducatif et la mise en place d'un programme de renforcement de la gestion scolaire (le Projet d'Établissement). Le Maroc gagnerait cependant, à définir des objectifs et des normes sur la qualité attendue de l'éducation afin de guider l'évaluation et de fixer un cap clair pour son système éducatif. Un renforcement des capacités en évaluation aux niveaux central et régional et au sein des écoles est également nécessaire pour rendre le cadre d'évaluation plus effectif. Enfin, une meilleure exploitation des données des évaluations pour informer et éclairer les politiques d'éducation et le public permettrait au Maroc d'assurer la cohérence des réformes et fédérer les acteurs autour des objectifs de la Vision 2030.

Évaluation des élèves : soutenir les élèves dans leur apprentissage

Au Maroc, l'utilisation à la fois des évaluations en classes et des examens est majoritairement sommative et ses résultats déterminent la progression des élèves dans le système éducatif à partir de la première année du cycle primaire. Afin de renforcer le rôle de l'évaluation dans l'amélioration des apprentissages, il est essentiel que le Maroc développe la capacité des enseignants à mettre en place et exploiter des évaluations formatives alignées avec le curriculum. Pour ce faire, le Maroc pourrait poursuivre ses projets de révision de l'évaluation diagnostic en début d'année, le Programme d'Évaluation des Prérequis (PEP), afin d'aider les enseignants à identifier les difficultés d'apprentissage de leurs élèves. Les enseignants gagneraient également à obtenir une formation plus approfondie en évaluation en classe, en particulier l'évaluation formative, dans le cadre de leur formation initiale et de la formation continue.

Afin de faire face aux difficultés d'apprentissages et le décrochage précoce des élèves, le Maroc gagnerait à revoir les modalités de progression dans son système éducatif afin de

limiter le redoublement dans l'enseignement obligatoire, en particulier, durant les premières années du primaire. Une première étape dans ce sens serait de remplacer l'examen du Certificat d'Étude Primaire (CEP) à la fin du primaire par une évaluation nationale standardisée sans enjeu de passage pour les élèves. Une telle évaluation permettrait de mesurer de manière plus juste les acquis des élèves tout en faisant ressortir les informations nécessaires à l'amélioration des pratiques d'enseignement et des politiques nationales. Un tel changement déplacerait ainsi la responsabilité de la réussite ou de l'échec scolaire de l'enfant vers le système dans sa globalité.

Le rapport préconise également un renforcement de la fiabilité des examens certificatifs du Brevet et du Baccalauréat afin qu'ils évaluent de manière précise les acquis des élèves, et reflètent mieux les compétences attendues par le curricula et celles désirées par le marché du travail.

Évaluation des enseignants : fournir un retour d'information et des lignes directrices pour rehausser les normes professionnelles

La Vision 2030 donne la priorité à la professionnalisation du corps enseignant notamment par la réforme de l'évaluation des enseignants considérée comme un levier essentiel de l'amélioration de la qualité pédagogique. Pour atteindre ces objectifs, il est nécessaire que le Maroc mette en place des normes professionnelles d'enseignement pour ancrer les évaluations et s'assurer qu'elles servent bien l'objectif d'amélioration des pratiques d'enseignement. Ce rapport présente quelques pistes pour orienter le travail déjà entamé du Ministère dans le développement de telles normes. En particulier, le rapport insiste sur le besoin d'engager des consultations poussées avec les enseignants en amont et le besoin de centrer les normes sur les pratiques d'enseignement en classe qui ont un impact prouvées sur l'amélioration des apprentissages.

Créer une évaluation plus efficace, fournissant à la fois un accompagnement et une supervision, prendra du temps et demandera un important investissement en ressource sur le moyen et long terme. Le Maroc gagnerait à mettre en place progressivement deux processus d'évaluation distinct. Un processus d'évaluation interne à l'établissement scolaire et axé sur le développement professionnel de l'enseignement et un processus externe ayant pour but d'informer la gestion du plan de carrière et récompenser la performance. Au vue de l'afflux important de nouveaux enseignants dans le système éducatif, le rapport accorde une place particulière au développement d'un système de certification et de titularisation plus robuste se basant sur un accompagnement pédagogique du nouvel enseignant au sein de l'école.

Évaluation des établissements scolaires : renforcer leur capacité d'amélioration

L'évaluation des écoles est une pratique naissante au Maroc. Le pays a introduit récemment un audit régulier des établissements scolaires qui couvre certains aspects de l'évaluation externe des écoles. Le Maroc a encouragé également les écoles à mettre en place des auto-évaluations dans le cadre du Projet d'Établissement. Cependant, les capacités limitées en évaluation tant au niveau des écoles qu'aux niveaux régional et central, l'absence de normes de qualité claires pour les écoles et une culture de la gestion et de la planification scolaire balbutiante, constituent de réelles limites au développement des pratiques d'évaluation.

Le Maroc pourrait développer une approche plus systémique de l'évaluation externe en se basant sur les outils et les capacités existantes aux niveaux de l'IGAP et de l'inspection

pédagogique. L'IGAP, a qui devrait revenir le mandat pour l'évaluation externe des établissements, se doit de développer ses indicateurs afin d'y mettre plus l'accent sur l'évaluation de l'enseignement et des apprentissages en classe, au lieu de l'exigence de conformité administrative qui domine actuellement. À cette fin, il est conseillé que les inspecteurs pédagogiques, source d'expertise en évaluation des pratiques pédagogiques au Maroc, soient associés à l'évaluation des établissements en prenant en charge la partie évaluation de la qualité de l'enseignement à travers l'observation des pratiques en classes d'enseignement et d'apprentissage.

Le Maroc reconnait l'importance de renforcer les capacités d'auto-évaluation au sein des écoles. Ce rapport présente quelques actions d'appui que le Ministère pourrait introduire sur le court terme pour renforcer les pratiques d'auto-évaluation. Tout d'abord, le MNEFP pourrait mettre en place des questions simples auxquels les écoles devraient répondre et une liste d'indicateurs et de ressources qu'elles peuvent utiliser. Sur le court terme toujours, le Ministère pourrait aussi fournir un appui technique externe à travers des coachs qui viendraient accompagner les établissements dans leurs activités d'auto-évaluation. Il est aussi conseillé dans un premier temps de concentrer l'appui externe en priorité dans les écoles primaires, en particulier en zones socio-économiques défavorisées avant de généraliser le dispositif à l'ensemble des établissements scolaires.

Enfin, il est important que le Ministère et les AREF apportent un appui à la fois technique et financier aux écoles pour leur permettre d'appliquer les recommandations des évaluations externes et internes. Comme c'est le cas pour l'auto-évaluation, il est conseillé que cet appui soit concentré dans un premier temps sur les écoles dans les zones rurales et les zones défavorisées.

Évaluation du système éducatif : informer les politiques d'éducation et responsabiliser les acteurs

La mise en place par le Maroc en 2015 d'une vision à l'horizon 2030 pour son système éducatif, est une étape importante pour redynamiser le processus de réforme. Cependant, le pays devrait également mettre en place un plan stratégique sur le moyen terme pour clarifier les objectifs de la Vision et permettre d'orienter l'action de l'ensemble des acteurs pour sa réalisation. Ce rapport présente comment le Maroc pourrait développer un cadre d'évaluation du système éducatif cohérent et qui permet le suivi des objectifs et cibles du plan stratégique pour atteindre la Vision 2030. Ce cadre d'évaluation devrait contenir à la fois un système de gouvernance claire de l'évaluation, le développement d'indicateurs de suivi ainsi que des processus de communication et de dissémination de l'information transparent pour promouvoir la responsabilisation de l'action publique.

Ce cadre d'évaluation devrait avoir pour principal objectif de permettre au Maroc d'améliorer les apprentissages des élèves. Pour ce faire, le Maroc gagnerait également à mettre à profit le PNEA et les évaluations internationales auxquelles il participe pour recentrer les politiques et le débat éducatif sur l'amélioration des apprentissages des élèves. Par exemple, l'évaluation nationale des acquis des élèves gagnerait à se focaliser en priorité sur le primaire où commencent les lacunes d'apprentissage menant au décrochage scolaire des élèves.

L'accélération du processus de décentralisation du système éducatif est l'un des objectifs centraux de la Vision 2030. Pour réaliser cette ambition, il est central que le Maroc investisse plus dans le développement des capacités des AREF à évaluer la performance de leur sous-système éducatif afin de prendre des décisions informées. Dans un premier temps,

créer une obligation pour les AREF de définir des objectifs régionaux et des cibles chiffrées permettrait de dynamiser le débat sur la qualité de l'éducation au niveau régional. Le Ministère pourrait également apporter un appui statistique aux AREF pour développer leurs capacités d'analyse.

Évaluation et recommandations

L'éducation et le développement au Maroc

Au cours des vingt dernières années, des réformes économiques et sociales majeures menées au Maroc ont favorisé une croissance économique relativement soutenue et l'éradication de l'extrême pauvreté. Les inégalités demeurent néanmoins très prononcées. Elles sont particulièrement évidentes lorsque l'on compare les zones urbaines à forte croissance situées le long de la façade atlantique et les zones rurales plus reculées où 10 % de la population vit en dessous du seuil de pauvreté et près de la moitié est illettrée (contre respectivement 2 % et le cinquième de la population dans les zones urbaines). Un développement plus inclusif est essentiel si le Maroc veut atteindre ses objectifs de devenir une économie émergente et d'améliorer le bien-être de l'ensemble de ses citoyens (OCDE, 2017). À cet effet, il est nécessaire de veiller à ce que tous les élèves bénéficient d'un enseignement de qualité et acquièrent les compétences de base.

Les dépenses en éducation sont relativement élevées au Maroc et ont contribué à renforcer la scolarité obligatoire, notamment au niveau du primaire. Toutefois, l'amélioration des résultats scolaires de tous les jeunes Marocains demeure un défi. Peu d'enfants scolarisés dans les premières classes du primaire acquièrent les compétences fondamentales en lecture et mathématiques pourtant cruciales à la poursuite de l'apprentissage. Une étude récente a montré que la moitié des élèves de deuxième année primaire étaient incapables de déchiffrer le moindre mot d'un paragraphe adapté à leur niveau scolaire. De profondes lacunes d'apprentissage dès les premières années signifient pour de nombreux élèves un retard progressif pris par rapport aux enfants de leur âge, ce qui conduit par ailleurs à de forts taux de redoublement et d'abandon. En 2012, environ un tiers des élèves au Maroc avaient abandonné l'école avant l'âge de 15 ans (INESEFRS, 2014). Des résultats d'apprentissage plus faibles sont particulièrement observés parmi les élèves des établissements scolaires en zones rurales, et chez les filles en particulier. Seul un tiers des élèves âgés de 12 à 15 ans vivant dans les zones rurales suivaient des études secondaires en 2013 et moins d'un cinquième des filles âgées de 15 à 17 ans.

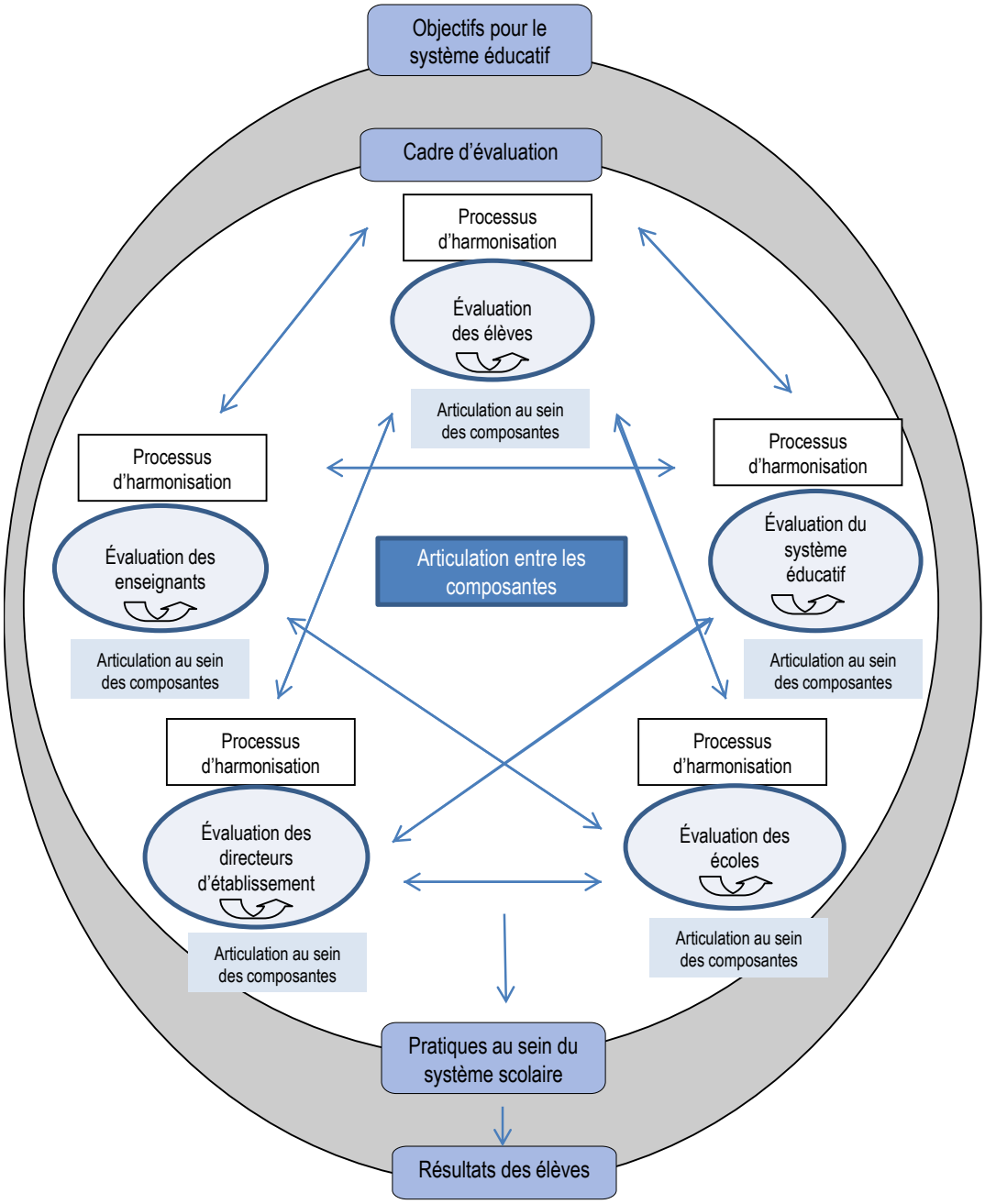
La « Vision 2030 pour l'éducation » du Maroc vise à améliorer les résultats scolaires et à créer une « nouvelle école marocaine » qui promeut l'apprentissage et offre la perspective d'une vie meilleure à tous les élèves. Ce rapport examine la façon dont des politiques d'évaluation bien conçues peuvent aider le Maroc à faire de sa Vision 2030 une réalité. En renforçant la responsabilisation, le suivi des progrès et en ciblant les aides, l'évaluation peut devenir un outil puissant pour relever les défis du Maroc, des faibles compétences des jeunes enfants en littératie et numératie aux taux élevés d'abandon scolaire des adolescents.

Les examens de l'OCDE du cadre d'évaluation

L'OCDE étudie les politiques et pratiques d'évaluation dans plus de 30 systèmes éducatifs pour déterminer la manière dont elles peuvent accompagner au mieux l'apprentissage des élèves dans le contexte de différents pays. Cette étude montre comment les composantes de l'évaluation (évaluation des élèves, des enseignants, des établissements scolaires, des directeurs d'école et du système) peuvent être développées en synergie pour améliorer la

performance des élèves dans les écoles primaires et secondaires (Graphique 0.1). Elle met en avant trois caractéristiques principales d'un cadre d'évaluation solide.

Graphique 0.1. Interactions au sein du cadre d'évaluation



Source : adapté de OCDE (2013), *Synergies pour améliorer l'apprentissage : une approche internationale de l'évaluation*, http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en.

La première caractéristique est la définition de normes claires sur ce qui est attendu des élèves, des enseignants, des écoles et du système dans son ensemble au niveau national. Les pays qui parviennent à atteindre des niveaux de qualité et d'équité élevés fixent des objectifs ambitieux pour tous mais sont également attentifs aux besoins de chacun et aux

différents contextes. La deuxième caractéristique est la collecte de données et d'informations sur les performances éducatives et d'apprentissage. Cela revêt une importance particulière sur le plan de la responsabilisation des acteurs pour que les objectifs soient menés à terme, mais aussi sur celui de l'amélioration de la performance afin que les élèves, les enseignants, les écoles et les décideurs politiques disposent des retours d'information dont ils ont besoin pour porter un regard critique sur leurs propres avancées et rester impliqués et motivés.

Enfin, un cadre d'évaluation solide permet une plus grande cohérence entre ses différentes composantes. Cela signifie par exemple que les évaluations des écoles accordent de l'importance aux types de pratiques pédagogiques et aux méthodes d'évaluation qui soutiennent efficacement l'apprentissage des élèves et que les enseignants sont évalués sur la base des savoirs et savoir-faire qui contribuent à la réalisation des objectifs éducatifs nationaux. Cela est essentiel pour s'assurer que l'ensemble du système éducatif œuvre dans la même direction et que les ressources sont utilisées efficacement.

L'évaluation au Maroc

Ce rapport examine les politiques d'évaluation des élèves, des enseignants, des écoles et du système éducatif au Maroc. Chaque chapitre étudie de quelle façon l'apprentissage des élèves est accompagné et dans quelle mesure les besoins des élèves sont satisfaits. Il examine également comment les politiques se traduisent dans la pratique en étudiant les capacités, la cohérence des politiques et l'utilisation des données issues des évaluations.

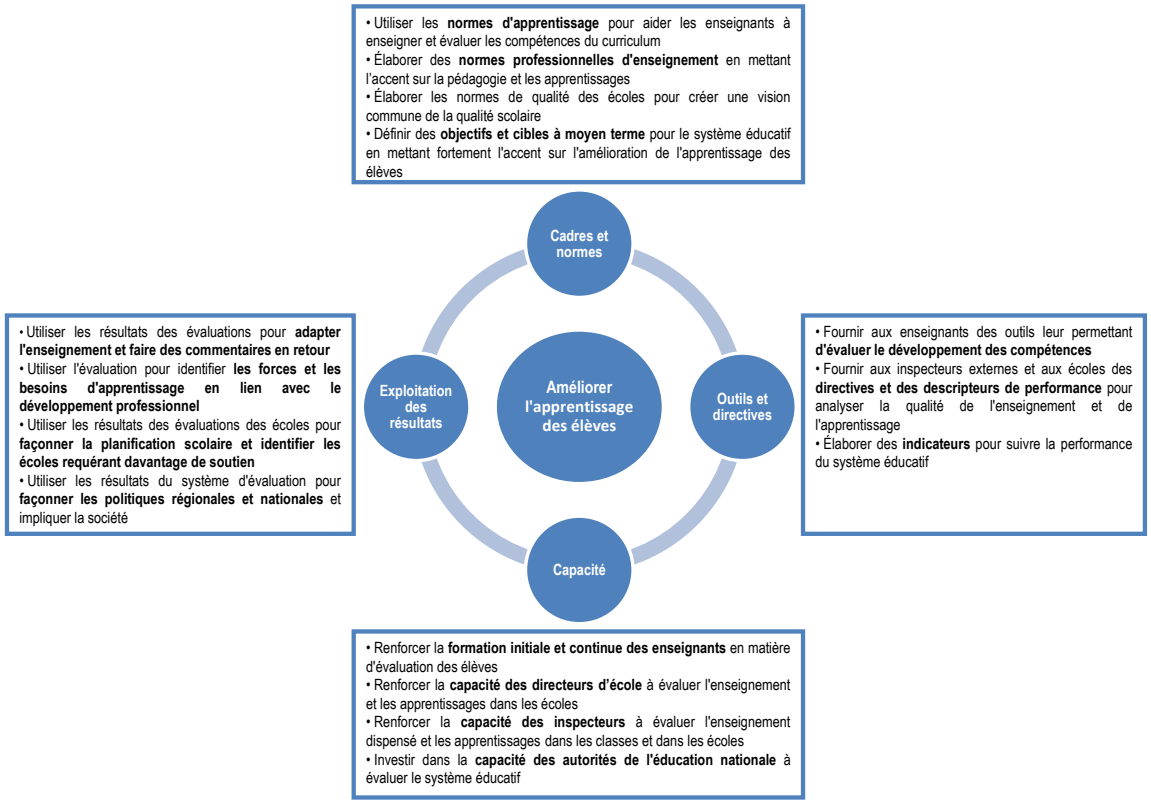
Ce rapport met en évidence les fondements positifs que le Maroc a élaborés pour développer un système d'évaluation efficace. Ces fondements comprennent la Vision 2030 qui appelle au développement d'un cadre d'évaluation, ce qui témoigne d'une prise de conscience politique de son importance pour la réussite des réformes. Au cours des dix dernières années, le Maroc a également créé ou renforcé des structures dédiées à l'évaluation, notamment le Centre National de l'Évaluation, des Examens et de l'Orientation (CNEEO) pour l'évaluation des élèves, l'Instance Nationale d'Évaluation (INESEFRS) pour l'évaluation externe du système et l'Inspection Générale des Affaires Pédagogiques (IGAP) pour les audits d'établissements scolaires.

Outre cette base institutionnelle en cours d'élaboration, le Maroc a introduit des outils prometteurs pour accompagner l'évaluation. Le Programme National d'Évaluation des Acquis des Élèves (PNEA), introduit en 2008, fournit pour la première fois des données comparatives de portée nationale sur l'apprentissage des élèves. Un nouveau test diagnostique des élèves en début d'année scolaire, le Programme d'Évaluation des Pré-requis (PEP), constitue un premier pas vers l'introduction d'une évaluation plus formative dans les classes marocaines. La création de la base de données de l'éducation, MASSAR, et l'introduction d'un identifiant unique pour les élèves en 2013 ont permis de renforcer le système d'information et de gestion scolaire. Enfin, la nouvelle initiative de Projet d'Établissement qui demande aux écoles d'élaborer un projet sur trois ans pour l'école fondé sur l'examen de leurs performances est une avancée positive vers le renforcement des capacités d'auto-évaluation des écoles.

Cependant, le rapport souligne également les lacunes majeures qu'il convient au Maroc de combler pour que l'évaluation puisse appuyer l'amélioration et la responsabilisation dans le système éducatif (voir graphique 0.2). En particulier, l'évaluation a besoin de se concentrer sur les apprentissages des élèves. Définir ce qu'on entend par un enseignement et un apprentissage de qualité, au travers de normes applicables aux enseignants et dans les

écoles, permettra de centrer l'évaluation de manière cohérente sur l'amélioration des apprentissages des élèves et de clarifier les responsabilités des enseignants, des établissements scolaires et des autorités éducatives en matière d'apprentissage. En même temps, élaborer des objectifs quantifiables et un cadre de planification stratégique au niveau national donnera de la cohérence aux politiques et soutiendra la durabilité du système dans le temps tout en renforçant la capacité du gouvernement à orienter les réformes.

Graphique 0.2. Renforcer l'évaluation pour améliorer l'apprentissage des élèves au Maroc



Il est également essentiel de renforcer la capacité d'évaluation. À l'heure actuelle, la majorité des enseignants, des directeurs d'écoles et des inspecteurs n'ont pas les moyens d'évaluer efficacement les processus et les résultats des apprentissages. Cela nécessite un investissement plus important dans des outils concrets pour orienter la pratique dans des domaines clés comme la façon d'évaluer les compétences des élèves ou d'évaluer la qualité de l'enseignement et l'environnement d'apprentissage de la classe, mais aussi un investissement sur le long terme pour développer davantage et de meilleures opportunités de formation continue et de formation initiale. En particulier, les enseignants ont besoin d'accompagnement pour utiliser l'évaluation dans un but formatif. Les directeurs d'école ont besoin de beaucoup plus de formation et d'orientation professionnelles s'ils doivent dépasser leur rôle administratif pour devenir des conseillers pédagogiques capables de donner régulièrement aux enseignants un retour sur leur pratique professionnelle et de conduire des auto-évaluations d'écoles. Enfin, les inspecteurs pédagogiques et les auditeurs externes d'écoles auront besoin d'être formés et aidés pour recentrer leurs activités sur la conformité à l'examen des pratiques pédagogiques et d'apprentissage tout en fournissant à leurs enseignants des commentaires de qualité pour qu'ils s'améliorent.

Enfin, les résultats d'évaluation sont très révélateurs sur les points forts et les défis d'un système éducatif ainsi que sur la distribution idéale des ressources pour qu'elles concourent à son amélioration. Le Maroc peut faire un bien meilleur usage de ses récents investissements dans son système d'évaluation pour façonner les politiques aux niveaux régional et national. Cela est particulièrement important dans le contexte actuel où la pression est forte pour faire preuve de meilleurs résultats au vu du taux élevé des dépenses publiques dans l'éducation, et pour accélérer la décentralisation et améliorer la réponse des politiques aux besoins locaux.

Évaluation des élèves : soutenir les élèves dans leur apprentissage

L'évaluation des élèves peut être sommative pour évaluer les savoirs acquis et pour constater, noter ou certifier les performances. Elle peut aussi être formative (parfois appelée évaluation pour l'apprentissage) pour identifier les différents aspects de l'apprentissage en cours afin d'approfondir et de concevoir les apprentissages ultérieurs, par exemple en donnant des retours aux élèves (OCDE, 2013). Au Maroc, l'utilisation à la fois des évaluations en classe (contrôle continu) et des examens est majoritairement sommative et ses résultats déterminent la progression des élèves dans le système éducatif à partir de la première année du cycle primaire. Cela favorise le redoublement et l'abandon scolaire et crée l'impression que les études ne sont pas faites pour tout le monde. Cela fait peser la responsabilité de l'apprentissage sur les épaules des élèves.

La variabilité importante des normes d'évaluation en classe et des examens élaborés aux niveaux provincial et régional signifie aussi que les élèves dans les différentes écoles et régions sont évalués selon des normes plus ou moins exigeantes. En même temps, 15 ans après l'introduction d'un curriculum fondé sur les compétences, l'évaluation continue à se concentrer sur la capacité des élèves à mémoriser et à restituer les informations plutôt que sur des compétences telles que la pensée critique et la résolution de problèmes, compétences qui sont plus importantes dans une économie du savoir émergente. Pour soutenir l'apprentissage des élèves, la pratique de l'évaluation des élèves devra être améliorée afin de fournir une mesure valide et fiable des acquis. Elle doit également être recentrée de sorte qu'elle soit utilisée moins en tant que garde-fou à la progression des élèves et plus de manière à aider les élèves à mieux comprendre les compétences acquises et celles en cours d'acquisition et leur permettre d'apprendre de leurs erreurs.

Levier 2.1 : Fournir aux enseignants un appui pour la compréhension, l'enseignement et l'évaluation des compétences attendues des élèves

Le curriculum marocain fondé sur l'approche par compétences exige des élèves qu'ils soient capables de s'appuyer sur un ensemble corrélé de savoirs, savoir-faire et aptitudes et de les appliquer de manière intégrée. Cependant, de nombreux enseignants marocains ont été formés à une approche de l'enseignement et de l'évaluation centrée sur des connaissances distinctes et sur la capacité des élèves à mémoriser les informations. Les enseignants ont bénéficié d'un soutien pratique limité pour les aider à passer à l'enseignement et l'évaluation des compétences. En particulier, le curriculum actuel et ses supports (c.-à-d. les manuels scolaires et guides des enseignants) ne définissent pas clairement en termes de progressions ou de trajectoires d'apprentissage quelles compétences les élèves sont censés maîtriser à chaque niveau ou par matière.

Les changements actuels apportés au curriculum des classes 1 à 4 du primaire (CE1 à CE4) remédieront en partie à cette problématique : seront précisées les compétences que les enfants devront posséder en mathématiques et lecture dès le préscolaire et les

premières années de primaire pour maîtriser littératie et numératie. Cette réforme devra s'accompagner de nouveaux outils destinés à aider les enseignants à évaluer le développement progressif de ces compétences chez les élèves dans la classe. À l'heure actuelle, l'évaluation en classe repose sur une note sur 10 ou sur 20 qui n'a aucun rapport avec le développement des compétences. Même si l'introduction d'un test diagnostique (le PEP) au début de certains niveaux est prometteuse car il est centré sur l'apprentissage et l'amélioration de l'élève, les items du test continuent à évaluer la maîtrise du savoir et du savoir-faire disciplinaires plutôt que les compétences du curriculum. En outre, les enseignants ne comprennent pas son objectif et la façon dont il devrait être utilisé pour améliorer leur enseignement, ce qui a jusqu'ici limité son impact.

Recommandations

2.1.1 Recentrer l'évaluation en classe sur l'évaluation des compétences

Le ministère de l'Éducation du Maroc devrait envisager d'élaborer les outils suivants pour accompagner l'allégement et la simplification prévus des curricula des classes 1 à 4 (des outils similaires peuvent être créés à l'avenir pour les niveaux supérieurs parallèlement aux changements prévus dans les curricula) :

- Normes d'apprentissage : en mathématiques et en arabe pour définir ce que les élèves sont censés savoir, savoir-faire et le degré d'apprentissage attendu.
- Descripteurs de performance de l'élève : qui décrivent où en est l'élève dans le développement des compétences attendues (par exemple « répond pleinement aux attentes », « répond partiellement aux attentes », « en cours d'acquisition »).
- Descripteurs de progressions : qui définissent les étapes d'apprentissage par lesquelles les élèves passent normalement à mesure qu'ils acquièrent les compétences attendues afin d'aider les enseignants à identifier les lacunes dans l'apprentissage des élèves.

Un nouveau carnet de notes basé sur ces nouveaux descripteurs devrait également être élaboré pour guider les enseignants lorsqu'ils rendent compte du développement des compétences. En primaire, le carnet devrait évoluer progressivement vers l'utilisation des seuls descripteurs, tandis que dans le secondaire les descripteurs et les notes sur 20 existantes pourraient continuer à coexister.

Il serait décisif que le CNEEO fournisse également aux enseignants davantage d'outils d'évaluation des compétences, notamment :

- Une banque d'items en ligne et hors ligne : elle contiendrait des exemples de différents types d'évaluation alignés sur les curricula.
- Des lignes directrices sur les bonnes pratiques d'évaluation : notamment quant à la façon de planifier les évaluations aux moments appropriés de l'apprentissage des élèves et en classant les types d'évaluation pour définir leur adéquation avec les domaines et les compétences clés du programme.
- Lignes directrices et modèle pour un portfolio de l'élève : définir les types d'activités ou d'évaluations pouvant être utilisés pour recueillir des éléments probants sur les compétences acquises dans différentes matières.

2.1.2 Faire du Programme d'Évaluation des Prérequis (PEP) un outil d'évaluation diagnostique plus efficace

Le Maroc devrait poursuivre ses projets de révision des instruments du PEP servant à évaluer les compétences de façon à aider les enseignants à identifier les lacunes dans le développement des compétences des élèves. Conformément à la priorité nationale donnée à l'amélioration de l'apprentissage dans les petites classes, le pays devrait envisager d'introduire le PEP au début de chaque niveau au cours des quatre premières années de primaire. Les résultats du PEP devraient être utilisés pour servir de référence dans le suivi continu de l'apprentissage des élèves tout au long de l'année.

Les enseignants auront besoin d'aide supplémentaire sur la façon d'utiliser le PEP pour orienter leur enseignement. Cela pourrait comprendre une formation au PEP intégrée aux réformes du programme dans les classes 1 à 4 ainsi qu'une aide continue en classe dispensée par les enseignants accompagnateurs et des enseignants expérimentés. Notamment, des réunions sur le PEP pourraient être organisées en début d'année scolaire afin de partager les bonnes pratiques. Les enseignants devraient bénéficier d'un retour d'information sur leur utilisation du PEP dans le cadre de l'évaluation régulière des enseignants et des écoles (recommandations 3.3.1 et 4.1.1).

Levier 2.2 : Éliminer les obstacles à l'apprentissage et à la progression des élèves à l'école

Le seuil déterminant le passage des élèves dans la classe ou au niveau d'enseignement supérieurs (appelé seuil de passage au Maroc), qui s'appuie sur les notes obtenues aux évaluations en classe et aux examens, crée des obstacles pour l'apprentissage des élèves et leur progression dans la scolarité. Les élèves qui n'atteignent pas ce seuil sont souvent contraints de redoubler et plus d'un élève sur 10 dans les trois premiers niveaux du primaire redouble. Découragés, ces élèves sont plus susceptibles d'abandonner l'école. Il n'existe en outre aucune preuve que le redoublement améliore les apprentissages. Les examens, tels que le CEP, sont également des obstacles majeurs à la progression. Par ailleurs, environ la moitié des élèves échouent chaque année au brevet, et un cinquième d'entre eux quittent l'école sans aucun diplôme ni validation de leurs études obligatoires.

Non seulement ces politiques ont un impact négatif sur les apprentissages et la fréquentation scolaire, mais elles sont aussi injustes pour les élèves. La difficulté et le classement varient considérablement parmi les évaluations en classe et les examens au niveau de l'école. Par ailleurs, les provinces et régions et de nombreuses AREF modifient le seuil de passage en fonction du nombre de places disponibles. Le Maroc devrait revoir ces pratiques s'il veut atteindre l'objectif, formulé dans la Vision 2030, de l'achèvement par tous de la scolarité obligatoire et d'un système éducatif fondé sur l'équité et l'égalité des chances.

Recommandations

2.2.1 Réviser la politique de passage au niveau supérieur afin de réduire le redoublement et l'abandon scolaire

Les situations dans lesquelles un redoublement peut intervenir devraient être réduites en supprimant le seuil de réussite dans les deux premières années de primaire pour donner le temps aux élèves d'atteindre un socle commun de connaissances. Le redoublement dans les années ultérieures de primaire doit être clairement recommandé par l'enseignant et

approuvé par le directeur de l'école. Dans le secondaire, il devrait être envisagé de ne recourir au redoublement que pour les matières ou modules où l'élève a échoué et de supprimer le redoublement des classes de transition puisque les points faibles peuvent être le reflet de difficultés transitoires d'ajustement. Les enseignants devraient recevoir des lignes directrices pour ce qui est d'effectuer une évaluation globale de ce qui convient pour chaque élève plutôt que de fonder la décision du passage au niveau supérieur en ne prenant en compte que les résultats académiques. Ces mesures devraient s'accompagner d'une politique à l'échelle du système dans son ensemble afin de s'attaquer aux causes du redoublement et aux conséquences de sa suppression. Le Maroc devrait étudier les options suivantes :

- Renforcer les aptitudes des enseignants à enseigner dans des classes de niveau hétérogène.
- Accorder aux enseignants du temps et des ressources supplémentaires telles que des assistants pédagogiques afin qu'ils soient en mesure d'aider les élèves qui ont du mal à se mettre au niveau.
- Créer des possibilités d'apprentissage supplémentaires, avant ou après l'école ou durant l'été pour les enfants en difficulté.
- S'assurer que chaque enseignant est formé dans l'idée que tous les enfants peuvent réussir et qu'il sait comment inculquer cette confiance à ses élèves.
- Renforcer l'obligation de rendre des comptes localement à l'AREF et à l'école en cas de redoublement pour cibler les efforts locaux sur sa diminution.

2.2.2 Revoir le rôle des examens dans la détermination du passage au cycle d'études suivant

Le Maroc devrait remplacer le Certificat des études primaires (CEP) à la fin du primaire par une évaluation nationale standardisée des apprentissages sans enjeux de passage pour les élèves. Le CEP envoie aux élèves dès leur plus jeune âge le message selon lequel l'école n'est pas faite pour tout le monde et contredit l'objectif de scolarisation obligatoire jusqu'à l'âge de 15 ans du système éducatif. L'introduction d'une évaluation nationale standardisée en primaire, sans enjeux pour l'élève, fournirait aux écoles, aux enseignants et aux élèves des informations fiables sur les apprentissages en adéquation avec les normes nationales (recommandation 5.2.1).

Le Maroc devrait également envisager de réformer le brevet afin qu'il reconnaisse un éventail plus large de compétences des élèves. À cette fin, le Maroc pourrait :

- Introduire des devoirs ainsi que des options modulaires pour donner aux élèves qui sont généralement moins performants dans un contexte d'examen à haute pression la possibilité de faire la preuve de leurs capacités.
- Créer un diplôme qui reconnaît la fin de la scolarité obligatoire et la maîtrise des domaines principaux comme les mathématiques, la lecture et l'écriture.
- Clarifier et certifier les options professionnelles au niveau du secondaire collégial de sorte que les élèves entamant un nouveau cursus d'enseignement professionnel puissent accéder aux mêmes types d'options dans le secondaire qualifiant.

- Poursuivre les projets d'élaboration d'un cadre national de certification pour faciliter la transition des élèves entre différentes filières et clarifier les attentes en matière de compétences.

Levier 2.3 : Améliorer les pratiques d'évaluation des élèves en classe

L'évaluation en classe permet un suivi régulier et fréquent de l'apprentissage des élèves et, en fournissant aux élèves des commentaires spécifiques en temps réel, elle les aide à comprendre de quelle manière ils peuvent s'améliorer. En particulier, l'évaluation formative produit certains impacts sur la performance des élèves parmi les plus positifs de toutes les interventions éducatives possibles lorsqu'elle est bien conçue (Black et William, 1998). Cependant, peu d'enseignants que l'équipe d'examen de l'OCDE a rencontrés au Maroc étaient capables de décrire des techniques d'évaluation formative. Les enseignants ont déclaré en revanche qu'ils font rarement, voire jamais de commentaires aux élèves sur leur travail. L'évaluation en classe au Maroc repose également largement sur des tests de type papier-crayon basés sur la reproduction de l'information, plutôt que sur l'encouragement au développement de compétences d'ordre supérieur formulées dans le curriculum national.

Cette situation reflète un manque de formation initiale des enseignants aux techniques d'évaluation, en particulier aux techniques formatives, et les rares opportunités qui leur sont offertes de recevoir des commentaires en retour sur leurs pratiques d'évaluation dans une classe. Une fois dans la classe, les enseignants ont très peu d'opportunités de développement professionnel, que ce soit par formation formelle ou par un accompagnement collaboratif au sein de l'école, qui leur permettrait de continuer à développer leur savoir-faire en matière d'évaluation. Cette situation reflète également le cadre réglementaire actuel de l'évaluation en classe au Maroc. Celui-ci impose des contraintes de temps et d'espace aux enseignants, et par conséquent limite leur choix d'évaluations et leur capacité à fournir des commentaires aux élèves sur leur travail.

Recommandations

2.3.1 Renforcer la capacité d'évaluation formative des enseignants

Le développement professionnel initial et continu devrait fournir des cours sur les approches efficaces pour réaliser une évaluation formative pour les différentes matières et les différents niveaux. Les techniques spécifiques à mettre en avant comprennent : les techniques de questionnement, pour obtenir des preuves d'apprentissage ; équiper les enseignants des savoir-faire et des ressources permettant de faciliter le développement des compétences des élèves en auto-évaluation et en évaluation par les pairs ; et communiquer efficacement avec les parents, afin que ces derniers soient mieux à même de comprendre et d'accompagner l'apprentissage de leur enfant. Pour encourager les enseignants à utiliser des pratiques formatives en salle de classe, l'obligation de rendre compte de l'évaluation formative devrait être introduite dans MASSAR. L'obligation hebdomadaire de réaliser une évaluation en classe sommative et d'entrer ses résultats pourrait être réduite à une fois par trimestre ou par unité d'apprentissage dans chaque matière.

2.3.2 Utiliser la formation initiale et la formation professionnelle continue des enseignants pour renforcer leur capacité d'évaluation

Le Maroc devrait définir les compétences d'évaluation qui sont attendues de la part des enseignants à la fin de leur formation initiale, afin d'orienter les progrès à réaliser. Cela devrait inclure l'aptitude à évaluer le développement des compétences et les savoir-faire

pour l'évaluation formative. Les enseignants auront également besoin de plus nombreuses et de meilleures possibilités de perfectionnement professionnel afin de développer leur capacité d'évaluation tout au long de leur carrière. Pour ce faire, le Maroc pourrait:

- Développer des cours de formation continue portant sur l'évaluation, avec une forte composante pratique, pour familiariser les enseignants avec les nouveaux outils d'évaluation tels que le PEP.
- Fournir des programmes de développement professionnel sur l'évaluation pour l'ensemble de la scolarité.
- Fournir des cours sur l'évaluation aux responsables scolaires afin de les encourager à assumer un rôle moteur dans les efforts réalisés au niveau des écoles pour améliorer l'évaluation.
- Utiliser des groupes collaboratifs d'enseignants pour discuter des pratiques d'évaluation, qui seraient créés et gérés par des enseignants expérimentés.
- Utiliser les données d'évaluation nationales pour améliorer les pratiques de classe. La nouvelle évaluation nationale standardisée recommandée (Recommandation 5.2.1) fournirait aux enseignants des exemples de la façon dont les compétences peuvent être évaluées, ainsi qu'une référence fiable pour l'apprentissage des élèves par rapport aux normes nationales.

Levier 2.4 : Veiller à ce que les examens soient fiables et justes

L'enjeu élevé des examens de fin de secondaire collégial et de secondaire qualifiant rend essentiel qu'ils fournissent une mesure fiable et valide de ce que les élèves sont censés savoir et savoir-faire. Cependant, l'ensemble du brevet et les deux tiers du baccalauréat sont élaborés au niveau local et, bien que le CNEEO produise un cadre de référence, la difficulté des examens varie selon la localité. Cela a conduit les universités à appuyer leurs décisions d'admission uniquement sur la composante nationale du baccalauréat.

Il y a également des inquiétudes concernant le caractère limité de ce qui est évalué dans les examens par rapport au large éventail de compétences que les élèves sont censés acquérir dans le curriculum. Cela est lié à la fois au contenu et au format des sujets proposés. Une analyse récente du CNEEO a montré que les examens mettent l'accent sur l'évaluation mécanique du savoir académique plutôt que sur des compétences d'ordre supérieur. Il est important de réformer ces examens sur le moyen terme pour qu'ils évaluent les compétences de façon à encourager l'enseignement et l'apprentissage en classe à se concentrer sur les résultats plus larges attendus du curriculum. Cela nécessitera cependant un investissement conséquent dans le développement des capacités du CNEEO et des CREs.

Recommandations

2.4.1 Veiller à ce que les examens fournissent une mesure fiable de l'apprentissage des élèves

Les comités locaux d'examen devraient se référer aux normes d'apprentissage nationales pour que les examens reflètent bien les attentes nationales en matière d'apprentissage des élèves (recommandation 2.1.2). Afin de compléter la banque de sujets existante (épreuves) pour le brevet régional, le CNEEO pourrait développer une banque de sujets nationale pour tous les examens. Le Maroc doit également introduire une certaine harmonisation de la

notation des examens entre les provinces et les régions, de sorte que les élèves soient évalués de façon juste et cohérente. Les options à considérer incluent:

- Harmonisation statistique
- Envoi d'un échantillon de copies notées pour vérification dans une autre école, province ou commune
- Création d'une commission nationale de la notation avec des représentants des comités d'examen opérant au niveau de l'école, de la province et de la région pour discuter d'un échantillon de copies notées
- Nommer des personnes responsables de la notation dans chaque région pour vérifier à nouveau un échantillon de copies.

2.4.2 Veiller à ce que les examens évaluent ce que les élèves sont censés savoir et savoir-faire, et à ce que leurs résultats soient utilisés de façon appropriée

La capacité d'évaluation, en particulier au niveau local, devra être développée afin de permettre la création de questions d'évaluation de haute qualité. Ceci est d'autant plus important pour le développement d'items qui mesurent de manière fiable et juste les compétences prescrites par le curriculum. Le CNEEO et les comités locaux d'examen devraient également introduire progressivement quelques sujets d'examen basés sur les compétences. Des lignes directrices centralisées pour la notation des examens pourraient être fournies pour centrer la notation sur l'évaluation des compétences. Ces dernières établiraient des descripteurs de performance de l'apprentissage attendu des élèves sur l'échelle de notation chiffrée existante sur 20. Il serait également utile d'examiner différentes approches compensatoires et conjonctives, et d'étudier les options de pondération pour les matières principales par rapport aux autres matières, au regard de la façon dont est développée la notation globale pour chaque composante de l'examen. Cela aiderait à corriger la situation actuelle où une faible performance dans une des matières principales, comme les mathématiques, peut être compensée par une forte performance dans d'autres matières.

2.4.3 Promouvoir l'amélioration continue de la qualité de l'évaluation

Au minimum, le CNEEO et les comités d'examens locaux devraient employer des enseignants n'ayant pas été directement impliqués dans l'élaboration de chaque examen pour tester les sujets. Les items peuvent également être testés avec des élèves pour s'assurer qu'ils sont accessibles à des élèves de niveaux de compétence et de contexte différents. L'absence d'analyse régulière des résultats des examens est une lacune majeure, car il s'agit d'un moyen pour suivre les acquis des élèves au fil du temps. Le CNEEO devrait publier un rapport annuel pour chaque examen, comprenant le taux de réussite global et une ventilation des résultats par région. À l'avenir, pour surveiller l'équité, le rapport devrait également inclure les résultats par groupes d'élèves, en distinguant par exemple selon le genre, le milieu rural ou urbain, la langue maternelle et le statut socioéconomique.

Encadré 0.1. Actions prioritaires pour l'amélioration de l'évaluation des élèves au Maroc

- Rendre le PEP obligatoire au début des années 1 à 4 pour identifier et soutenir les élèves en risque de décrochage et fournir des directives plus claires aux enseignants sur la façon d'intégrer le PEP dans leur enseignement.
- Remplacer le certificat d'étude primaire (CEP) par une évaluation standardisée des apprentissages sans enjeux pour les élèves afin de suivre la progression des acquis.
- Interdire le redoublement dans les deux premières années du primaire et renforcer les mesures de soutien scolaire.
- Introduire des mécanismes d'assurance qualité pour veiller à la qualité et à l'équité des examens du brevet et du baccalauréat aux niveaux central et local en testant les items avant de les appliquer aux élèves.

Note : Un résumé des recommandations du rapport sur l'évaluation des élèves est présenté dans le tableau 2.2 (chapitre 2).

Évaluation des enseignants : fournir un retour d'information et des lignes directrices pour rehausser les normes professionnelles

L'évaluation des enseignants se réfère à la façon dont ces derniers sont évalués et reçoivent des commentaires sur leurs performances et leurs compétences. Une évaluation efficace peut améliorer les apprentissages des élèves en agissant sur les attitudes, la motivation et les pratiques de classe des enseignants (OCDE, 2013). Au Maroc, certaines parties du système d'évaluation sont sous-développées, ce qui signifie qu'il n'accompagne pas la pratique pédagogique aussi efficacement qu'il ne le pourrait. Les lacunes concernent l'absence de critères pour orienter l'évaluation des enseignants de manière à qu'elle se concentre sur ce qui est le plus important pour un enseignement efficace, l'absence de processus d'évaluation au sein des écoles qui apporterait aux enseignants des commentaires formatifs réguliers, et la faiblesse du lien entre l'évaluation externe et la progression de carrière des enseignants.

Une priorité immédiate est l'élaboration d'un cadre cohérent pour l'évaluation des enseignants, incluant des normes professionnelles d'enseignement qui peuvent orienter les politiques et guider l'évaluation en définissant ce qu'un bon enseignement signifie. Une autre priorité à court terme est de mettre en place des processus plus rigoureux de sélection et de certification des nouveaux enseignants. Cela aidera à tirer le meilleur parti possible de l'augmentation du recrutement des enseignants en s'assurant que l'ensemble des nouveaux enseignants démontrent et développent les attitudes et les compétences importantes pour l'enseignement. Créer une évaluation plus efficace, fournissant à la fois un accompagnement et une supervision, prendra du temps et demandera des ressources à moyen et à long terme. Un principe de base qui devrait guider ce travail est la nécessité de mettre en place deux processus d'évaluation distincts : l'un axé sur l'école et sur le développement professionnel ; et un autre mené par des évaluateurs externes pour mieux gérer et récompenser la performance.

Levier 3.1 : Établir un cadre cohérent pour l'évaluation des enseignants

Il existe deux lacunes majeures dans le cadre de référence pour l'évaluation des enseignants au Maroc. Premièrement, il n'existe pas de législation qui reconnaît que les exigences de la profession enseignante diffèrent de celles des autres fonctionnaires dans des domaines clés comme les procédures disciplinaires, les critères de promotion et de développement professionnel. Deuxièmement, il n'existe pas de normes professionnelles pour les enseignants qui définissent les connaissances et compétences requises pour un enseignement efficace. Les normes fournissent une référence centralisée pour l'évaluation, afin d'en assurer à la fois la qualité et l'équité. Elles permettent également de guider de nombreux aspects de la politique applicable aux enseignants, tels que la conception de la formation initiale, les critères de sélection et le contenu de leur formation continue. Alors que le Maroc a récemment tenté de développer un référentiel de compétences pédagogiques (le Référentiel d'emplois et de compétences) pour son personnel éducatif, ce référentiel n'a pas encore reçu le soutien des syndicats. S'assurer que toutes les nouvelles normes soient élaborées avec la profession enseignante et qu'elle se les approprie sera essentiel à leur légitimité.

Recommandations

3.1.1 Compléter, améliorer, valider et mettre en œuvre les normes professionnelles d'enseignement

Des normes orienteraient l'élaboration de critères d'évaluation, concernant les savoirs, les savoir-faire et les attitudes que les enseignants sont censés démontrer pour que les élèves atteignent les objectifs d'apprentissage nationaux. Elles devraient reconnaître les différences d'attentes en matière de compétence pédagogique aux différentes étapes de la carrière d'un enseignant (par exemple, enseignant débutant, expérimenté et accompli) et être claires sur la façon dont ces compétences peuvent être mises en évidence. Les nouvelles normes devront fortement se concentrer sur les pratiques en classe, car elles sont essentielles à l'apprentissage des élèves, et reconnaître l'importance des devoirs professionnels des enseignants en dehors de la salle de classe comme la participation au développement professionnel et la contribution à la vie de l'école.

3.1.2 Obtenir le soutien des enseignants pour les nouvelles normes

Le Maroc devrait tirer parti de son expérience antérieure en consultant plus largement et plus directement les enseignants, directeurs et inspecteurs pédagogiques. En amont, les enseignants devraient pouvoir partager leurs idées sur ce qui pourrait être inclus dans les normes et fournir des commentaires sur le projet. Le Maroc pourrait s'inspirer de la pratique de pays tels que le Mexique qui a impliqué de manière directe les enseignants dans la rédaction des normes, en créant une équipe multidisciplinaire d'enseignants, de directeurs d'établissement, d'inspecteurs et de décideurs politiques. La participation de chercheurs permettrait également de s'assurer que les normes s'appuient sur des pratiques pédagogiques dont l'efficacité a été prouvée.

3.1.3 Établir un cadre juridique pour un corps enseignant professionnel

Le Maroc devrait accélérer ses projets d'introduction d'un nouveau statut enseignant qui reconnaîtrait les attributs professionnels des enseignants par rapport à d'autres postes de la fonction publique. En plus de préciser les dispositions clés relatives à l'enseignement, telles que les conditions requises pour entreprendre un développement professionnel et la

fonction de l'évaluation dans le déroulement de carrière d'un enseignant, le nouveau statut devrait faire référence au rôle central des normes applicables aux enseignants dans l'orientation de tous les aspects de la politique qui s'applique à eux relatifs à la pratique professionnelle. Il devrait également clarifier les droits et les responsabilités des enseignants contractuels, notamment la manière dont les procédures disciplinaires, l'évaluation et le développement professionnel s'appliquent à eux. Le nouveau statut peut être progressivement mis en place, par exemple en étant appliqué à tous les nouveaux enseignants et en donnant aux enseignants déjà en poste l'opportunité d'y adhérer.

Levier 3.2 : Veiller à ce que l'évaluation permette de s'assurer que l'ensemble des nouveaux enseignants a acquis les compétences pédagogiques requises

La motivation des candidats pour l'enseignement est bien peu évaluée par les nombreuses procédures pour la sélection, la certification initiale et la titularisation des nouveaux enseignants. Conscient de l'importance de sélectionner des candidats motivés, le Ministère a revu en 2016 le concours de recrutement des enseignants du secteur public pour renforcer ce point mais des efforts similaires restent à faire dans les autres procédures. La grande majorité des nouveaux enseignants ont également des lacunes importantes dans leur connaissance du contenu et de la pédagogie, car actuellement, la plupart des candidats au métier d'enseignant n'obtiennent pas la nouvelle licence en éducation avant d'entrer dans le programme de formation des enseignants proposé par les Centres régionaux des métiers d'éducation et de formation (CRMEF) qui fait partie de leur cursus de formation initiale.

Le pic actuel de demande de nouveaux enseignants rend le renforcement de la formation et la certification initiales particulièrement important pour améliorer la qualité de l'enseignement dans son ensemble. Il est tout aussi important que les enseignants contractuels supplémentaires qui sont recrutés pour répondre à cette demande soient habilités et encouragés via la formation et les évaluations à atteindre le même niveau de compétence pédagogique que les autres enseignants. Au fil du temps, relever la barre pour entrer dans l'enseignement aidera à faire en sorte que la profession attire des personnes talentueuses et motivées avec de solides compétences académiques.

Recommandations

3.2.1 S'assurer que la certification initiale garantit des standards de qualité minimaux

Pour axer davantage les procédures de sélection et de certification initiale sur les savoirs, les savoir-faire et les attitudes qui indiquent un potentiel à enseigner, le Maroc devrait :

- Inclure une évaluation des compétences en littératie et en numératie des candidats dans le processus de sélection pour la formation des enseignants
- Renforcer la qualité et l'uniformité de l'évaluation pour obtenir la certification initiale à la fin du programme des CRMEF grâce à des lignes directrices et des critères communs, ainsi que par une formation pour les tuteurs qui supervisent et évaluent les candidats enseignants pendant leur stage pratique.
- Mettre en œuvre les projets d'élaboration d'une évaluation standardisée des personnes qui souhaitent enseigner dans le secteur public afin d'avoir un contrôle de qualité fiable.

Le programme des CRMEF devrait inclure des cours supplémentaires ou être prolongé pour la majorité de candidats enseignants qui n'ont pas obtenu au préalable la licence en éducation. Cela aidera à s'assurer qu'ils reçoivent une préparation adéquate en matière de connaissance du contenu et de la pédagogie, ce qui n'est pas le cas actuellement (USAID, 2014).

3.2.2 Fournir aux enseignants une supervision et un accompagnement suffisants pendant leurs premières années

Le Maroc devrait réviser les critères d'évaluation de la période d'essai et se concentrer sur l'évaluation de compétences et attitudes considérées par les nouvelles normes comme étant essentielles chez les nouveaux enseignants. Les avis des directeurs d'établissement sur la pédagogie des enseignants stagiaires, ainsi que sur leur potentiel et leur intérêt à enseigner, devraient systématiquement être pris en compte dans les décisions à l'issue de la période d'essai. C'est le cas dans la plupart des pays de l'OCDE, car les directeurs d'établissement peuvent effectuer des observations de classes avec la fréquence requise pour une évaluation précise de la performance pédagogique. La période d'essai pourrait également être prolongée d'un an ou deux ans, de sorte que les nouveaux enseignants reçoivent un accompagnement et une supervision accrus sur une plus longue durée. Les enseignants stagiaires devraient également recevoir un accompagnement sur le terrain de la part des enseignants accompagnateurs. À moyen terme, le Maroc pourrait envisager d'élaborer un programme structuré d'intégration pour veiller à la cohérence et maximiser son impact sur le développement des nouveaux enseignants.

3.2.3 S'assurer que tous les enseignants contractuels sont certifiés et évalués

Tous les enseignants contractuels sont censés obtenir un Certificat d'aptitude professionnelle (CAP), mais, en réalité, la forte demande d'enseignants fait que nombre d'entre eux enseigne sans l'avoir. Le Maroc devrait se fixer un objectif réalisable, de cinq ans par exemple, pour retirer des classes tous les enseignants contractuels sans CAP. Cela devra être accompagné d'un plan permettant de fournir un accompagnement et une formation supplémentaires à ceux qui échouent au CAP la première fois, et de recruter davantage d'enseignants contractuels afin de compenser ceux qui ne réussissent pas le CAP dès la première fois.

Au cours de leur premier contrat de deux ans, les enseignants contractuels devraient être évalués annuellement de la même manière que les enseignants stagiaires afin de confirmer leur compétence pédagogique et de déterminer tout besoin particulier d'accompagnement ou de formation. Pour chaque renouvellement de contrat subséquent, ils devraient faire l'objet d'une évaluation externe de renouvellement de certification. Pour assurer équité et normes communes, les enseignants contractuels devraient bénéficier d'une évaluation annuelle à des fins de développement professionnel et pouvoir postuler à un statut permanent s'ils le souhaitent.

Levier 3.3 : Recentrer l'évaluation de la performance sur l'apprentissage et le développement professionnel

Pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, l'évaluation doit permettre aux enseignants de recevoir régulièrement des commentaires sur leur travail et un accompagnement. Ces dispositions leur permettront de s'améliorer grâce à des passerelles vers le développement professionnel. Alors que les enseignants marocains sont censés recevoir une évaluation de leur performance réalisée par des inspecteurs pédagogiques, ces

derniers semblent se concentrer, selon les inspecteurs pédagogiques rencontrés par l'équipe de l'OCDE, principalement sur la conformité administrative. De plus, du fait du nombre limité d'inspecteurs, leurs visites sont peu fréquentes, certains enseignants rencontrés par l'OCDE n'ayant pas passé d'évaluation en 15 ans.

Si les évaluations de performance sont destinées à accompagner le développement professionnel des enseignants, ces derniers doivent se sentir suffisamment à l'aise pour discuter de leurs points forts et des défis qu'ils rencontrent dans un cadre de confiance où les enjeux sont faibles. Pour ce faire, il est d'autant plus important de bien distinguer les évaluations à des fins de développement des évaluations sommatives (OCDE, 2005). Le Maroc devra créer cette distinction, de sorte que les inspecteurs externes chargés des évaluations à fort enjeu comme les périodes d'essai et les promotions ne soient pas également responsables des évaluations plus régulières à des fins de développement, ces dernières pouvant être menées au niveau de l'école.

Enfin, le lien avec un développement professionnel continu est essentiel. Cependant, au Maroc, le développement professionnel a tendance à ne pas refléter les besoins des enseignants au niveau local et s'apparente surtout à une formation formelle qui sort les enseignants de la classe. L'introduction des enseignants accompagnateurs constitue une étape positive vers la création d'un développement professionnel plus axé sur l'école. Cette initiative est en effet plus centrée sur la pratique de classe de l'enseignant, encourage la collaboration et fait le lien avec les priorités de l'école.

Recommandations

3.3.1 Centrer l'évaluation régulière sur la pratique pédagogique

Le Maroc devrait développer des critères et des descripteurs de performance pour une évaluation régulière basée sur les nouvelles normes professionnelles d'enseignement afin d'orienter les évaluateurs pour qu'ils fournissent des commentaires de qualité, à la fois constructifs et concrets. Pour cette évaluation régulière, les évaluateurs devraient pouvoir s'appuyer sur de multiples instruments et sources axés sur la pratique de classe, notamment:

- Des observations de classe, qui fournissent certains des éléments concrets les plus pertinents sur la pratique pédagogique. L'élaboration d'une checklist et de lignes directrices servira de guide aux évaluateurs selon le type d'information qu'ils doivent essayer de recueillir au cours de l'observation.
- Un entretien entre l'évaluateur et l'enseignant, pendant lequel l'enseignant se fixe ses propres objectifs et réfléchit à comment les atteindre, afin d'intégrer l'auto-évaluation dans le processus.
- Des éléments probants de l'apprentissage des élèves, comme des exemples de travaux d'élèves et de commentaires donnés par l'enseignant en retour. Il est essentiel de relier l'évaluation des enseignants à l'apprentissage des élèves, mais cela doit être pensé avec soin. Il faut éviter d'encourager des distorsions dans l'enseignement et fournir au contraire une mesure équitable de la contribution de l'enseignant.
- Des enquêtes menées auprès des élèves, ce qui peut inclure des interventions peu coûteuses, comme d'encourager les enseignants à demander aux élèves à la fin d'une unité d'apprentissage ce qu'ils ont pensé de l'enseignement reçu.

3.3.2 Clarifier les responsabilités de l'évaluation régulière à des fins de développement professionnel

Le Maroc devrait transférer la responsabilité de l'évaluation régulière des enseignants aux acteurs présents dans les écoles, tels que les directeurs d'établissement, qui peuvent conduire fréquemment des observations de classe et relier les points forts et les besoins d'apprentissage des enseignants aux objectifs de développement plus larges de l'école. Le nombre limité d'inspecteurs pédagogiques fait aussi que c'est la seule option réalisable. Cela permettra également de créer une distinction importante avec les évaluations externes à fort enjeu.

Un élargissement de la formation initiale et du développement professionnel sur la façon de mener des évaluations régulières et de fournir des commentaires formatifs aidera les directeurs d'école marocains à assumer ce rôle. Au Maroc, il n'est pas habituel que les directeurs d'établissement commentent la pratique pédagogique de leurs enseignants. Utiliser des évaluateurs choisis parmi les pairs comme des enseignants expérimentés et les enseignants accompagnateurs, individuellement ou en groupes comme lors du conseil pédagogique, pourrait aider les enseignants à percevoir la légitimité de la nouvelle évaluation à des fins de développement. Les inspecteurs peuvent également examiner et fournir des commentaires sur l'évaluation menée par l'école, dans le cadre d'une nouvelle évaluation externe de l'école (recommandation 4.1.2).

3.3.3 Lier l'évaluation au développement professionnel

Fournir aux enseignants des commentaires plus spécifiques et plus détaillés dans le cadre de l'évaluation régulière les aiderait à comprendre leurs points forts et comment remédier à toute faiblesse identifiée. Le Maroc devrait mettre en œuvre ses projets d'élaboration de plans de formation professionnelle pour les enseignants, ce qui renforcerait le lien entre l'évaluation et le développement professionnel. L'offre de formations pertinentes devrait être améliorée par les AREF qui devraient jouer un rôle plus important dans l'identification des besoins des enseignants. Les établissements devraient être encouragés à jouer un rôle plus important dans le développement d'opportunités d'apprentissage collaboratif. Par exemple, les discussions entre enseignants sur les bonnes pratiques en classe pourraient être coordonnées par des enseignants expérimentés, en tant que complément essentiel à des types plus formels de développement professionnel.

Levier 3.4 : Refondre l'évaluation externe pour mieux gérer et récompenser la performance

Au Maroc, l'évaluation à des fins de promotion entraîne une responsabilisation extérieure des enseignants et des incitations en termes d'augmentation de salaire. Toutefois, étant donné qu'il est possible de progresser automatiquement dans l'échelle de salaire en fonction de l'ancienneté, tous les enseignants ne font pas l'objet d'une évaluation externe périodique. Cela signifie qu'il n'existe aucun mécanisme pour s'assurer de la compétence de tous les enseignants. En outre, depuis que l'évaluation à des fins de promotion est liée à une possible augmentation de salaire, mais pas à de nouveaux rôles et responsabilités, elle ne porte avec elle que des opportunités limitées de reconnaître et de développer des compétences pédagogiques supérieures.

Recommandations

3.4.1 Utiliser l'évaluation à des fins de promotion pour encourager de meilleurs standards d'enseignement

L'évaluation à des fins de promotion devrait être liée aux différentes étapes d'une carrière d'enseignant, qui impliquent des rôles et des responsabilités de plus en plus exigeants au fil du temps et reflètent l'augmentation de la compétence pédagogique. En parallèle, la structure salariale de l'enseignement devrait être révisée pour refléter ces nouveaux rôles, et le quota actuel sur les promotions devrait être supprimé, de sorte que la performance de tous les enseignants puisse être reconnue et récompensée. Sur la base des nouvelles normes professionnelles d'enseignement, de nouveaux critères d'évaluation devraient être développés sur les compétences nécessaires pour permettre la promotion de l'enseignant. Enfin, la possibilité d'une promotion automatique basée sur les années d'expérience devrait être supprimée. Les enseignants qui ne demandent pas de promotion devraient également faire l'objet d'une évaluation à des fins de renouvellement de certification qui serait assurée par un inspecteur pédagogique une fois tous les six ans pour vérifier leur compétence pédagogique.

3.4.2 Identifier et remédier à la sous-performance

Les critères d'évaluation révisés (recommandations 3.2.2, 3.3.1 et 3.4.1) permettront d'identifier les enseignants qui ne satisfont pas aux normes pédagogiques minimales. Un processus juste et standard devrait être développé afin que les enseignants qui s'avèrent moins performants lors des évaluations de fin de période d'essai et de renouvellement de certification reçoivent un accompagnement supplémentaire visant à les aider à atteindre le standard requis. Il devrait également y avoir un processus pour veiller à ce que les enseignants qui continuent à ne pas satisfaire les normes minimales soient exclus de la profession ou affectés sur un poste non enseignant.

3.4.3 Développer la capacité d'évaluation externe

Les inspecteurs pédagogiques auront besoin d'un accompagnement supplémentaire pour développer leur capacité à évaluer de manière fiable les enseignants en utilisant les nouveaux critères, d'autant plus que l'évaluation externe aura maintenant des enjeux plus élevés pour la carrière d'un enseignant. La sélection des inspecteurs devrait s'appuyer sur les normes professionnelles applicables aux inspecteurs et veiller à ce que les candidats comprennent les complexités de l'enseignement. Une révision de la formation initiale et du développement professionnel des inspecteurs pour y inclure plus de mises en situation concrètes de conduite d'évaluations, leur permettrait de jouer le rôle qui leur est confié dans le nouveau processus d'évaluation. Par ailleurs, il serait souhaitable d'accroître le nombre d'inspecteurs, et de les répartir équitablement dans tout le pays. Les ambiguïtés concernant le cadre de redevabilité devraient également être clarifiées de sorte que les inspecteurs soient gérés par les AREF où ils travaillent.

Encadré 0.2. Actions prioritaires pour l'amélioration de l'évaluation des enseignants au Maroc

- Établir un cadre juridique pour un corps enseignant professionnel incluant des normes professionnelles d'enseignement mettant l'accent sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissages en classe.
- Mettre en place des processus plus rigoureux de sélection et de certification des nouveaux enseignants.
- Mettre en place deux processus d'évaluation distincts : l'un axé sur l'école et sur le développement professionnel ; et un autre mené par des évaluateurs externes pour mieux gérer et récompenser la performance.
- Abolir la possibilité d'une promotion automatique basée sur les années d'expérience.
- Mettre en place une stratégie pour que tous les enseignants contractuels obtiennent un Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) dans les 5 premières années de leur entré en service.
- Évaluer les enseignants contractuels au cours de leurs deux premières années de la même manière que les enseignants stagiaires en période d'essai et faire en sorte qu'ils soient évalués à chaque renouvellement de contrat.

Note : Un résumé des recommandations du rapport sur l'évaluation des enseignants est présenté dans le tableau 3.2 (chapitre 3).

Évaluation des établissements scolaires : renforcer leur capacité d'amélioration

Lorsqu'elle est effectivement mise en œuvre, l'évaluation de l'école contribue à améliorer la qualité de l'environnement d'apprentissage de l'établissement scolaire et les résultats des élèves (OCDE, 2013). Les évaluations d'écoles menées par l'école elle-même (auto-évaluation de l'école) et par une agence d'évaluation extérieure (évaluation externe de l'école) fournissent des informations sur la performance de l'école. Elles aident les écoles à mieux comprendre leurs points forts et leurs faiblesses pour se fixer des objectifs d'amélioration et planifier efficacement. Une évaluation d'école bien conçue se concentre sur les processus scolaires qui influent sur le résultat des élèves tels que la pédagogie et l'apprentissage, le leadership, l'administration, l'environnement d'apprentissage et la gestion des ressources humaines. Elle analyse également les résultats des élèves, à la fois leur performance et leurs progrès, ainsi que l'équité des résultats des élèves et tient compte du contexte scolaire qui comprend par exemple les infrastructures, le financement et le profil du personnel de l'école.

Le Maroc a très récemment introduit certaines pratiques relatives à l'auto-évaluation et l'évaluation externe des écoles. Les écoles sont encouragées à examiner leur performance dans le cadre de la définition des priorités dans les projets d'établissements. Depuis 2013, les audits externes des écoles veillent à ce qu'elles se conforment à la réglementation et aux procédures nationales. Cependant, la portée de ces pratiques a tendance à se concentrer étroitement sur le degré de conformité et à se dissocier des efforts visant à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les écoles. La capacité des écoles à s'autoévaluer et à utiliser les résultats pour façonner le travail de l'école au jour le jour, reste aussi très limitée.

Levier 4.1 : Développer une approche plus globale et systématique de l'évaluation externe de l'école

Avec l'introduction d'audits réguliers des établissements scolaires par l'Inspection générale des affaires pédagogiques (IGAP), le Maroc a pris des mesures prometteuses en vue d'une plus grande responsabilisation des écoles et du développement de leurs capacités à s'améliorer. Cependant, le pays ne dispose toujours pas de tous les aspects qui font l'efficacité d'un système d'évaluation externe des écoles. Il faut notamment un cadre de référence contenant les éléments suivants : la définition de ce qui constitue une bonne école, la façon de mesurer la qualité de l'établissement pour orienter l'évaluation de l'école et s'assurer que les audits scolaires répondent au but déclaré d'amélioration de l'école. Le manque de lignes directrices pour l'évaluation externe de l'école soulève également des questions d'équité et de comparabilité des résultats.

De plus, il existe un manque de clarté pour déterminer le corps responsable de l'évaluation externe des écoles. En effet, la responsabilité de l'évaluation externe de la pédagogie et de l'apprentissage dans les écoles marocaines est partagée entre l'IGAP qui contrôle le processus au niveau de l'école et les inspecteurs pédagogiques qui évaluent les enseignants individuellement. Aucun de ces deux corps n'a le mandat ni la capacité, en termes d'effectifs comme de compétences, de surveiller efficacement la qualité de l'éducation et fournir un retour ou un suivi significatif.

Recommandations

4.1.1 Établir un cadre de référence pour l'évaluation externe de l'école

En tant que mesure à court terme, l'IGAP devrait adapter les indicateurs qu'elle utilise actuellement pour les audits scolaires pour mieux soutenir l'amélioration des écoles. Le nombre d'indicateurs liés à la conformité à la réglementation devrait être réduit et les rapports devraient être simplifiés en utilisant davantage les ressources électroniques. De nouveaux indicateurs portant sur les dimensions suivantes devraient être introduits :

- Leadership scolaire : pour évaluer les aspects tels que l'articulation d'une vision de l'école et de l'accompagnement des enseignants.
- Équité des résultats des élèves : pour évaluer si l'école a mis en place des mesures destinées à réduire les disparités dans les résultats et apporter un soutien supplémentaire aux élèves de milieux défavorisés.
- Qualité de l'enseignement: pour examiner la qualité des processus d'enseignement et d'apprentissage au niveau de l'école.
- Auto-évaluation de l'école : pour évaluer si les écoles ont intégré des exercices d'auto-évaluation efficace à leur processus de planification.

À moyen terme, le Maroc devrait recourir à un processus consultatif et transparent pour élaborer des normes de qualité pour les écoles qui soient conformes aux objectifs de la Vision 2030 pour améliorer la qualité de l'école. Ces normes devraient prendre en compte les différents contextes des écoles marocaines (par exemple, les classes multiniveaux et les écoles satellites qui sont des écoles rurales éloignées sans directeur sur place). Ces normes devraient également refléter la définition de ce qu'est un bon enseignement, tel que défini dans les nouvelles normes applicables aux enseignants au Maroc (recommandation 3.1.1). Enfin, il sera important de compléter le nouveau cadre par des descripteurs faisant le lien entre les normes de qualité et des pratiques observables à l'échelle de l'école.

La formulation des descripteurs devrait se concentrer sur une amélioration dans la durée et se référer aux principales politiques et initiatives nationales.

4.1.2 Consolider la responsabilité et la capacité d'évaluation externe de l'école

Afin de construire une base institutionnelle solide garantissant la qualité de l'école, le mandat de l'IGAP devrait être élargi pour qu'elle puisse mener l'évaluation externe des écoles en vue d'une amélioration. Ce changement dans le mandat de l'IGAP nécessitera un investissement important dans le développement de sa capacité, sous la forme de formation adaptée et de recrutement de personnel ayant l'expérience et la connaissance des domaines liés à l'évaluation des écoles tels que les pratiques pédagogiques, les normes scolaires et le développement d'outils de mesure de la qualité de l'école. Compte tenu du nombre limité d'auditeurs de l'IGAP et de leur manque d'expérience dans l'évaluation des pratiques de classe, il est recommandé que l'IGAP développe un réseau de personnes formées disposant d'un savoir-faire dans l'évaluation de la pédagogie et de l'apprentissage et qui puissent rejoindre les équipes d'inspection. Les inspecteurs pédagogiques devraient notamment être invités à se joindre aux équipes d'inspection des écoles et être chargés en particulier de mener des observations des pratiques pédagogiques en classe et d'établir un aperçu de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'école.

4.1.3 Développer des lignes directrices et des instruments de soutien au processus d'évaluation externe de l'école

L'IGAP devrait élaborer des lignes directrices détaillant le processus d'évaluation externe, en particulier toute préparation requise par l'école avant la visite d'évaluation et le processus de retour d'information vers l'école après la visite. L'IGAP devrait élaborer les lignes directrices qui détailleront la façon dont les inspecteurs devraient utiliser les indicateurs et les descripteurs pour observer les pratiques pédagogiques et d'apprentissage durant les observations de classe et expliqueront la conduite appropriée à tenir par les inspecteurs pendant les visites de classe. L'IGAP pourrait également envisager d'élaborer des questionnaires simples à l'attention des autres acteurs concernés, questionnaires qui seraient utilisés par les équipes d'inspection des écoles pour recueillir des informations portant sur l'opinion qu'ont les parents et les élèves de leur école.

Levier 4.2 : Développer la capacité des établissements scolaires à mettre en place des auto-évaluations

Bien que certaines pratiques naissantes d'auto-évaluation fassent partie du processus d'élaboration du Projet d'Établissement, elles sont souvent considérées par les écoles marocaines comme des tâches secondaires ayant peu d'impact sur la planification stratégique ou l'amélioration. Cela résulte aussi bien du manque d'orientation et de soutien externe aux activités d'auto-évaluation des écoles que de la capacité limitée du leadership scolaire à mettre en œuvre des activités efficaces d'auto-évaluation de l'école.

Recommandations

4.2.1 Renforcer le rôle de l'auto-évaluation des écoles dans la planification scolaire

L'auto-évaluation de l'école devrait être pleinement intégrée dans le cycle de planification scolaire afin qu'elle puisse renseigner la prise de décision et aider à ajuster les priorités si nécessaire. Les écoles marocaines devraient recevoir des directives claires sur la manière

de conduire un exercice d'auto-évaluation dans le cadre de l'élaboration du nouveau Projet d'Établissement et des aspects à évaluer. Dans l'immédiat, l'IGAP pourrait fournir aux écoles une courte liste de questions et indiquer des sources d'information disponibles qui pourraient être utilisées dans le processus. Le Ministère devrait également exiger que les écoles procèdent à une auto-évaluation annuelle, encourager les écoles à se fixer des objectifs annuels et définir le suivi des progrès. Les AREF et le Ministère devraient fournir aux acteurs scolaires des exemples clairs sur la manière dont ils peuvent utiliser les résultats des évaluations de l'école dans leur travail quotidien et comment ajuster régulièrement la planification en fonction de ces résultats.

4.2.2 Renforcer la capacité de leadership dans l'auto-évaluation de l'école et impliquer la communauté scolaire

Dans l'immédiat, les directeurs d'école devraient être explicitement mandatés pour conduire l'auto-évaluation de leur école en incluant ce rôle dans les normes de compétence des directeurs (profil des emplois et des compétences des directeurs d'établissements de l'éducation et de l'enseignement public). Cette mesure devra être accompagnée d'efforts destinés à renforcer leur capacité dans ce rôle, ce qui peut être fait en fournissant davantage de :

- Retour d'information : par exemple en utilisant les évaluations externes de l'école pour examiner le degré de préparation des directeurs d'établissement à la conduite d'auto-évaluations et identifier les besoins de formation.
- Soutien sur le terrain : en élargissant par exemple le rôle des accompagnateurs du Projet d'Établissement du Ministère pour y inclure un soutien aux directeurs d'établissement dans le domaine de l'auto-évaluation de l'école. Les « Communautés de pratiques professionnelles », créées en 2013 pour encourager la formation des directeurs par leurs pairs, peuvent également aider à ce nouveau rôle.
- Formation : les AREF devraient organiser des ateliers de formation centrés sur des tâches spécifiques de l'auto-évaluation de l'école pour lesquels les évaluations externes de l'école ont mis en évidence des manques. Le module de la formation initiale des directeurs consacré à l'auto-évaluation de l'école devrait être étendu pour englober davantage de formation pratique aux principales compétences clés nécessaires à l'auto-évaluation (par exemple, le recueil d'éléments probants, l'analyse des données et l'observation de classe).

À plus long terme, le Maroc devrait envisager le développement d'un système distinct d'évaluation du leadership scolaire fondé sur les normes principales. Ce système serait destiné à examiner et donner un retour d'information sur les principales responsabilités dans ce domaine, telles que la conduite d'une auto-évaluation et le soutien au développement professionnel dans l'école.

En plus du renforcement des capacités des directeurs d'établissement, le Maroc devrait aussi envisager de développer des capacités de leadership plus larges dans l'auto-évaluation de l'école en attribuant un rôle explicite aux comités de pilotages des projets d'établissement dans l'auto-évaluation de l'école et en encourageant les enseignants à y participer en prenant en compte ce rôle dans le déroulement de carrière de l'enseignant (recommandation 3.4.1). Cette mesure garantirait l'implication effective du personnel scolaire et répartirait la charge d'une tâche exigeante. Elle contribuerait également à faire en sorte que les écoles satellites, qui n'ont pas sur place leur propre directeur, procèdent à leur auto-évaluation.

Le Ministère devrait encourager les écoles à recueillir, dans le cadre de l'auto-évaluation, l'opinion qu'ont de l'école les parents, les élèves et les enseignants, en fournissant des lignes directrices et des exemples sur la façon d'organiser les entretiens. Les conseils de gestion des établissements scolaires (CGES) devraient être encouragés à communiquer à la collectivité scolaire la plus large les résultats des auto-évaluations scolaires par le biais de rapports écrits et de réunions.

Levier 4.3 : Veiller à ce que l'évaluation de l'école amène des améliorations

Le caractère très centralisé du système éducatif marocain a laissé aux écoles un sens limité de leur rôle dans la conduite des améliorations et un manque de confiance en leur capacité à prendre des décisions relatives à l'utilisation des ressources et l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans ce contexte, il est important que les écoles reçoivent un soutien externe ainsi que des outils et des incitations en vue d'utiliser les résultats des évaluations pour améliorer leur performance.

Recommandations

4.3.1 Prévoir des dispositions pour le suivi des évaluations externes

L'IGAP devrait s'assurer que les écoles sont bien équipées pour utiliser les résultats des évaluations externes en vue d'améliorer leur qualité. Cela commence par la formulation de lignes directrices claires destinées aux équipes d'évaluation sur le type de retour d'informations qu'elles devraient fournir aux écoles et sur la façon dont ces informations devraient être relayées sous forme écrite et orale. Compte tenu du rôle important joué par les AREF et le Ministère dans la gestion des ressources de l'école, il sera également important que les évaluateurs externes transmettent à la fois au gouvernement central et aux AREF des recommandations claires sur le financement et les besoins de développement professionnel des écoles évaluées. Les AREF devraient être tenues de fournir un suivi plus étroit et de soutenir les écoles identifiées comme étant peu performantes à la lumière de leurs résultats et du contexte. Un lien plus étroit devrait également être établi entre l'évaluation externe et l'auto-évaluation de l'école. Les comités des projets d'établissement dans les directions provinciales des AREF, qui sont censés valider chaque Projet d'Établissement, devraient être contraints de vérifier si les projets traitent les principaux problèmes identifiés par les évaluations externes.

4.3.2 Fournir des incitations et des outils pour aider les écoles à s'améliorer

Les écoles devraient progressivement bénéficier d'une plus grande souplesse dans la gestion de leurs ressources financières pour mettre en œuvre des activités visant à améliorer leur performance. Le projet d'introduire un financement basé sur la performance dans le cadre du Projet d'Établissement est un pas dans cette direction. Il sera cependant important de préciser ce qui se passera si une école atteint (ou non) les objectifs qu'elle s'est fixés et les situations où il sera important de se concentrer sur le renforcement des capacités, tout en évitant toute approche punitive.

Il faut accorder plus d'attention à la manière dont les ressources sont allouées aux écoles, afin que celles situées dans des zones défavorisées sur le plan socio-économique puissent avoir des ambitions aussi élevées pour elles-mêmes et leurs élèves que celles des zones plus riches. Des programmes ciblés de financement, ou une formule de financement avec une composante basée sur les conditions de ressources pourraient être envisagés pour y parvenir.

Pour construire leur planification, les écoles ont besoin de mesures fiables des résultats l'apprentissage des élèves. En particulier, les écoles primaires devraient disposer des outils leur permettant d'identifier les lacunes dans l'apprentissage au cours des premières années et de suivre la progression de l'amélioration afin de s'assurer que tous les élèves marocains développent les compétences de base en lecture et en mathématiques. Cet examen recommande que le Maroc introduise une évaluation nationale standardisée, normalisée et basée sur les élèves recensés en quatrième année (fin du premier cycle du primaire) et, à long terme, en sixième année (fin du cycle primaire) (recommandation 5.2.1). Le Maroc pourrait également envisager de créer un indice composite de la performance scolaire pour fournir aux écoles une vision holistique de leur performance sur des indicateurs clés tels que le rendement de l'apprentissage, l'équité, le redoublement, l'achèvement des cycles et le passage au niveau supérieur d'études. Cet indice devrait prendre en compte le contexte scolaire (contexte socio-économique, niveau de ressources, type d'école) afin de fournir une vision juste de la performance qui pourra fournir des comparaisons significatives et façonner la formation par les pairs.

Encadré 0.3. Actions prioritaires pour l'amélioration de l'évaluation des établissements scolaires au Maroc

- Revoir et renforcer les indicateurs de la grille d'audit des établissements scolaires pour mettre l'accent plus clairement sur l'amélioration, en introduisant les dimensions manquantes (c.-à-d. la direction des établissements scolaires, l'équité et l'auto-évaluation des établissements) et des indicateurs qualitatifs pour les pratiques d'enseignement.
- Développer des outils pour permettre aux équipes d'évaluation d'examiner la qualité de l'enseignement et des apprentissages en classes (c.-à-d. des indicateurs et des descripteurs de la qualité).
- Donner aux inspecteurs pédagogiques la responsabilité d'examiner les pratiques d'enseignement en les intégrant aux équipes d'évaluation des établissements scolaires.
- Fournir aux établissements scolaires des directives claires sur la manière de réaliser une auto-évaluation et les dimensions à évaluer.

Note : Un résumé des recommandations du rapport sur l'évaluation des établissements scolaires est présenté dans le tableau 4.4 (chapitre 4).

Évaluation du système éducatif : informer les politiques d'éducation et responsabiliser les acteurs

L'évaluation du système éducatif se réfère à la façon dont sont collectés des éléments probants qui permettront de fournir au public des informations sur la responsabilité à propos du fonctionnement du système éducatif et d'aider à concevoir des politiques éducatives plus efficaces (OCDE, 2013). Cette évaluation s'appuie sur des données quantitatives telles que les indicateurs nationaux de l'éducation et les données d'évaluation des élèves, ainsi que sur des informations qualitatives telles que l'analyse et l'évaluation des politiques.

Le Maroc dispose de nombre des outils nécessaires à l'évaluation du système. Le pays collecte la plupart des données administratives de base, dispose d'un Programme national d'évaluation des acquis des élèves (PNEA) et participe à des évaluations internationales pour suivre et comparer la performance de ses élèves. Il existe cependant des lacunes significatives en matière de données, en particulier en ce qui concerne l'équité et l'apprentissage. Il manque également au Maroc un cadre d'évaluation du système qui établirait les priorités de l'évaluation en conformité avec les objectifs nationaux et définirait les responsabilités de tous les acteurs du gouvernement. Les résultats ne sont pas suffisamment utilisés au niveau central et régional pour façonner les politiques ou donner un accès public à l'information, et les capacités d'analyse du gouvernement à tous les niveaux sont relativement limitées.

Levier 5.1 : Établir des fondements solides pour la gouvernance de l'évaluation du système éducatif

Les principales lacunes présentes dans le cadre de gouvernance de l'évaluation du système restreignent sa capacité à façonner l'élaboration des politiques et à responsabiliser les acteurs de l'éducation. Le Maroc ne dispose pas de plan stratégique qui décomposerait les objectifs généraux à long terme de la Vision 2030 en objectifs et cibles à moyen terme qui pourraient à leur tour orienter les politiques et les programmes vers sa réalisation. Sans ces points de référence à moyen terme, il est difficile au Ministère et à l'INESEFRS d'évaluer de manière significative les performances du système éducatif et de suivre les progrès réalisés vers la Vision 2030. L'absence de cibles claires rend également difficiles la définition d'un cadre d'indicateurs et l'identification des principales données nécessaires. Certaines lacunes et redondances relevées dans les responsabilités de l'INESEFRS et du Ministère concernant l'évaluation du système éducatif limitent encore l'efficacité des deux institutions à soutenir des politiques fondées sur des données probantes.

Recommandations

5.1.1 Développer un cadre de référence pour l'évaluation du système éducatif

Le Maroc doit définir des priorités claires pour son système éducatif afin d'en orienter la politique, la mise en œuvre et l'évaluation. Pour ce faire, il est important que le Ministère clarifie en premier lieu les objectifs généraux de la Vision 2030 en incluant des objectifs à long terme plus précis dans la future Loi-cadre de l'éducation. Ces objectifs devraient être utilisés ensuite pour élaborer un plan stratégique qui définit des objectifs et des cibles sur le moyen terme (un plan à 3 ou 6 ans aligné sur le cycle de budgétisation de la loi de finance). Ce plan constituera le document de référence à partir duquel le système éducatif sera évalué.

Le plan à moyen terme devrait être complété par un document de référence définissant les indicateurs à utiliser pour suivre les progrès réalisés pour chaque objectif et cible visés. De nouveaux indicateurs devraient être développés là où existent actuellement des lacunes, par exemple le statut socio-économique des élèves et l'allocation et l'utilisation des ressources financières dans les écoles. La Direction de la stratégie, des statistiques et de la planification (DSSP) devrait également être mandatée pour auditer régulièrement les données collectées afin d'assurer la qualité des normes.

5.1.2 Clarifier et mieux définir les rôles du Ministère et de l'INESEFRS en matière d'évaluation et de suivi du système

Il est nécessaire de clarifier les rôles de l'INESEFRS et du Ministère vis-à-vis des deux axes principaux de l'évaluation du système éducatif, à savoir le suivi continu des programmes et réformes du secteur éducatif, et l'évaluation globale des performances du système éducatif. Au sein du Ministère, il n'existe pas d'unité ni de processus en place pour suivre et évaluer le système éducatif en vue d'informer les décideurs politiques. Les responsabilités de l'évaluation des élèves et du développement des indicateurs se chevauchent entre l'INESEFRS et le Ministère, ce qui crée des redondances et limite l'efficacité des deux organismes.

Le Département de l'éducation nationale devrait développer un processus permanent de suivi régulier du système éducatif incluant l'élaboration de rapports de progression et l'évaluation des programmes et des pilotes. Un seul organisme devrait être responsable du suivi du système éducatif afin de veiller à ce qu'il devienne systématique et d'encourager la coordination entre les différents services du ministère. Cela pourrait être soit la DSSP (en renforçant ses capacités d'évaluation), soit une nouvelle unité au sein du Département.

En tant qu'agence indépendante chargée d'évaluer la performance globale du système éducatif, l'INESEFRS contribue à renforcer les capacités nationales d'évaluation et à bâtir la confiance du public dans les résultats de l'évaluation, ce qui en fait un atout pour le Maroc. Toutefois, pour qu'elle joue son rôle de façon efficace, le mandat de l'INESEFRS relatif à l'évaluation externe du système devrait être clarifié. La décision a été prise d'accorder à l'INESEFRS la responsabilité pour l'organisation et l'analyse du PNEA. Cette décision permet de stabiliser le PNEA en lui accordant un cadre de gouvernance clair. L'INESEFRS devrait également poursuivre ses activités d'examens thématiques et d'élaboration d'indicateurs du système éducatif afin d'apporter un regard externe sur le système éducatif.

Il est important d'assurer la complémentarité entre les pratiques d'évaluation de l'INESEFRS et celles du Ministère pour en optimiser l'utilisation. Pour ce faire, le Maroc peut envisager de mettre en place des procédures claires de communication entre le Ministère et l'INESEFRS en particulier dans les domaines communs aux deux institutions tels que le développement d'indicateurs et les évaluations standardisées des acquis des élèves. De telles procédures sont nécessaires pour mettre à profit les évaluations de l'INESEFRS dans la conception des politiques d'éducation et assurer l'alignement de ces évaluations avec les besoins du Ministère.

5.1.3 Informer les politiques et assurer la transparence du système éducatif

Le Maroc doit encourager une meilleure utilisation des résultats de l'évaluation du système éducatif lors de l'élaboration des politiques. Une première étape consisterait à ce que le Ministère publie chaque année ou dans un premier temps tous les deux ans un rapport analytique sur la situation de l'éducation. Ce rapport devrait inclure les informations provenant des différentes sources d'évaluation que sont les données extraites de l'évaluation des élèves, les indicateurs du système éducatif et les évaluations externes des écoles et donner une vision globale de l'éducation au Maroc. Les conclusions de ce rapport devraient être présentées aux décideurs politiques, aux ministres et aux parlementaires, et les résultats systématiquement utilisés comme point de départ des discussions portant sur les priorités politiques du Ministère. Celui-ci pourrait également envisager de créer une base de données publique contenant les informations clés sur le système éducatif, notamment les données administratives, les résultats des évaluations nationales et

internationales des élèves et les résultats aux examens nationaux. Cela signifierait que les universitaires et les chercheurs pourraient effectuer des analyses indépendantes pour informer le débat national sur l'éducation et aider à responsabiliser les décideurs politiques. Le Ministère pourrait également envisager à l'avenir de lancer des programmes pilotes et revoir la partie imposée des grandes politiques afin d'encourager une approche de l'élaboration des politiques qui serait davantage fondée sur des données probantes.

Levier 5.2 : Mettre l'évaluation du système éducatif au service de l'amélioration des apprentissages

Bien que la Vision 2030 insiste fortement sur l'amélioration de l'apprentissage de tous les élèves, aucune stratégie n'a été élaborée pour suivre l'équité et la qualité de l'apprentissage des élèves ni pour utiliser les données d'évaluation afin d'améliorer les politiques. L'évaluation nationale de l'apprentissage des élèves au Maroc s'effectue à intervalles irréguliers et à différents niveaux et la conception et l'analyse des tests d'évaluation ne tiennent pas compte des priorités politiques. Il existe aussi une analyse nationale très limitée des résultats aux évaluations internationales, qui constitue aujourd'hui la seule source de données longitudinales fiables sur l'apprentissage des élèves au Maroc.

Recommandations

5.2.1 Mieux aligner l'architecture du PNEA sur les priorités nationales en matière d'éducation

Le Maroc doit revoir le cycle des tests du PNEA et les stratégies d'échantillonnage afin de renforcer la capacité du programme à informer les politiques d'éducation. Le choix des classes et des cycles devrait être déterminé par les priorités nationales. Compte tenu de l'importance d'améliorer les résultats d'apprentissage dans les premières années du primaire, la priorité devrait être donnée aux tests de mathématiques et de lecture dans l'enseignement primaire et les résultats mesurés par une évaluation annuelle (ou tous les deux ans) qui remplacerait le CEP, de tous les élèves recensés en 6e année (voir levier 2.2) et une évaluation tous les deux ou trois ans d'un échantillon d'élèves de 3e année. À moyen terme, le Maroc pourrait développer l'évaluation d'un échantillon d'élèves du secondaire collégial afin d'évaluer une plus large partie du programme. L'échantillonnage devrait aussi être revu afin de s'assurer qu'il prend en compte les principales caractéristiques du système éducatif (par exemple, les écoles satellites).

5.2.2 Développer une analyse pertinente des résultats des évaluations des apprentissages pour informer la prise de décision

Le Maroc devrait veiller à ce que l'analyse des résultats de l'évaluation des élèves apporte aux décideurs politiques un aperçu utile sur ce qui influence le rendement de l'apprentissage et de l'équité, tel que les facteurs associés à l'environnement des élèves et à l'environnement d'apprentissage. Pour ce faire, l'INESEFRS pourrait:

- Faire un meilleur usage des données contextuelles relatives à l'environnement socio-économique des élèves et des écoles pour analyser l'équité dans les résultats
- Introduire plus de questions portant sur la motivation et l'attitude à l'égard de l'apprentissage dans les questionnaires des élèves et des enseignants afin de mieux comprendre leur relation avec le rendement de l'apprentissage

- Réviser le contenu du rapport d'analyse du PNEA afin d'y inclure davantage d'analyses politiques d'éducation influant sur les apprentissages et réduire les explications techniques
- Publier les analyses nationales des évaluations internationales qui restent une source sous-utilisées d'informations précieuses et fiables sur le système éducatif.

La capacité analytique de l'INESEFRS doit être renforcée afin qu'elle puisse analyser les résultats de l'évaluation des élèves. Dans l'immédiat, l'INESEFRS pourrait travailler avec des experts extérieurs en sciences de l'éducation et en politique publique pour développer ces analyses. À moyen terme, l'organisation devrait investir dans le développement de son propre savoir-faire en interne en créant une unité d'analyse des politiques à cet effet. La collaboration entre l'INESEFRS et le CNEEO devrait également être renforcée pour utiliser plus efficacement les capacités existantes. L'INESEFRS devrait être tenu informé des choix d'options des évaluations internationales faits par la CNEEO et avoir un accès anticipé aux données afin de préparer les analyses nationales.

5.2.3 Mobiliser les acteurs gouvernementaux et la société civile derrière l'objectif d'améliorer l'apprentissage des élèves

L'INESEFRS doit définir des stratégies claires qui permettront d'impliquer les décideurs politiques et le grand public sur le sujet des résultats des évaluations nationales et internationales des élèves. Lorsque l'INESEFRS décide des thèmes politiques que couvriront les rapports analytiques du PNEA, il faudrait consulter le Ministère pour s'assurer qu'ils reflètent les priorités nationales en matière d'éducation. L'INESEFRS devrait également développer des outils de communication ciblés tels que notes ministérielles ou parlementaires et communiqués de presse destinés à répondre aux besoins des différents publics tels que les décideurs, les acteurs du système éducatif et les médias et veiller à ce que les principaux messages de l'analyse des évaluations internationales et du PNEA soient communiqués aux acteurs du système éducatif et au grand public. Au-delà des stratégies ciblées de communication, l'INESEFRS devrait également veiller à ce que le public ait un accès facilité aux données afin d'encourager plus d'études et de recherches secondaires et accroître ainsi l'utilisation des résultats dans le débat sur l'éducation.

Levier 5.3 : Renforcer le rôle des AREF dans l'évaluation du système éducatif

Malgré une forte pression en faveur de la décentralisation au cours des deux dernières décennies, la capacité des AREF à fixer des objectifs et des politiques régionaux adaptés aux besoins de leurs communautés reste limitée. Alors que les AREF sont théoriquement responsables de la qualité de l'enseignement dans leurs régions respectives, elles ne sont en pratiques que très peu redevable de cette qualité vis-à-vis du Ministère ou des communautés locales. La capacité des AREF à utiliser les résultats des évaluations du système éducatif qui pourraient renseigner leur travail est également limitée.

Recommandations

5.3.1 Renforcer la responsabilité des AREF vis-à-vis du gouvernement central et des communautés locales

Les AREF devraient progressivement devenir plus responsables de la qualité de l'éducation dans leur région. Pour ce faire, les AREF devraient être encouragées à se fixer des objectifs à moyen terme alignés sur les priorités nationales et présenter les progrès accomplis dans

la réalisation de ces objectifs. Les AREF devraient également tenir informées les communautés locales, y compris les parents, les élèves, les écoles et les autorités locales, de la performance du système éducatif régional. Les AREF pourraient par exemple être mandatées pour communiquer sur les indicateurs clés de l'éducation et sensibiliser à la performance de l'éducation dans la région.

5.3.2 Améliorer la capacité des AREF à évaluer les systèmes éducatifs régionaux

Les AREF doivent faire un meilleur usage des résultats des évaluations du système éducatif afin de développer une analyse régionale du système éducatif et façonner leur politique. Les AREF devraient être tenues de produire un rapport annuel ou, au début, bisannuel sur leur système éducatif, rapport élaboré à partir de différentes sources d'information, notamment le rapport de synthèse régional résultant des évaluations externes des écoles (voir Recommandation 4.3.1). Ce rapport doit être rendu public pour que les communautés locales soient informées de la performance du système éducatif. Compte tenu de la capacité d'analyse limitée au niveau des AREF, le Ministère pourrait envisager de les seconder par des statisticiens du DSSP qui fourniraient le support technique nécessaire à l'analyse des données et la production de rapports régionaux. La mise en place de forums de discussion formels ou informels et de collaboration sur l'évaluation du système entre les AREF peut également être un moyen efficace d'améliorer la qualité.

Encadré 0.4. Actions prioritaires pour l'amélioration de l'évaluation du système éducatif au Maroc

- Établir un plan stratégique définissant des objectifs et des cibles chiffrées sur le moyen terme pour l'amélioration du système éducatif, aligné sur les cycles budgétaires.
- Publier un rapport annuel ou biannuel sur l'état du système éducatif.
- Établir des protocoles de partages de l'information et de consultation pour renforcer la communication entre l'INESEFRS et le Ministère.
- Établir des rapports nationaux analysant les résultats du Maroc dans PISA, TIMSS et PIRLS.
- Établir un cadre de référence qui définit les niveaux d'éducation à tester et la cyclicité des tests du PNEA et accorder la priorité au développement de l'évaluation régulière des apprentissages dans les premières années du primaire.
- Exiger des AREFs qu'elles définissent leurs propres objectifs d'éducation régionaux et les modalités de suivi de ces objectifs.

Note : Un résumé des recommandations du rapport sur l'évaluation des établissements scolaires est présenté dans le tableau 4.4 (chapitre 4).

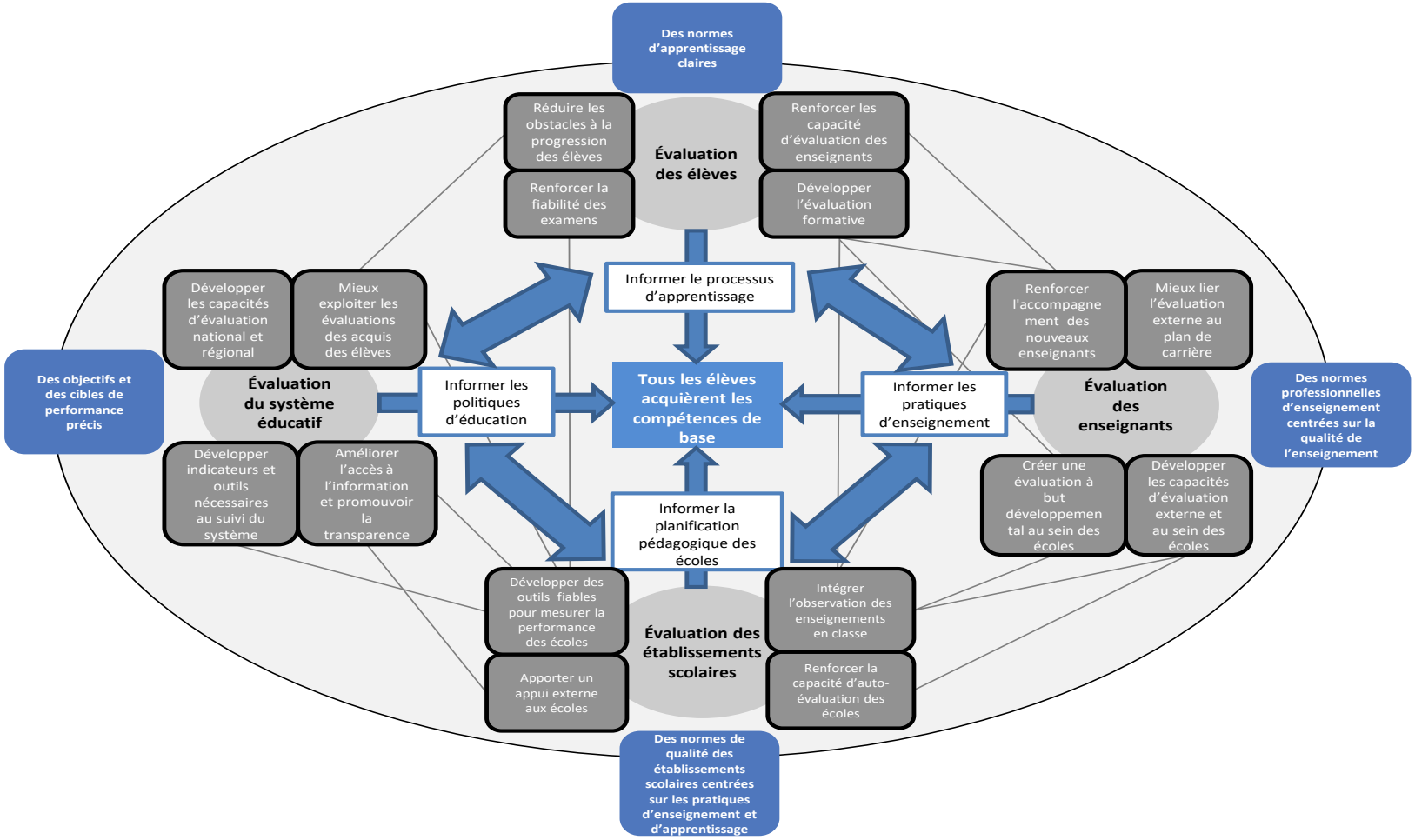
Créer un cadre d'évaluation cohérent au Maroc

Afin de mieux mettre à profit les recommandations de ce rapport, il est important que le Maroc emploi une approche holistique et développe un cadre d'évaluation cohérent (voir graphique 0.4). En accord avec la Vision 2030, l'ensemble des composantes du cadre d'évaluation devraient avoir pour ultime objectif de permettre à l'ensemble des élèves de

développer les compétences de base. Pour ce faire, le Maroc devrait se doter de normes pour l'apprentissage des élèves, l'enseignement et les établissements scolaires ainsi que d'un plan stratégique qui reflètent cet objectif (voir leviers 2.1, 3.1, 4.1 et 5.1).

Un bon alignement des politiques et pratiques entre elles permettraient également d'assurer leurs efficacités. Par exemple, les pratiques d'évaluation des enseignants et des établissements scolaires devraient être employées pour identifier les besoins des enseignants en formation pour renforcer leurs capacités à évaluer les compétences des élèves et à développer l'évaluation formative (voir leviers 2.3, 3.3 et 4.1). Certaines pratiques d'évaluation peuvent également servir plusieurs buts. Ainsi, la mise en place d'une évaluation nationale normalisée des apprentissages à la fin du primaire peut non seulement permettre le suivi de la performance des élèves au niveau national mais aussi informer la planification pédagogique des écoles et les pratiques d'enseignement (voir leviers 2.2, 4.3 et 5.2).

Graphique 0.3. Aligner les pratiques et politiques d'évaluation pour améliorer les apprentissages des élèves



Références

Black, P. et D. Wiliam (1998), "Assessment and classroom learning," *Assessment in Education*: Principles, Policy and Practice - Assessment and classroom learning, Vol. 5/1, pp. 7–73.

OCDE (2017), *Examen multidimensionnel du Maroc* : *Vol.1. Évaluation initiale*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264274945-fr.

OCDE (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en.

OCDE (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en.

INESEFRS (2014), *La mise en œuvre de la Charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013 : Acquis, déficits et défis*, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche scientifique, Rabat.

USAID (2014), *Research on Reading in Morocco: Analysis of Initial Teacher Training, Final report: Component 2*, http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00M2WM.pdf.

Chapitre 1. Éducation au Maroc

Le Maroc a réussi, grâce aux réformes des deux décennies écoulées, à généraliser l'accès à l'éducation primaire et améliorer la participation au premier cycle de l'enseignement secondaire. Cependant le pays continue à enregistrer des taux d'abandon scolaires élevés dès la fin du primaire, en particulier dans les zones rurales, et cela malgré un investissement financier conséquent dans le système éducatif. Cette situation s'explique, entre autres, par les niveaux faibles d'apprentissage et les pratiques nocives de redoublement dès les premières années de scolarisation. Le Maroc désire faire face à ces défis à travers sa vision stratégique de la réforme 2015-2030 qui prône la mise en place d'une « école de l'équité et de la qualité ». Pour concrétiser cette ambition, le Maroc doit développer un cadre d'évaluation centré autour de l'amélioration des apprentissages des élèves et la mise en place d'un système éducatif inclusif.

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.

Introduction

Alors que le Maroc a réussi lors de la décennie écoulée à maintenir une croissance économique stable et à éradiquer l'extrême pauvreté, des inégalités socio-économiques importantes demeurent et empêchent le Maroc de développer un modèle de croissance inclusive (OCDE, 2017a). En particulier, une part importante de la population estudiantine quitte l'école sans acquérir les compétences de base nécessaires pour une bonne insertion sur le marché du travail et dans la société. À travers les réformes successives de la décennie passée, le pays a réussi à généraliser l'accès à l'éducation primaire, mais les résultats en termes de progression dans les cycles d'éducation secondaire, d'amélioration de la qualité des apprentissages et de l'équité sont plus mitigés. Le Maroc désire donner une impulsion nouvelle à son système éducatif grâce à des réformes centrées sur l'amélioration des apprentissages et l'équité à travers sa nouvelle vision stratégique pour la réforme 2015-2030 (voir Encadré 1.1). Dans ce contexte, l'évaluation peut servir d'ancrage aux nouvelles réformes pour assurer leur pérennité, leur suivi et l'engagement des acteurs pour la concrétisation des ambitions de la vision 2030.

Principales caractéristiques du système scolaire marocain

La vision du Maroc pour le secteur de l'éducation

Les priorités nationales

La vision stratégique 2015-2030 pour l'éducation (vision 2030) définit les grandes priorités de l'éducation au Maroc. Elle reprend les principaux thèmes abordés par la Charte nationale d'éducation et formation (CNEF), qui a joué un rôle moteur dans les réformes éducatives pendant les années 2000 à 2012 et a promu la généralisation de l'éducation obligatoire. La vision 2030 vient également en réponse aux principales limites de la CNEF. Elle met l'accent sur la qualité des apprentissages et l'équité ainsi que les structures et processus de gouvernance (tel que l'évaluation) qui permettent d'ancrer les acquis des réformes dans la durée (voir Encadré 1.1). Cependant, l'absence d'un plan d'action sur le moyen terme avec des objectifs et cibles chiffrées et d'un budget alloué pour atteindre ces objectifs, risque de limiter l'applicabilité de la vision 2030 (voir chapitre 5). Un certain nombre de mesures, dites «prioritaires » ont été introduites entre 2015 et 2018, souvent avec des financements de donateurs internationaux (voir Encadré 1.1).

Encadré 1.1. De la Charte de l'éducation et de la formation à la vision stratégique 2015-2030

La Charte nationale de l'éducation et de la formation : vers la généralisation de l'accès à l'éducation primaire.

La Charte nationale d'éducation et de formation (CNEF), promulguée en 2000, a eu pour but de faire de l'éducation « une priorité nationale » et de mobiliser l'ensemble des acteurs autour d'une réforme fondamentale visant à moderniser l'éducation au Maroc pour en améliorer l'accès et la qualité. L'un des objectifs principaux de la CNEF était l'accès universel à l'enseignement primaire et la généralisation de l'enseignement obligatoire, étendue jusqu'à la fin du secondaire collégial. Pour mettre en place la vision de la CNEF, plusieurs réformes structurelles ont été entreprises, en particulier dans le

monde rural, pour améliorer et élargir l'offre éducative. Notamment, une réforme des curricula a introduit pour la première fois l'approche par compétence dans l'éducation au Maroc. Enfin, la décentralisation du secteur éducatif a été entreprise avec la création des Académies régionales d'éducation et de formation (AREF) en 2002 (COSEF, 1999).

Le programme d'urgence de 2008 donne un souffle nouveau à la CNEF

L'absence de résultats probants sur la qualité des apprentissages et les difficultés de généralisation de l'enseignement en particulier au secondaire collégial, a entraîné la mise en place en 2008 du « programme d'urgence ». En effet, les résultats faibles des élèves marocains à la première édition du Programme national d'évaluation des apprentissages (PNEA) en 2008 ont servi de catalyseur de choc au système éducatif marocain et ont entraîné une prise de conscience du besoin urgent de résultats (INESEFRS, 2014a). Parmi les principales réformes du programme d'urgence, on peut compter la réforme de la formation initiale des enseignants et la création des Centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF) pour la formation initiale des enseignants, une politique de restructuration de l'offre scolaire en milieu rural avec la création des écoles communautaires et le lancement d'une nouvelle base de données de l'éducation, MASSAR (MENFPESRS, 2012).

Des acquis mitigés

Malgré la mise en œuvre du programme d'urgence en 2008-2012 et l'avancée incontestable de la généralisation de l'éducation, les résultats de la CNEF en termes de qualité des apprentissages demeuraient mitigés. En 2015, les résultats des élèves marocains dans les évaluations internationales des apprentissages restaient en deçà des attentes et la généralisation de l'éducation dans le secondaire collégial était loin d'être atteinte. En 2013, l'Instance nationale d'évaluation (INESEFRS) a mené une évaluation générale sur « la mise en œuvre de la Charte nationale d'éducation, de formation et de recherche scientifique 2000-2013 : les acquis, les déficits et les défis » afin de comprendre les obstacles qui ont entraîné l'échec partiel de la mise en œuvre de la CNEF (INESEFRS, 2014a). L'étude dresse un tableau peu optimiste et relève entre autres, un manque de clarté dans la gouvernance de la réforme, un manque d'implication et de participation des acteurs locaux et des citoyens ainsi qu'un déficit du dispositif de veille et d'évaluation.

La vision stratégique 2015-2030 : mettre l'équité et la qualité au centre des réformes

Une nouvelle vision stratégique 2015-2030 a vu le jour en 2015 pour relancer le processus de réforme et mettre la qualité et l'équité au centre des réformes. Cette initiative part du constat que « l'école marocaine souffre encore de dysfonctionnement chronique » et que les effets qualitatifs des réformes mises en place pendant la décennie passée « sont restés limités tant au niveau de l'acquis des apprenants, des pratiques pédagogiques que de l'état des établissements scolaires ». La vision 2030 a pour finalité de développer une « école nouvelle » basée sur trois fondements :

- une école de l'équité et de l'égalité basée sur la généralisation équitable de l'enseignement dès le préscolaire, la discrimination positive en faveur des milieux ruraux et défavorisés, la garantie du droit d'accès à l'enseignement pour les personnes en situation de handicap ou qui requiers des besoins spécifiques, la mise à niveau des infrastructures et le développement de l'enseignement privé en tant que partenaire dans la généralisation et la réalisation de l'équité.

- Une école de la qualité pour tous basée sur un renforcement de la qualité de la formation initiale et de la formation continue des enseignants, une restructuration des différents cycles scolaires et la création de passerelles flexibles entre l'éducation générale et la formation professionnelle, la refonte de l'approche pédagogique, ainsi qu'un renforcement de la gouvernance centrale et régionale et l'autonomisation des écoles.
- Une école de la promotion de l'individu et de la société basée sur la pérennisation des valeurs religieuses et nationales, un enracinement des valeurs démocratiques et le comportement civique et l'adéquation de la formation avec les besoins économiques.

Les mesures prioritaires 2015-2018 : Première étape de l'application de la nouvelle vision 2015-2030

Le ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle et de la Recherche scientifique (MENFPESRS) a établi une liste de 26 projets pour la mise en place des recommandations de la vision 2015-2030 sur le court terme à l'horizon 2018. Ces projets comprennent également des initiatives ayant débuté avant l'instauration de la vision telle que la création d'un programme de baccalauréat professionnel en 2015. Les mesures prioritaires incluent des projets notables tels que : la révision des curricula des premières années du primaire pour faciliter la maîtrise des compétences de bases en mathématiques et en lecture, des « seuils de passage » plus stricts pour déterminer le passage de l'élève d'un niveau d'éducation à l'autre et la mise en place d'un programme « d'enseignants accompagnateurs » (MENFPESRS, 2016).

Sources: COSEF (1999), *Charte nationale d'éducation et de formation*, www.men.gov.ma/Fr/Pages/CNEF_old.aspx; CSEFRS (2015), Vision stratégique de la Réforme 2015-2030 : Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion, CSEFRS, Rabat, http://www.csefrs.ma/pdf/Vision_VF_Fr.pdf; INESEFRS (2014a), *la mise en œuvre de la Charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013 : acquis, déficits et défis*, CSEFRS, décembre 2014; MENFPESRS (2016), *Projets de la vision stratégique*, janvier 2016, http://www.men.gov.ma/Fr/Documents/ProjetstratVF17022016.pdf; MENFPESRS (2012), *Rapport de synthèse du programme d'urgence 2009-2012*, Ensemble pour l'école de la réussite 2008-2012.

Le rôle de l'éducation dans le développement au Maroc

L'amélioration de la qualité de l'éducation joue un rôle central dans les stratégies du développement économique et social au Maroc qui vise à stabiliser et libéraliser l'économie et lutter contre la pauvreté. En effet, le niveau faible de compétence du capital humain a été pointé par plusieurs études nationales et internationales comme une entrave majeure à la croissance économique au Maroc (BAD/gouvernement du Maroc/MCC, 2015). En 2013, 70% de la population marocaine avait un niveau d'instruction inférieur ou égal au primaire (HCP, 2014). L'amélioration de la qualité et de l'équité de l'éducation est également centrale pour faire face aux principaux défis sociaux auxquels fait face le Maroc tel que le niveau élevé de chômage des jeunes, l'analphabétisme d'une part importante de la population et les inégalités importantes entre les milieux ruraux ou urbains (voir Tableau 1.1). Conscient de ces défis, le Maroc a placé l'amélioration de l'éducation au cœur de ses principales priorités nationales et consent un investissement conséquent dans le secteur de l'éducation, équivalent à près d'un tiers des dépenses publiques.

Tableau 1.1. Chiffres clés du développement économique et social au Maroc

Indicateurs	Maroc	Moyenne des pays à revenu moyen*
PIB par habitant (PPA), USD courant**, 2016	7 838	11 382
Taux de croissance du PIB** (% annuel), 2016	1.1	3.9
Taux d'alphabétisme des adultes** (plus de 15 ans) en %, Banque mondiale 2015	72	88
Nombre moyen d'années de scolarisation des adultes** (plus de 15 ans),Banque mondiale 2010	4.3	7.8
Taux de chômage**, 2015	9.7	5.6
Taux de chômage des jeunes***, 2016	20.0	13.3
Ratio de la population pauvre en fonction du seuil de pauvreté national**(% de la population), 2007	8.90	26.27
Coefficient GINI**, 2006	40.70	42.66
PIB par habitant (PPA), USD courant**, 2016	7 838	11 382

Note : * Moyennes des pays à revenu moyen avec des données disponibles.
Sources : ** Banque mondiale (2017), Bases de données, Banque mondiale, http://databank.banquemondiale.org/data/home.aspx ; FRED (2017), ***Databank, FRED Economic Data, https://fred.stlouisfed.org/

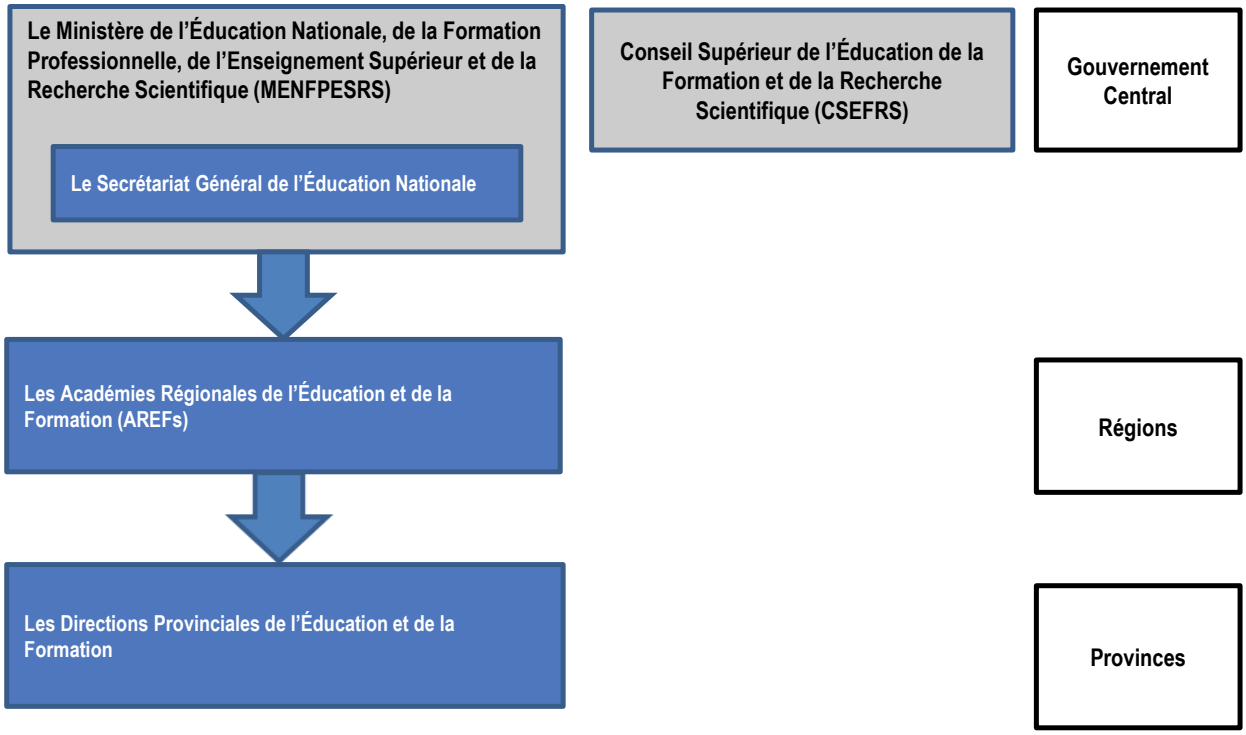
Gouvernance du système d'éducation

Un système de gouvernance centralisé et fragmenté

Le ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (MENFPESRS, ci-après le « Ministère ») concentre la majorité des responsabilités de gestion et planification du système éducatif marocain de la petite enfance à l'enseignement supérieur en incluant la formation professionnelle. Au sein du Ministère, le département de l'éducation nationale est responsable du système d'éducation général de la petite enfance à la fin du cycle secondaire (voir Graphique 1.1). La majorité des politiques liées à la pédagogie, la gestion du patrimoine et les ressources humaines sont gérées directement au niveau central par le département de l'éducation nationale à travers des notes ministérielles qui ont souvent un caractère très prescriptif et laissent donc peu de marge de manœuvre aux acteurs locaux.

Le niveau de coordination limité entre les directions centrales et les défaillances observées en termes de planification stratégique et de suivi et évaluation des politiques éducatives semblent entraver l'action du Ministère dans la gestion du secteur de l'éducation (voir chapitre 5). Si le secrétaire général convie de manière ad hoc les responsables des différentes directions pour discuter des projets en cours, il n'existe pas de processus formel de suivi et de coordination des projets au sein du secrétariat. En l'absence d'un tel processus, les différentes directions travaillent souvent en silo, ce qui entraîne des incohérences et entrave la capacité des acteurs locaux à mettre en œuvre les politiques nationales (voir chapitre 5). Par exemple, la mesure prioritaire de renforcement des compétences de base dans les premières années du primaire gérée par la direction des curricula ne s'est pas accompagnée par une mesure alignant les modes d'évaluation des apprentissages mises en place par le Centre national de l'évaluation, des examens et de l'orientation (CNEEO).

Graphique 1.1. La gouvernance du système scolaire au Maroc



Une volonté de renforcement de la gouvernance régionale

Poussée par une volonté nationale d'amélioration de l'efficacité du service publique et le développement de la bonne gouvernance (voir Encadré 1.2), la décentralisation est devenue depuis le début des années 2000 un thème central des réformes éducatives au Maroc. Pour la CNEF, les efforts de décentralisation du système éducatif marocain constituent un « choix décisif, une stratégie irréversible et une responsabilité urgente » (COSEF, 1999). Les politiques de décentralisation en matière d'éducation se traduisent par un transfert des compétences administratives du Ministère vers des organismes semi-autonomes aux niveaux des 12 régions, les Académies régionales d'éducation et de formation (AREF). Les AREF sont responsables de la mise en place des examens certificatifs régionaux et provinciaux, la gestion des infrastructures scolaires, l'organisation de la formation continue des enseignants et l'appui pédagogique aux écoles à travers la validation des Projets d'établissements par leurs directions provinciales (voir chapitre 4). Cependant, contrairement à ce qui peut être observé dans les pays de l'OCDE qui ont des systèmes éducatifs décentralisés, les AREF ne sont cependant pas redevable aux conseils régionaux qui jouent un rôle minime en éducation (voir chapitre 5).

Encadré 1.2. Les défis de la transparence et de la redevabilité dans le secteur public au Maroc

Malgré la volonté affichée dans la constitution de 2011 d'améliorer l'efficacité et la bonne gouvernance du secteur public, le secteur continue à faire face à des défis en termes de redevabilité et de transparence. La forte centralisation et

bureaucratisation de l'administration publique crée une perception d'éloignement et diminue l'accessibilité et l'efficacité du service public (Brixi, H., Lust, E. et M. Woolcock, 2015). Une étude du Conseil économique, social et environnemental (CSE) a montré que les citoyens marocains ne perçoivent pas l'accès aux principaux services publics comme un droit, mais comme une faveur octroyée (CSE, 2013). Par ailleurs, l'intégrité dans le secteur public demeure un réel défi. Plusieurs sondages montrent que les Marocains pensent que la corruption s'est accrue dans leur pays lors de ces dernières années (OCDE, 2016).

Pour faire face à ces défis, le Maroc vise à rapprocher l'administration du citoyen en accélérant le processus de décentralisation centré sur les régions appelé la « régionalisation avancée » et met en place graduellement des stratégies et programmes pour améliorer l'intégrité du secteur public.

Rapprocher le service public du citoyen à travers la politique de décentralisation de l'administration

La décentralisation de la gouvernance au Maroc connaît un souffle nouveau avec la mise en place de la « régionalisation avancée » enclenchée par la constitution de 2011. En 2015, trois lois organiques ont été promulguées pour clarifier les prérogatives des autorités de gouvernances locales, à savoir les régions, les provinces et les communes et leur octroyer de nouveaux pouvoirs. Les lois organiques ont, en particulier, consolidé les régions (en passant de 15 à 12 régions) et ont créé des conseils régionaux élus au suffrage direct. Ainsi, la régionalisation dite « avancée » vise à mieux prendre en compte la diversité territoriale et culturelle du Maroc et améliorer l'efficacité de l'administration publique en la rapprochant du citoyen (CSE, 2013).

Une volonté d'amélioration de la transparence et l'intégrité du secteur public

La constitution de 2011 crée plusieurs institutions indépendantes et appelle à la mise en place d'un cadre législatif propice à l'amélioration du service public. Plus de cinq ans après la ratification de la nouvelle constitution, une Stratégie nationale de lutte contre la corruption a été mise en place pour coordonner l'action de l'État dans la lutte contre la corruption et accorder aux administrations concernées les moyens nécessaires pour mettre en œuvre un plan d'action de lutte contre la corruption (OCDE, 2016). Par ailleurs, le Maroc fournit également des efforts pour améliorer l'accès à l'information et a exprimé un intérêt pour rejoindre le Partenariat Pour un gouvernement ouvert (*Open Government Partnership*) (OCDE, 2015a).

Sources : OCDE (2016), *Renforcer l'intégrité du secteur public au Maroc*, éditions OCDE, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264253612-fr; OCDE (2015a), *Le gouvernement ouvert au Maroc*, Éditions OCDE, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264226722-fr; CESE (2013), *La Gouvernance des services publics*, Rapport du Conseil économique, social et environmental, Auto-Saisine n°13/2013, CSE, Rabat ; Brixi, H., Lust, E. et M. Woolcock (2015), *Trust, Voice and Incentives : Learning from Local Success Stories in Service Delivery in the Middle East and North Africa*, World Bank Group, Washington DC.

Les directions provinciales représentent les AREF au niveau des provinces et servent d'intermédiaire de proximité auprès des écoles. Elles sont responsables de la mise en place

des examens provinciaux et la gestion des infrastructures et administrative des écoles de la province. Plus anciennes que les AREF, les directions provinciales sont mieux implantées dans le paysage éducatif marocain (CSE, 2013). Les directions provinciales furent jusqu'en 2016 sous la double tutelle du Ministère et des AREF ce qui créait une ambiguïté dans la structure de gouvernance. À partir de 2016, les directions provinciales dépendent uniquement des AREF (INESEFRS, 2015).

La responsabilité des AREF dans la mise en œuvre de politiques d'éducation régionales demeure cependant limitée

Malgré la volonté nationale de décentraliser le secteur de l'éducation, plusieurs contraintes limitent la capacité des AREF à assumer un rôle moteur dans la gouvernance du secteur. Tout d'abord, les AREF ne disposent pas des ressources humaines nécessaires pour mener à bien l'ensemble de leurs missions. Près de dix ans après leurs créations, le transfert des expertises du Ministère aux AREF n'a pas eu lieu pour la majorité d'entre elles. Par exemple, les capacités d'analyse des données statistiques et d'évaluation, capacités centrales pour la mise en place d'une vision régionale de l'éducation, sont peu présentes au niveau des AREF (voir chapitres 4 et 5). Certaines AREF continuent d'être en sous-effectif et doivent s'appuyer sur le personnel de leurs directions provinciales (INESEFRS, 2014a). Ce manque en capacité est aggravé par le poids de tâches périphériques souvent très bureaucratiques telles que la gestion des infrastructures qui empêchent les AREF de mener à bien leurs missions pédagogiques (INESEFRS, 2015).

Le développement d'un leadership régional en éducation est aussi limité par le manque de clarté du mandat des AREF, voir le non-transfert de responsabilité dans des domaines clés de l'éducation. En effet, les AREF ont très peu d'influence sur le facteur central pour l'amélioration de la qualité du système éducatif : les enseignants. Alors que les AREF sont en charge de la formation continue du personnel éducatif, les enseignants dépendent directement du Ministère en termes de recrutement et de gestion de carrières. Par exemple, la mobilité des enseignants entre les provinces et les écoles est entièrement gérée au niveau central par la direction des ressources humaines qui établit les critères de mobilité et décide du placement des enseignants. Le recrutement directement par les AREF des nouveaux enseignants contractuels, leur a récemment accordé une petite marge de manœuvre dans la gestion des ressources humaines. Par ailleurs, le rôle des AREF dans l'évaluation des enseignants demeure ambigu. En effet, si les inspecteurs pédagogiques sont déployés au niveau des AREF, ils demeurent sous la responsabilité directe du Ministère. Cet arrangement a des conséquences sur les possibilités d'intervention de l'AREF dans les écoles et leur capacité à encourager une meilleure performance du personnel enseignant.

Enfin, les AREF disposent de peu de flexibilité financière pour répondre aux besoins spécifiques des écoles sur leur territoire. Bien que 90% du budget de l'État en l'éducation soit alloué aux AREF, le mode de transfert de la majorité des fonds qui sont assignés à des lignes budgétaires précises leur laisse peu de marge de manœuvre. Par ailleurs, alors que les AREF ont la possibilité de lever des fonds auprès des autorités locales et des donateurs internationaux et nationaux, la plupart d'entre elles n'ont pas les capacités techniques pour mener à bien cette tâche. Ainsi, en moyenne, les fonds privés et les collectivités locales représentent moins de 5% du budget des AREF. Les régions (qui constituent les plus grandes collectivités territoriales) sont encouragées à établir des partenariats de financement avec les AREF mais leur implication financière en éducation demeure limitée En 2012, les collectivités locales ne représentaient que 0.10% des dépenses publiques nationales en éducation, leurs contributions allant majoritairement à la construction et l'aménagement des espaces scolaires (MENFPESRS, 2015a). À titre de comparaison, les

collectivités locales (régions et localités) représentaient en moyenne 48% des dépenses publiques en éducation en 2012 dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2015b).

Les écoles marocaines disposent de peu d'autonomie et les capacités de leadership pédagogique et de planification sont faibles

Les écoles marocaines disposent de très peu de pouvoir décisionnel de gestion pédagogique et financière et ne jouent aucun rôle dans le recrutement et la sélection du personnel éducatif. Les établissements scolaires doivent appliquer les curricula et les programmes scolaires décidés au niveau central. Bien que les écoles aient en théorie la possibilité de décider de 15% du curriculum enseigné, du fait du manque de capacité pédagogique au niveau des écoles et l'absence d'orientation claire des autorités centrales, cette prérogative se limite souvent à la mise en place d'activités parascolaires ou l'organisation du soutien scolaire (USAID, 2015). En ce qui concerne la gestion financière, les écoles marocaines disposent de très peu de fonds discrétionnaires qu'ils peuvent utiliser à leurs guises pour répondre à des besoins inattendus ou établir un plan d'action pour le développement de la qualité de l'école (voir chapitre 4).

Les capacités de leadership pédagogique et de planification des écoles sont également faibles. 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 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 (voir chapitres 3 et 4). La plupart des chefs d'établissement en exercice n'ont pas reçu de formation dans les domaines du leadership pédagogique et de la planification. Pour faire face à ce manque de formation, le Maroc a introduit un programme de formation initiale obligatoire pour les nouveaux chefs d'établissement en 2015 comprenant des modules de formation en leadership pédagogique, planification et évaluation de l'école. Toutefois, cette formation demeure principalement théorique et ne s'accompagne pas d'une formation continue pour développer la capacité des chefs d'établissement une fois en service (voir chapitre 4).

Les mécanismes de gestion de la performance des écoles sont peu développés. Il n'existe pas de procédure structurée pour assurer la redevabilité des écoles au sujet de leurs performances et les soutenir dans l'amélioration de leur qualité. L'évaluation des écoles à travers un processus d'audit, introduit pour la première fois en 2015, se focalise majoritairement sur la conformité des procédures mises en place par l'école avec les directives ministérielles alors que la qualité des enseignements et des apprentissages n'est pas évaluée de manière systématique. Différents projets sont pilotés par le Ministère pour améliorer le processus de suivi de la performance des écoles tel que le développement d'un classement des écoles en fonction de leurs résultats dans les examens certificatifs, la mise en place d'un tableau de bord de la qualité de l'école ou encore la mise en place de contrats de performance entre les écoles et les AREF (voir chapitre 4). Ces initiatives, qui vont toutes dans le sens du développement de la qualité des écoles, ne sont pourtant pas intégrées dans un cadre stratégique national à même d'assurer leur cohérence et la stabilité de l'action dans le temps.

Le système d'information de l'éducation a connu un développement rapide mais des manques persistent

L'introduction de la base de données MASSAR en 2013 et son intégration avec les bases de données administratives déjà existantes représente une avancée majeure du système

d'information de l'éducation au Maroc et en améliore l'utilité dans la planification, la gestion et l'évaluation du système éducatif. MASSAR introduit pour la première fois un identifiant élève unique qui permet de suivre la progression des élèves marocains tout au long de leurs scolarités et intègre les données administratives et les données sur les résultats des élèves aux examens certificatifs (voir chapitre 5). Cependant, l'intégration des bases de données n'est pas complète. En effet, les bases de données de gestion des ressources humaines (MESSIR) et de l'évaluation des enseignants (TAFTICH) ne sont toujours pas intégrées ce qui limite l'efficacité de la gestion des ressources sur le moyen et long terme, particulièrement en ce qui concerne la capacité de projection des besoins en enseignants et leurs déploiements dans les écoles (Cour des comptes, 2017). Enfin, l'absence de données socio-économiques et de données financières dans MASSAR empêche la mise en place d'un suivi des facteurs liés à l'équité et l'efficience du système scolaire (voir chapitre 5).

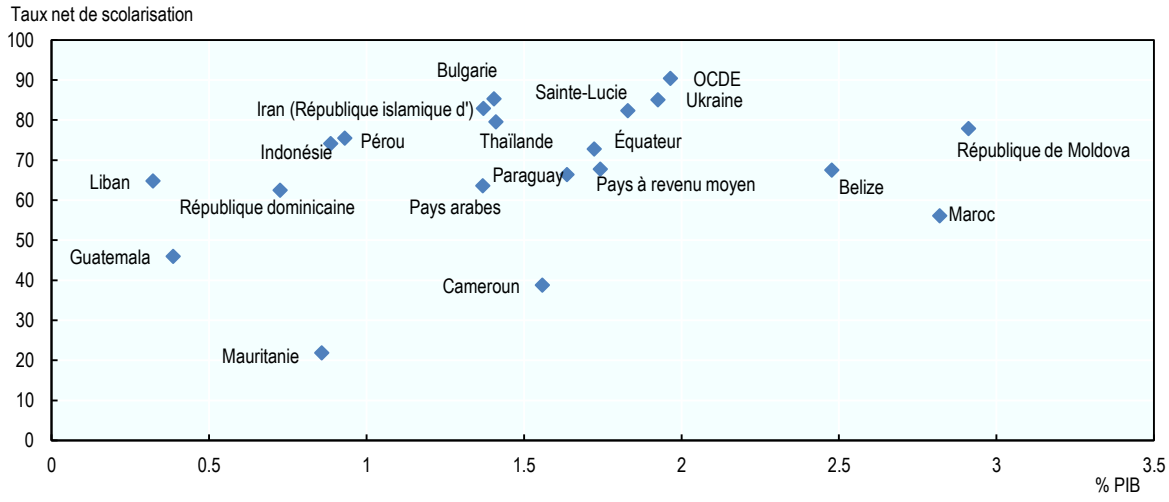
Financement du système d'éducation

Le niveau relativement élevé de financement de l'éducation ne s'est pas accompagné par une amélioration de la performance du système éducatif

Le niveau de financement public du système éducatif marocain est relativement élevé par rapport à la moyenne des pays à revenu moyen. Malgré une baisse de 4 points de pourcentage entre 2001 et 2013, le budget alloué à l'éducation continue de représenter presque un tiers (30%) du budget total de l'État en 2013, soit le premier poste budgétaire de l'état, et près du double de la part moyenne de l'éducation dans les pays à revenu moyen (INESEFRS, 2014a ; UNESCO-ISU, 2017a). La dépense dans l'enseignement primaire et secondaire représente à elle seule 5% du PIB, soit un taux élevé comparé aux pays avec un niveau de PIB par habitant similaire à celui du Maroc (voir graphique 1.2a et b). L'État dépense ainsi en moyenne 1310 USD PPA par élève au primaire, un taux comparable à la moyenne des pays à revenu moyen (1404 USD PPA) en 2012 et 2519 USD PPA au secondaire, un taux deux fois plus élevé que la moyenne des pays à revenu similaire (1664 USD PPA). Le Maroc a en effet consenti un effort important de financement au primaire et secondaire collégial pendant la décennie passée alors que le financement de l'enseignement secondaire qualifiant a connu une légère baisse (INESEFRS, 2014b).

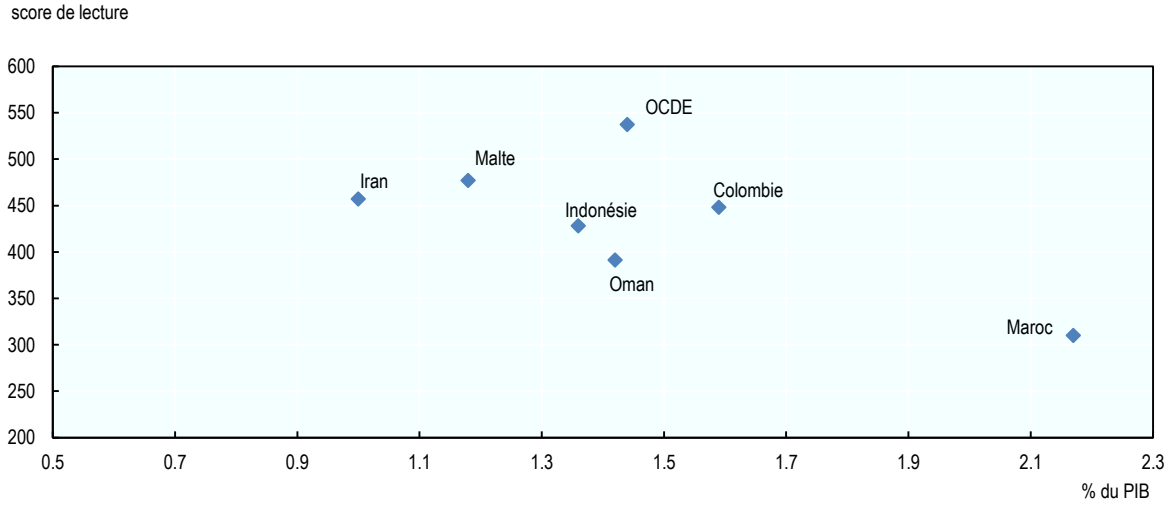
Malgré cet investissement important dans le secteur éducatif, le retour en investissement du système en termes d'accès à l'éducation et de qualité des apprentissages, demeure faible. Ainsi en moyenne les pays arabes et les pays à revenu moyen atteignent des taux de scolarisation plus élevés et un niveau d'apprentissage plus important que le Maroc avec un investissement plus faible (voir Graphique 1.2a et b). Ce manque de résultat par rapport au niveau d'investissement peut s'expliquer en partie, comme cela est détaillé ci-dessous, par des problèmes d'efficiences et d'efficacité de gestion des ressources humaines et financières et l'absence de mesures ciblées pour diminuer les écarts de performance entre les régions et les milieux ruraux et urbains.

Graphique 1.2. a. Taux net de scolarisation rapporté au niveau de dépenses en pourcentage du PIB pour l'enseignement secondaire (2012)



Source : adapté d'UNESCO-ISU (2017a), Base de données de l'éducation (base de données), Institut de statistique de l'UNESCO, http://data.uis.unesco.org/?lang=fr.

Graphique 1.2. b. Score moyen en lecture au test PIRLS 2011 rapporté au niveau de dépenses en pourcentage du PIB pour l'enseignement primaire (2012)



Sources : adapté d'UNESCO-ISU (2017a), Base de données de l'éducation (base de données), Institut de statistique de l'UNESCO, http://data.uis.unesco.org/?lang=fr ; Mullis, I. et coll. (2012), *PIRLS 2011 International Results in Reading*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Chestnut Hill, MA

La distribution des ressources par région et milieu demeure inégale

Le mode de financement des écoles est basé principalement sur les coûts historiques et ne reflète pas la croissance de la population étudiante et les coûts associés à l'augmentation du nombre d'élèves venant de milieux socio-économiques défavorisés. Contrairement aux pratiques de plusieurs pays de l'OCDE et des pays émergents, le Maroc n'utilise pas une formule de financement prenant en compte les caractéristiques de l'école telles que le contexte socio-économique, afin d'apporter un appui supplémentaire aux écoles les plus

défavorisées. Le Maroc mise principalement sur des programmes d'appui sociaux ciblés pour encourager la scolarisation des élèves dans les milieux défavorisés tel que le programme Tayssir qui octroie une petite aide financière mensuelle aux parents d'élèves scolarisés dans les communes rurales les plus pauvres. Cependant, le niveau de financement de ces programmes demeure limité et le ciblage des populations bénéficiaires manque de précision (Cour des comptes, 2017 ; voir chapitre 5).

Par conséquent, la distribution des dépenses en éducation par région 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 aient des niveaux de revenu et des taux moyens de scolarisation similaires (MENFPESRS, 2015a). Ces disparités de dépense par élèves s'expliquent entre autres par une prise en compte insuffisante de l'évolution de la population estudiantine dans la distribution des dépenses publiques par région. 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 effet, la majorité des dépenses en éducation en 2012 (65%) concernait le milieu urbain qui totalise 62% des élèves inscrits contre 32% pour le milieu rural qui représentent 38% des élèves scolarisés, mais des taux d'enfants non scolarisés importants (35% au secondaire collégial et 4% au primaire) (MENFPESRS, 2015a).

La part des ménages dans les dépenses d'éducation est élevée

Malgré le niveau de financement public important de l'éducation, la dépense privée représente presque un tiers des dépenses totales. En particulier, le coût direct supporté par les ménages est élevé au Maroc. Les ménages représentent 25% des dépenses totales en éducation selon les derniers chiffres disponibles en 2012 (MENFPESRS, 2015a). À titre de comparaison, la part des ménages dans l'éducation est de 13% en moyenne dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2015b). Cette part importante s'explique entre autres par les frais de scolarité et d'inscription élevés dans le secteur privé et les frais auxiliaires tels que l'achat de manuel scolaire et de fourniture et le soutien scolaire (MENFPESRS, 2015a). La contribution élevée des ménages dans les dépenses d'éducation creuse également les inégalités entre les milieux rural et urbain. En effet, les ménages dans le milieu urbain où se concentre la quasi-totalité des écoles privées et des établissements d'enseignement secondaire qualifiant dépensent environ cinq fois plus en éducation que les ménages dans le milieu rural (ONDH, 2015).

Structure du système scolaire

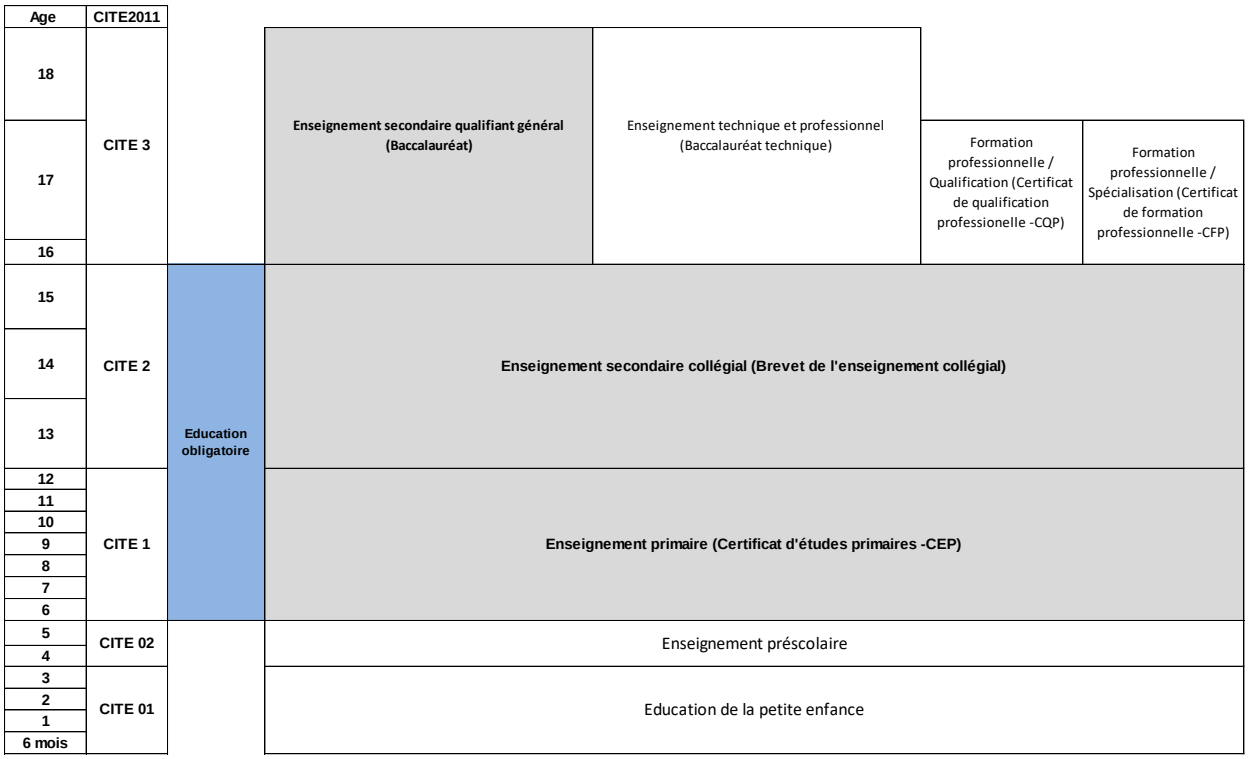
L'enseignement est obligatoire jusqu'à l'âge de 15 ans

L'école est obligatoire pour tous les enfants âgés entre 6 et 15 ans depuis 2002. L'enseignement obligatoire aussi dit « enseignement de base », englobe l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire appelé au Maroc l'enseignement secondaire collégial (voir Graphique 1.3). L'accès à l'enseignement primaire est quasi-universel, mais l'achèvement et la transition vers l'enseignement secondaire collégial demeure un défi pour certains élèves et l'abandon scolaire est élevé (voir ci-dessous). Le deuxième cycle du secondaire, appelé au Maroc secondaire qualifiant, ne fait pas parti de l'enseignement obligatoire au Maroc. Plusieurs facteurs dont l'obligation de réussir à l'examen du brevet et l'absence d'établissements dans les régions reculées et les zones rurale, limite l'accès d'une part importante de la population estudiantine au secondaire qualifiant (voir ci-dessous).

L'offre d'enseignement préscolaire publique est limitée

L'offre préscolaire (CITE2011 02) est caractérisée au Maroc par une offre publique très peu développée et un encadrement limité par le Ministère des structures privées ou dépendantes du ministère responsable des affaires religieuses, le « ministère des Habous ». Bien qu'enregistrant des taux de scolarisation relativement élevés par rapport aux pays arabes, le préscolaire au Maroc est principalement dominé, en particulier dans le monde rural, par l'enseignement dit « traditionnel » dans les écoles coraniques (Koutabs ou Msid) focalisées sur l'apprentissage par cœur des textes religieux et non sur la préparation à l'école primaire. En 2013, la majorité des élèves du préscolaire été inscrit dans des établissements traditionnels (65%) contre 9% dans les établissements préscolaires publics du Ministère et 26% dans des établissements privés (26%). À titre comparatif, dans les pays de l'OCDE, 61% des élèves étaient scolarisés dans des institutions publiques en 2013 (OCDE, 2015b). L'offre publique limitée et l'absence d'un cadre commun de référence pour les apprentissages dans les différents types de structure créent des disparités en termes de préparation à l'entrée dans l'enseignement obligatoire (INESEFRS, 2014). Pour faire face à ce problème, la vision 2030 appelle à la mise en place d'un cadre institutionnel commun du préscolaire sous la tutelle du Ministère et la généralisation du préscolaire à l'ensemble des élèves de 4 à 6 ans (CSEFRS, 2015).

Graphique 1.3. Structure du système éducatif marocain



Note : Les niveaux d'éducation grisés correspondent aux niveaux d'éducation couverts par le présent examen. Les diplômes, accréditation ou certification obtenus à la fin de chaque cycle sont présentés entre parenthèses
Source : UNESCO-ISU (2017b), ISCED 2011 mapping (Français) : Morocco (Base de données), Institut de statistique de l'UNESCO, http://uis.unesco.org/en/isced-mappings

La sélection verticale des élèves est toujours de mise

La progression dans l'enseignement marocain ne se fait pas de manière automatique, un système de sélection basé sur les évaluations sommatives des élèves détermine le passage ou le redoublement. Chaque niveau d'éducation au Maroc est sanctionné par un diplôme, certification ou accréditation cautionnée par la réussite aux examens certificatifs nationaux, régionaux ou provinciaux selon le niveau d'éducation (voir Graphique 1.3). L'obtention de ces diplômes détermine le passage aux niveaux supérieurs d'éducation. Toutefois, les taux de réussites aux examens demeurent faibles (84% au CEP, 52% au brevet et 53% au baccalauréat en 2014) créant ainsi un obstacle à la poursuite des études.

Pour les années d'étude non soumises à un examen certificatif, la moyenne arithmétique de l'ensemble des examens de classe, appelés « contrôles continus », détermine le passage de l'élève à la classe supérieure ou son redoublement. Ainsi la progression dans le système éducatif marocain est basée sur le concept des « seuils de passages ». Le « seuil de passage » est la moyenne minimale requise pour passer au niveau supérieur. Il est fixé à 5/10 au primaire et 10/20 au secondaire. Toutefois, une AREF peut décider d'abaisser le seuil de passage en fonction des places disponibles dans les classes supérieures. Un élève n'ayant pas atteint le seuil de passage peut redoubler. Le redoublement d'une classe est permis deux fois au primaire et une fois dans le secondaire collégial et le secondaire qualifiant. Un troisième redoublement au primaire et un deuxième au secondaire collégial et qualifiant sont possibles dans certains cas exceptionnels. Au-delà, l'élève quitte le système d'éducation formel (voir chapitre 2).

La formation professionnelle est peu développée

Les élèves marocains ont de manière effective la possibilité de rejoindre l'enseignement professionnel à la fin de l'enseignement obligatoire. Toutefois, l'absence de passerelle entre l'enseignement général et professionnel et les difficultés d'accès à l'enseignement tertiaire limitent l'attrait de ces programmes. En effet si des formations professionnelles sont disponibles dès le secondaire collégial, ces formations sont très peu développées (2% des effectifs en 2012). L'enseignement professionnel au secondaire qualifiant, bien que plus important qu'au secondaire collégial, demeure très minoritaire (12% des effectifs en 2012 contre 46% en moyenne dans les pays de l'OCDE). Ces taux faibles s'expliquent entre autres par l'accès limité des élèves de la formation professionnelle à l'enseignement supérieur où la majorité des institutions ne reconnaît pas d'équivalence académique aux diplômes délivrés par la formation professionnelle (INESEFRS, 2014a ; OCDE, 2015b).

Le développement de l'enseignement professionnel est l'une des principales priorités du secteur éducatif au Maroc. La vision 2030 accorde une grande importance au développement d'une offre de formation professionnelle de qualité intégrée avec l'enseignement général (CSEFRS, 2015). L'un des projets prometteurs vise le développement de l'offre professionnelle dès le secondaire collégial avec la création de passerelles entre l'enseignement professionnel et général. Par ailleurs, la mise en place en 2015 d'un baccalauréat professionnel permet d'octroyer aux diplômés de la formation professionnelle une qualification reconnue par les institutions d'enseignement supérieur et le marché du travail. Si cet examen n'aborde pas en détail la formation professionnelle, il n'y a aucun doute que le développement du secteur aura des incidences sur le cadre d'évaluation des compétences des élèves et nécessitera des changements qui vont au-delà de la simple réforme du baccalauréat (voir chapitre 2).

L'enseignement privé est minoritaire mais en croissance

Si la majorité des élèves marocains est scolarisée dans l'enseignement public, l'enseignement privé a connu une croissance importante. L'enseignement primaire privé est passé de 5% d'élèves inscrits dans le privé en 2000 à 14% inscrits en 2013. Au niveau du secondaire collégial, la part du privé a augmenté de 1% en 2000 à 8% en 2013 et le taux est resté plutôt constant au secondaire qualifiant passant de 7% à 8% sur la même période (UNESCO-ISU, 2017a). L'enseignement privé s'est principalement développé dans le milieu urbain et en particulier dans les grandes villes en réponse à une demande croissante des classes moyennes. La quasi-majorité des établissements privés au Maroc sont à but lucratif et demande le paiement de frais de scolarité (INESEFRS, 2014a).

Le Maroc désire encourager l'expansion de l'enseignement privé pour généraliser l'accès à l'éducation, en particulier dans l'enseignement secondaire. Ainsi la vision 2030 appelle à un développement de l'enseignement privé, en particulier à but non lucratif, comme partenaire du Ministère dans la généralisation de l'éducation et la promotion de l'enseignement non formelle (programmes d'enseignement de la seconde chance) (CSEFRS, 2015). Toutefois, le Ministère ne dispose pas d'un cadre de référence de qualité pour l'enseignement privé garantissant l'absence de frais d'inscription abusifs et de la sélection des élèves par les établissements scolaires. En l'absence d'un tel cadre, il est difficile de concrétiser la vision du Maroc pour l'enseignement privé et limiter l'impact négatif sur l'équité.

Les classes multiniveaux et les écoles satellites sont caractéristiques de l'éducation dans le milieu rural au Maroc

Le Maroc a misé sur les classes multiniveaux et les écoles satellites pour améliorer l'offre scolaire en milieu rural. Un cinquième des élèves de niveau primaire dans le milieu rural était scolarisé dans des classes multiniveaux en 2013 alors que ce genre d'arrangement est très minoritaire dans les villes (INESEFRS, 2014a). Par ailleurs, le Maroc a également développé une politique de proximité en investissant dans la création d'écoles dites « satellites » dans les communes rurales avec moins de 300 habitants. Ces écoles satellites, souvent constituées de seulement une ou deux salles de classe, ne disposent pas d'une administration propre et sont gérés par un directeur d'école dans un établissement plus grand dans l'école la plus proche. En 2013, les écoles satellites représentent 75% des écoles dans le milieu rural (INESEFRS, 2014a).

Cependant, la qualité des établissements dans le milieu rural, en particulier les établissements satellites et les classes multiniveaux, est souvent en deçà de la qualité dans les établissements en milieu urbain. Par exemple, une étude en 2013 a montré que les établissements de types satellites ne disposent pas souvent des infrastructures de bases nécessaires au bon déroulement de l'apprentissage tel que des blocs sanitaires, le raccordement aux réseaux d'assainissement, d'eau et d'électricité (INESEFRS, 2014a). Par ailleurs, l'encombrement des classes multiniveaux dont un quart contient entre trois et six niveaux (Cour des comptes, 2017), ainsi que le manque de formation spécifique des enseignants pour enseigner dans ce type d'environnement, rendent également difficile la mise en place d'un enseignement de qualité. Pour répondre aux défis de qualité, le Maroc a depuis 2008 introduit des écoles dites « communautaires ». Ces écoles, plus grandes, doivent desservir une zone géographique plus importante en fournissant à la fois l'ensemble des infrastructures, transports et les ressources matérielles nécessaires au bon déroulement des apprentissages. Toutefois, les écoles communautaires continuent à être minoritaires et leur qualité n'est pas bien au-dessus de celles des écoles satellites (INESEFRS, 2014a).

Les programmes scolaires et objectifs d'apprentissage

Des tentatives ambitieuses de réforme des curricula

Suite à l'instauration de la CNEF, la décennie 2000 a connu une refonte profonde des curricula visant à transformer les modes d'enseignements et d'apprentissages d'un enseignement basé sur la mémorisation au développement d'un apprentissage basé sur les compétences et qui amène l'élève à appliquer les apprentissages dans le monde réel (USAID, 2015). Ainsi, le nouveau curriculum, appelé « livre blanc », fut publié en 2002 et met l'accent sur les compétences d'apprentissages par matière et niveaux d'éducation et les compétences transversales. Le livre blanc appel également à la mise en place d'une pédagogie intégrée des apprentissages (intégration interdisciplinaire des compétences et leurs applications en situation) qui est introduite pour la première fois en 2008.

Cependant, la mise en œuvre des aspects les plus innovants du curricula dans les salles de classe telle que l'introduction de l'approche par compétences et la pédagogie intégrée n'a pas eu lieu. Différents facteurs liés au manque de formation des enseignants, leur engagement limité dans la mise en place du livre blanc et l'appui limité aux écoles, expliquent la faible implantation (INESEFRS, 2014a ; Alagui, A. et F. Chafiqui, 2011). Par ailleurs, ce nouveau curriculum ne s'est pas accompagné par une révision des modalités d'évaluation des apprentissages. En particulier, les examens certificatifs ne prennent pas en compte l'approche par compétences (voir chapitre 2).

La langue d'instruction est au centre des réformes des curricula

La langue d'instruction est au centre des débats éducatifs au Maroc. La langue arabe moderne standard (AMS) qui est la langue officielle d'enseignement dans le système scolaire au Maroc n'est pas la langue maternelle de la majorité des élèves marocains. En effet, la majorité des élèves marocains apprend tout d'abord à parler dans une langue d'usage, variante marocaine de l'arabe, le « Darija ». La langue amazighe et ses variantes locales sont aussi très présentes (USAID, 2015). Les études internationales montrent que l'enseignement reçu dans la langue maternelle, en particulier dans les premières années d'apprentissage, a un effet positif sur l'apprentissage (OCDE, 2013 ; USAID, 2015). L'introduction de l'enseignement de la langue amazighe dans les années 2000 et l'objectif affiché de la vision 2030 de faire de la langue amazighe une langue d'instruction permet partiellement d'assurer un enseignement en langue natale et de rendre le système éducatif plus inclusif.

Le Maroc essaye de renforcer l'enseignement de la langue française afin de faciliter la transition vers l'enseignement supérieur et le marché de l'emploi. La langue française est en effet la langue d'instruction dans plusieurs programmes de l'enseignement supérieur, tels que les facultés des sciences, de médecines et les établissements supérieurs privés sélectifs et elle demeure très présente dans le secteur privé de l'économie. Le décalage entre la langue d'instruction dans l'école marocaine et celle utilisée par l'enseignement supérieur a des effets néfastes sur la qualité de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur et peu présenter des problèmes d'équité. Par exemple, le décalage entre les langues d'instructions semble être un facteur explicatif de l'abandon massif des étudiants durant leur première année universitaire (INESEFRS, 2014a). Pour faire face à ces difficultés de transition entre le système scolaire et l'enseignement supérieur, le Maroc a introduit un programme secondaire préparant à l'obtention d'un baccalauréat en langue française et désire introduire le français comme langue d'instruction des matières scientifiques au secondaire qualifiant.

Le personnel éducatif

Il n'existe pas de cadre réglementaire ni de référentiels appropriés aux spécificités de la profession d'enseignant

Comme c'est le cas dans la plupart des pays, la majorité des enseignants marocains sont des fonctionnaires du secteur public. Cependant, une particularité du Maroc est que les spécificités de la profession d'enseignant ne sont pas assez prises en compte dans le cadre réglementaire. Ainsi, les enseignants dépendent du statut général de la fonction publique et ne disposent pas d'un statut juridique propre prenant en compte les spécificités de la profession d'enseignant en termes de réglementation de l'évolution de carrière, de besoins en formation continue et d'évaluation des enseignants (voir chapitre 3). Il n'existe pas non plus de référentiel de compétences des enseignants définissant les compétences nécessaires pour un enseignement de qualité et permettant de guider le recrutement, la formation, l'évolution de carrière et le développement professionnel des enseignants marocains. Des tentatives d'introduction d'un tel référentiel en 2011 n'ont jamais abouti du fait de blocage par les syndicats enseignants (voir chapitre 3).

La formation des enseignants marocains demeure limitée mais les réformes en cours semblent prometteuses

Le niveau de qualification des enseignants marocains est très hétérogène et le niveau de compétences pédagogiques demeure faible. Si l'ensemble des enseignants qui sont rentrés dans la profession après 2007 ont au moins un niveau de qualification de DEUG (diplôme des études universitaires générales) (CITE 5) ou de licence (CITE 6), le niveau minimum de qualification requis avant 2007 était un niveau secondaire qualifiant (CITE 3). Ainsi, en 2015, plus des deux tiers des enseignants de mathématiques de 4e année de primaire avaient un niveau de qualification de niveau secondaire (Mullis et coll., 2016). Par ailleurs, le contenu et la durée de la formation initiale dans les Centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEFs) ne permettent pas de fournir aux enseignants les compétences pédagogiques nécessaires pour informer un enseignement de qualité une fois dans les écoles et la formation continue des enseignements n'est pas suffisamment développée (voir chapitre 3).

Le Maroc a introduit plusieurs réformes pour renforcer le niveau de compétences des enseignements et assurer une qualité minimale de l'enseignement. Par exemple, afin d'augmenter la durée de la formation initiale et promouvoir la professionnalisation de l'enseignement, des filières universitaires d'éducation ont été créées dans les universités. Ces filières ne représentent pour l'instant qu'un dixième des élèves entrants dans les CRMEFs. Une réforme du concours d'entrée dans l'enseignement public est également prévue pour assurer un palier de compétences minimales requisse pour l'ensemble des enseignants. Enfin, le Maroc a introduit un système d'accompagnement des enseignants en service, en particulier les nouveaux enseignants et les enseignants contractants, à travers la création d'un corps d'enseignants expérimentés formés à l'accompagnement appelé « enseignants accompagnateurs ». Cependant l'absence de certains éléments clés des stratégies de professionnalisation de l'enseignement tels qu'un cadre référentiel de l'enseignant, une formation continue adéquate et un système d'évaluation des enseignants risquent de limiter le succès de ces réformes (voir chapitre 3).

Les salaires des enseignants sont relativement attractifs mais la structure de carrière est relativement plate et offre peu d'opportunité de développement professionnel

Le métier d'enseignant reste financièrement attractif, avec des salaires compétitifs à l'échelle nationale. En 2014, la majorité des enseignants du secondaire ont une rémunération supérieure à 2247 USD PPA par mois, soit un salaire au moins 2 fois supérieur au salaire moyen au Maroc (MENFPESRS, 2014). Le niveau de salaire des enseignants marocains est aussi plus élevé que la moyenne des pays à revenus moyens (BAD, 2013).

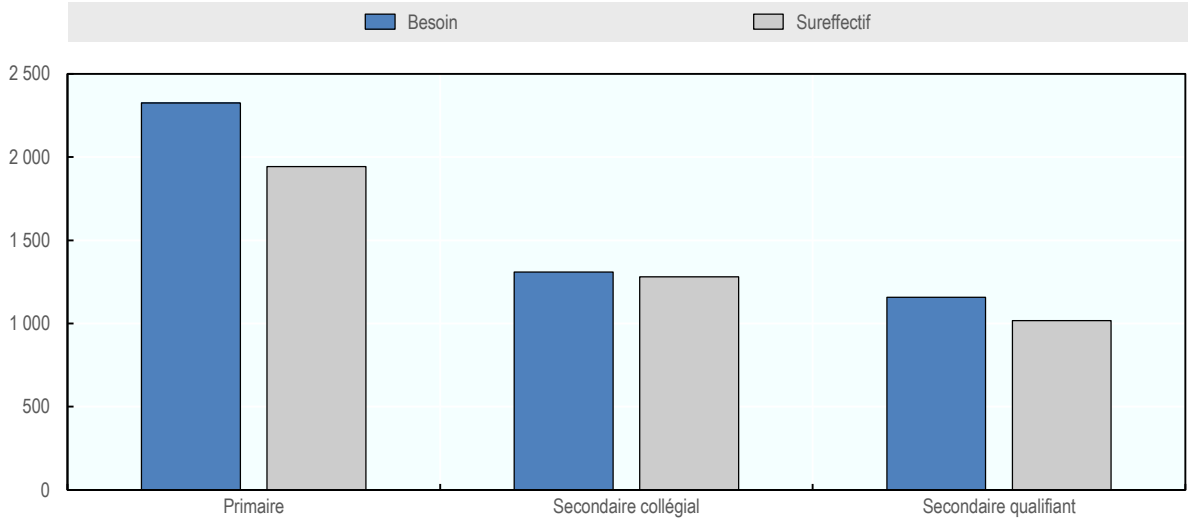
L'évolution de salaires est également très importante. Ainsi l'enseignant marocain peut en moyenne tripler son salaire statutaire entre le début et la fin de carrière. À titre d'exemple, en moyenne dans les pays de l'OCDE, le salaire maximal d'un enseignant peut atteindre le double du salaire de départ. Cependant, un système de promotion basé essentiellement sur l'ancienneté et l'absence d'opportunité de développement professionnelle peuvent être des freins à la qualité de l'enseignement octroyé (voir chapitre 3).

Des dysfonctionnements importants persistent dans la gestion des flux d'enseignants et leur déploiement dans les écoles

La planification des besoins des écoles en enseignants semble manquer d'efficacité. Le déploiement des enseignants sur le territoire connaît un déséquilibre structurel (Cour des comptes, 2017). En 2014, alors que certaines écoles connaissent un sureffectif, d'autres peinent à attirer des enseignants (voir Graphique 1.4). De ce fait, près des deux tiers des enseignants du secondaire collégial (63%) effectuent moins que leur charge horaire légale d'enseignement de 24h par semaine. Ce taux atteint 75% au secondaire qualifiant où la charge horaire légale d'enseignement est de 21h. La sous-utilisation des enseignants s'explique également par la spécialisation avancée en particulier dans le secondaire (MENFPESRS, 2014). Le système de déploiement centralisé des enseignants limite également la capacité des AREF et des directions provinciales à ajuster la distribution des enseignants dans les écoles en fonction des besoins. Ce déséquilibre dans le déploiement des enseignants et la sous-utilisation du temps en classe représente un coût non négligeable pour le système éducatif. En effet, les salaires non justifiés, c'est-à-dire des salaires perçus par les enseignants n'assurant pas la totalité de leurs horaires d'enseignement, représentent 11,5% de la dépense salariale globale en 2014 (MENFPESRS, 2015a).

Par ailleurs, des difficultés de projections des besoins en recrutements ont entraîné à plusieurs reprises, lors de la décennie écoulée, le recours au recrutement en urgence d'enseignants contractuels. Par exemple, en 2017, 24000 enseignants supplémentaires ont dû être recrutés en urgence pour combler des besoins dans certaines AREF (voir chapitre 3).

Graphique 1.4. Nombre d'enseignants en sureffectif et besoin en enseignants par niveaux d'éducation au Maroc (2014)



Source : MENFPESRS (2015a), Comptes nationaux de l'éducation 2012-2013, ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique

Les principales tendances en termes d'apprentissage des élèves, de participation et d'équité dans le système éducatif marocain

Le capital humain qui est caractérisé par des niveaux de formation et de compétences faibles est perçu comme étant le maillon faible de la croissance économique au Maroc (BAD/gouvernement du Maroc/MCC, 2015 ; UNDP, 2016). Pour rester compétitif au niveau international et assurer un niveau de vie décent à sa population, le Maroc se doit d'améliorer la qualité de son système éducatif, et en particulier, la qualité des apprentissages et la capacité du système à être inclusif. L'augmentation spectaculaire de l'accès à l'éducation depuis 2000, ne s'est pas accompagnée par une amélioration de la qualité des apprentissages. En moyenne, l'élève marocain quitte l'école de manière précoce et sans atteindre les niveaux de compétences de base nécessaire à sa participation effective dans la société. Ce constat est encore plus alarmant dans les campagnes et dans certaines régions du pays faisant de la problématique de l'inclusion un point nodal pour améliorer la performance globale du système.

L'apprentissage des élèves

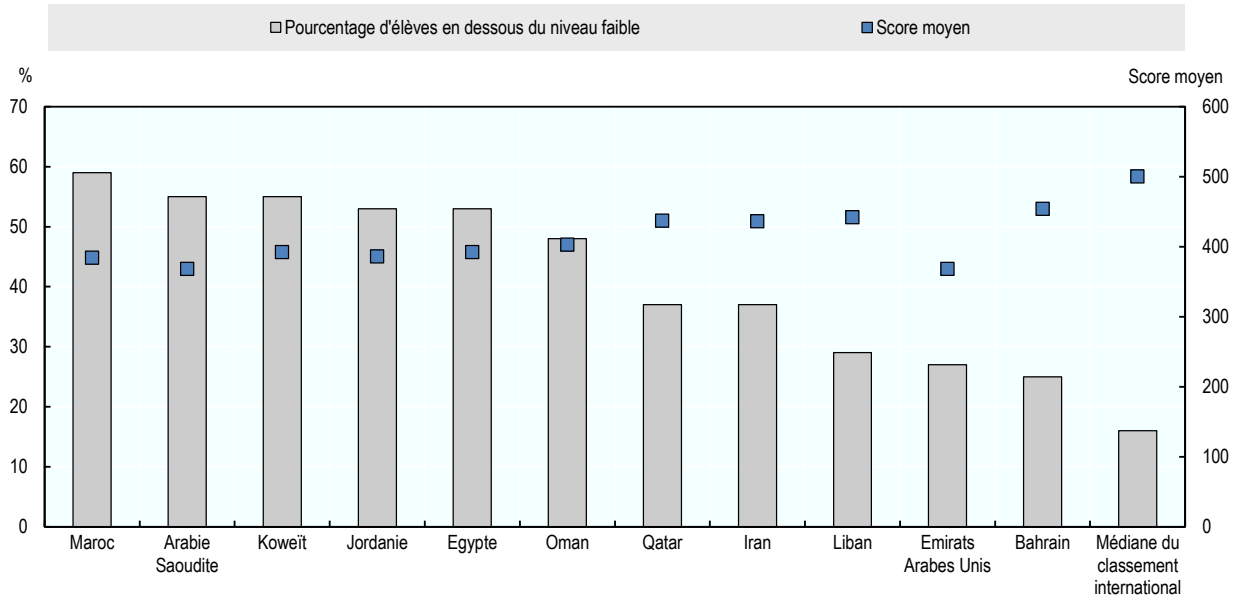
Les acquis des élèves sont faibles dès les premières années d'apprentissage

L'écrasante majorité des élèves marocains n'atteint pas à la fin de l'enseignement obligatoire les niveaux de compétences de base nécessaires pour la poursuite des études et l'insertion effective dans le marché du travail. Les derniers résultats disponibles du Programme national d'évaluation des acquis des élèves (PNEA) montrent que plus de 60% des élèves marocains de 2es et 3es années du secondaire collégial n'atteignaient pas la moyenne arithmétique de 5/10 en mathématiques, et en langues arabe et française en 2008 (INESEFRS, 2009). Les résultats des élèves du secondaire collégial marocain sont tout aussi faibles en comparaison avec les élèves des pays participants à l'enquête internationale Tendances internationales dans l'enseignement des mathématiques et sciences (*Trends in*

International Mathematics and Sciences Study, TIMSS) qui mesure la performance des élèves en mathématiques et sciences, et à l'enquête du Programme international de recherche en lecture scolaire (*Progress in International Reading Literacy Study,* PIRLS) qui mesure la performance des élèves en lecture. Par exemple, une majorité des élèves marocains n'atteint pas le niveau d'apprentissage le plus bas de l'enquête TIMSS 2015, le taux le plus élevé parmi les pays du Moyen-Orient et de l'Afrique du nord (MENA) participant (voir Graphique 1.5). Des résultats similaires sont observés pour la lecture dans PIRLS 2012 (Mullis et coll., 2012). Rapporté à l'échelle de performance de l'enquête PISA, les élèves marocains de 15 ans ont en moyenne 4 années d'apprentissage de retards par rapport à la moyenne des pays de l'OCDE (OCDE, 2015c). La participation du Maroc à l'enquête du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (*Programme for International Student Assessment,* PISA*)* de l'OCDE qui mesure la performance des élèves de 15 ans en mathématiques, sciences et lecture, permettra d'obtenir un aperçue sur l'acquisition des compétences avancées nécessaires pour l'intégration des élèves marocains dans l'économie de la connaissance.

Graphique 1.5. Performance des élèves de 8e année d'enseignement en mathématiques dans les pays de la région MENA (TIMSS 2015)

Pourcentage d'élèves n'ayant pas atteint le "niveau faible" et score moyen par pays



Note: Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves n'ayant pas atteint le « niveau faible » en mathématiques

Source: Mullis, I. et coll. (2016), TIMSS 2015 International Results in Mathematics, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Boston, http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results

Les lacunes d'apprentissage commencent dès les premières années de scolarisation pendant lesquelles la majorité des élèves marocains n'acquière pas des fondements solides en lecture et en mathématiques. Par exemple, la majorité (57%) des élèves marocains de 4e année de l'enseignement primaire ayant participé à TIMSS 2015 n'atteint pas le niveau de compétence le plus bas en mathématique de l'enquête ce qui signifie qu'ils ne maîtrisent pas les compétences de base attendues d'un élève de primaire tels que la soustraction et l'addition des nombres entiers (Mullis et coll., 2016). Lors de l'enquête de l'Évaluation de

la lecture dans l'enseignement de base (Early Grade Reading Assessment, EGRA) en 2016 qui mesure les compétences de lectures dans les premières années d'apprentissages, près de la moitié (46%) des élèves de 2es années du primaire n'ont pas été capable de lire aux moins un mot d'un paragraphe de texte adapté à leur niveau théorique d'apprentissage et les trois quarts des élèves (76%) n'ont pas été capable de comprendre le sens du texte (USAID, 2016). Ces niveaux faibles d'apprentissages dès les premières années d'enseignement entraînent des lacunes importantes dans les années suivantes et alimentent le décrochage scolaire.

Le PNEA 2016 qui a ciblé les élèves de première année du secondaire qualifiant, a mis en exergue les différents facteurs liés aux pratiques éducatives et le milieu scolaire associés avec le faible niveau d'apprentissage. En particulier, la qualité de l'enseignement semble être un facteur clé de l'apprentissage. Le PNEA 2016 montre que les élèves de 1ère année du secondaire qualifiant ayant une perception positive de la qualité de l'enseignement qu'ils reçoivent, obtiennent des scores supérieurs en mathématiques, arabe et français à ceux des élèves qui jugent de manière négative la qualité de l'enseignement reçu. Par ailleurs, les facteurs liés au climat scolaire, tel que la violence à l'école, l'absentéisme et la triche semble être également des facteurs explicatifs du niveau d'apprentissage. Par exemple, les élèves scolarisés dans les écoles moins exposées à la violence, enregistrent des scores moyens supérieurs de 1 à 6 points par rapport à ceux qui sont les plus exposés à la violence scolaire (INESEFRS, 2017). Il est toutefois important de noter que l'absence d'analyse de la variance et l'absence de prise en compte du contexte socio-économique, limitent l'interprétation de ces résultats (voir chapitre 5).

Beaucoup d'élèves marocains ne bénéficient pas d'un enseignement pré-primaire qui les prépare à intégrer l'enseignement primaire

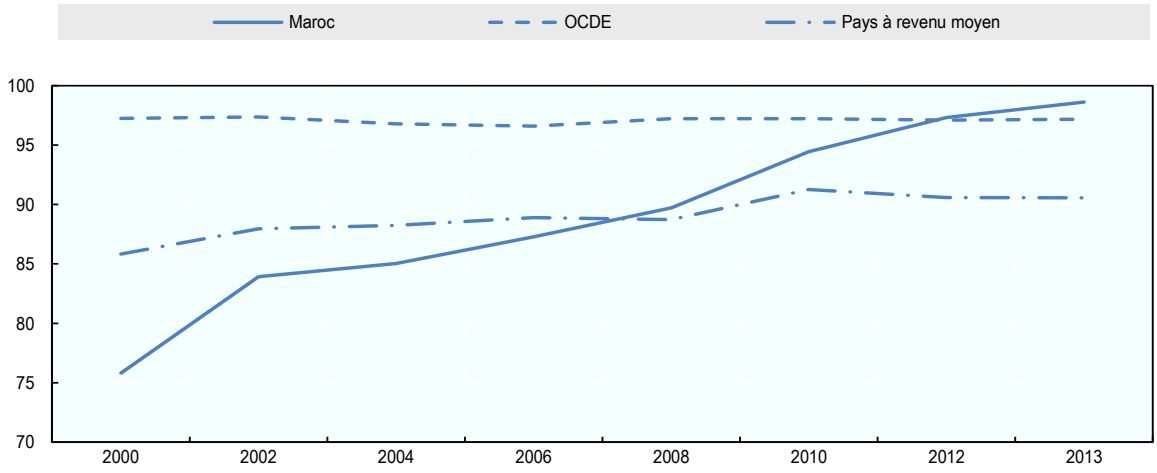
La majorité des élèves marocains entrent dans l'enseignement primaire sans avoir bénéficié d'un enseignement préscolaire de qualité les préparant aux apprentissages du cycle primaire. Le taux net de scolarisation des 4-5 ans dans l'enseignement préscolaire au Maroc a connu une augmentation notable depuis 2000 pour atteindre 52% en 2012, soit un taux supérieur à la moyenne des pays arabes (39%), mais bien inférieur à celui des pays de l'OCDE (84%) (UNESCO-ISU, 2017a). Cependant, comme cela est détaillé ci-dessus, l'enseignement préscolaire est majoritairement dominé par l'enseignement traditionnel qui ne prépare pas les élèves à l'apprentissage de la lecture et des mathématiques. Un enseignement préscolaire de qualité est un facteur déterminant du niveau d'apprentissage des élèves dans les cycles suivants, particulièrement pour les élèves issues de milieux socio-économiques défavorisés (OCDE, 2017b). Une augmentation de l'offre préscolaire de qualité est ainsi nécessaire pour améliorer le niveau des apprentissages des élèves marocains dans l'enseignement obligatoire est au-delà.

La participation

Le taux d'abandon scolaire précoce demeure élevé

La généralisation de l'enseignement primaire est un franc succès au Maroc depuis 2000. Grâce à un effort important pour augmenter les capacités d'accueil et faciliter l'accès à l'école, en particulier dans les campagnes, le taux net de scolarisation au primaire a fortement augmenté pour atteindre un taux de scolarisation quasi-universel en 2014 (voir Graphique 1.6). Le Maroc a ainsi atteint son objectif fixé en 2008 de scolariser 95% des enfants âgés de 6 à 11 ans (INESEFRS, 2014a).

Graphique 1.6. Le taux net de scolarisation dans le primaire en pourcentage (2000-2014)

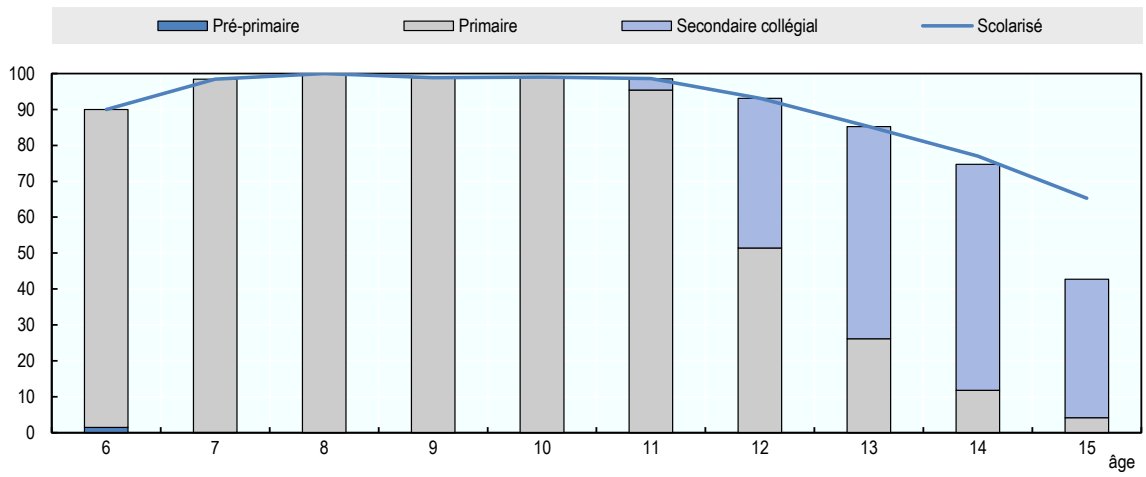


Source : UNESCO-ISU (2017a), Base de données de l'éducation (base de données), Institut de statistique de l'UNESCO, http://data.uis.unesco.org/?lang=fr.

Les résultats sont cependant plus mitigés dans l'enseignement secondaire collégial. Malgré une évolution positive de la capacité d'absorption de l'enseignement secondaire collégial depuis 2000 pour atteindre un taux brut de scolarisation de 88% (voir Graphique 1.8), l'enseignement secondaire collégial enregistre des taux nets de scolarisation de 54% seulement en 2012 (UNESCO-ISU, 2017a). Une part non négligeable des élèves marocains entre 12 et 15 ans quitte l'école avant la fin de l'enseignement obligatoire (voir Graphique 1.7). Le faible taux net de scolarisation au secondaire collégial s'explique également par le retard scolaire d'une part importante des élèves comme cela sera discuté plus en détail ci-dessous ainsi que la qualité faible des apprentissages et l'absence de formations alternatives adaptées.

Graphique 1.7. Taux de scolarisation spécifique dans l'enseignement obligatoire au Maroc en pourcentage (2012)

Par âge et par niveaux de scolarisation



Source : adapté d'UNICEF (à paraître), Rapport national sur les enfants non scolarisés, Tous à l'école : initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés, UNICEF Bureau régional, Moyen-Orient et Afrique du Nord

L'abandon scolaire s'intensifie dans le secondaire qualifiant où la sélection importante à l'entrée et à la fin du cycle et le développement limité de la formation professionnelle crée des barrières importantes à l'achèvement des études. Ainsi, malgré une évolution positive à partir des années 2000, le taux brut de scolarisation au secondaire qualifiant au Maroc n'a atteint que 55% en 2012, en deçà des moyennes des pays arabes (59%) et des pays à revenu moyen (69%) (UNESCO-ISU, 2017a). Il est estimé que 45% des élèves scolarisés entre 2000 et 2012 ont quitté l'école sans une qualification secondaire qualifiante (INESEFRS, 2014b).

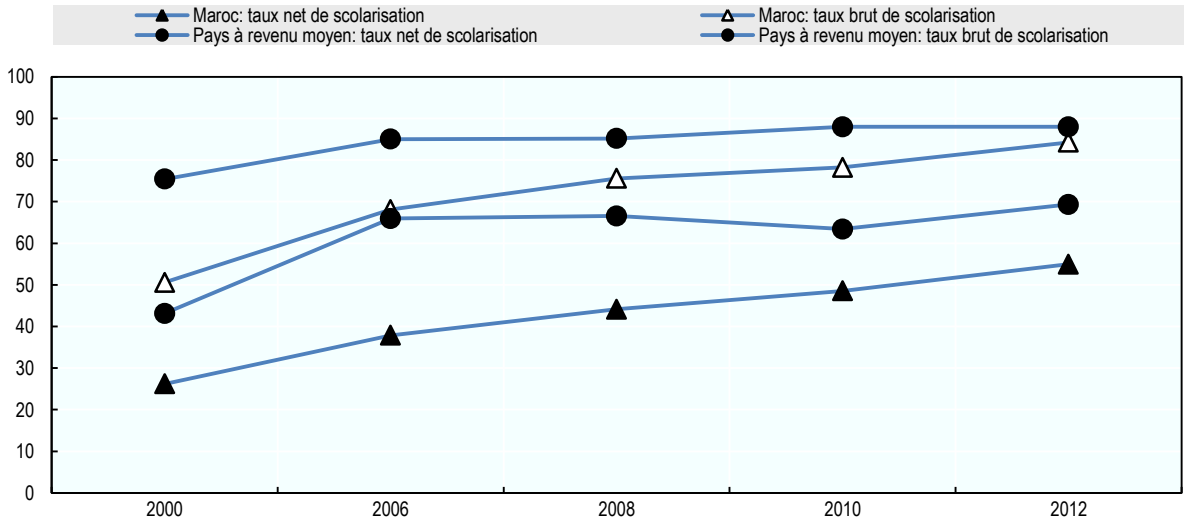
L'abandon scolaire précoce semble se traduire par une transition difficile des élèves marocains à la vie active où leur niveau faible de qualification est un handicap supplémentaire à leur insertion sur le marché du travail. À l'instar de la plupart des pays, la population jeune âgée entre 15 et 24 ans est celle qui est la plus exposée au chômage avec un taux de chômage de 21.3% en 2016 comparé à 10% pour l'ensemble de la population marocaine. Le taux de chômage des jeunes au Maroc est ainsi plus élevé que dans les pays à revenu similaire (13% en moyenne en 2016) il est aussi plus élevé chez les femmes marocaines par rapport aux hommes (HCP, 2017, ILO, 2017).

Plusieurs facteurs participent au taux élevé d'abandon scolaire précoce au Maroc. Des facteurs exogènes au système éducatif, tels que le niveau d'instruction des parents ainsi que le niveau de revenu du foyer et les pressions économiques qui imposent à certains enfants de rentrer de manière précoce sur le marché du travail, sont fortement corrélés avec l'espérance de vie scolaire des élèves. Une enquête de l'UNICEF en 2007 a montré, par exemple, que près du quart des enfants de 6-11 ans dans les foyers les plus pauvres sont déscolarisés contre seulement 3% dans les foyers les plus riches. Les enfants des ménages les plus pauvres sont aussi plus susceptibles de travailler (18%) alors que le travail des enfants est très rare dans les ménages les plus riches. À ces facteurs exogènes s'ajoutent des facteurs internes au système éducatif. L'offre scolaire au secondaire demeure insuffisante en particulier dans les communes rurales pour accueillir l'ensemble des enfants en âge d'être scolarisé. Le ratio enfants par classe (78) est par exemple beaucoup plus élevé que le ratio élèves par classe (36) dans le secondaire collégial dans le milieu rural en 2012. Par ailleurs, la violence à l'école, le faible taux d'apprentissage et la pratique du redoublement sont également autant de facteurs endogènes qui démotivent l'élève marocain et participent au taux élevé d'abandon (UNICEF, à paraître).

Les pratiques de redoublement alimentent l'abandon scolaire précoce

La prédominance des pratiques de redoublement au Maroc est un facteur déterminant du décrochage scolaire sans pour autant aider à pallier les lacunes d'apprentissage. L'écart important entre le taux brut et le taux net de scolarisation qui ne prend en compte que la population en âge d'être scolarisée dans l'enseignement secondaire collégial montre, entre autres, la prédominance du retard scolaire cumulé par les élèves marocains entre le primaire et le secondaire (voir Graphique 1.8). Alors que 83% de la population âgée entre 12 et 14 ans est scolarisée, seulement 58% sont scolarisés dans l'enseignement secondaire contre plus du quart (28%) dans l'enseignement primaire (INESEFRS, 2014b). Ainsi, seuls 13% des élèves marocains en 2012 ont achevé leurs études primaires et secondaires dans le système public sans redoublement.

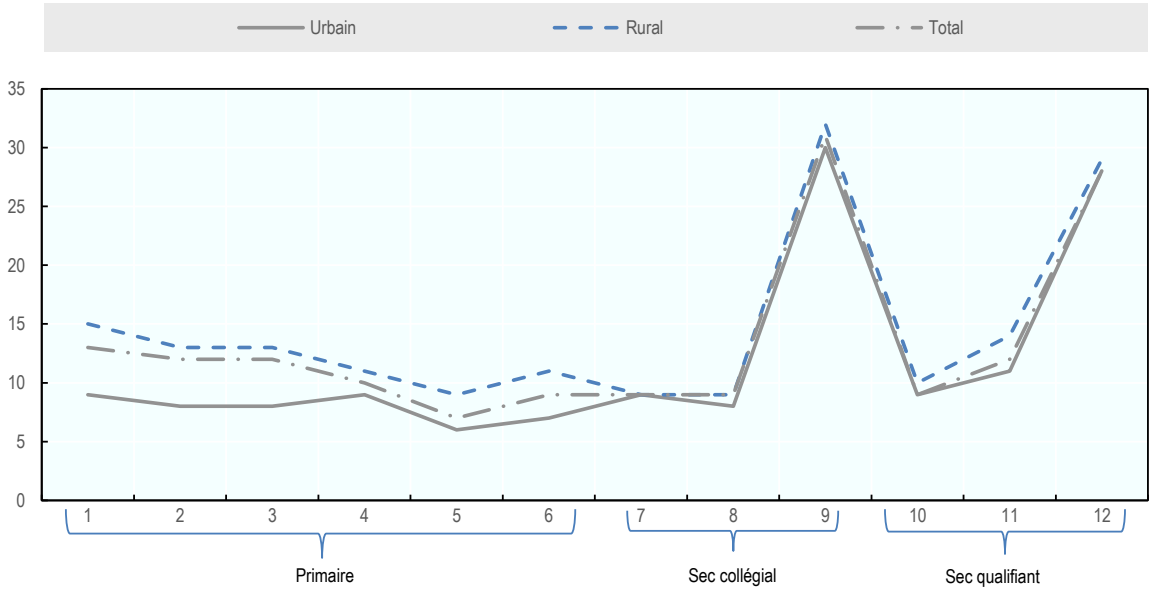
Graphique 1.8. Le taux net et brut de scolarisation dans l'enseignement secondaire collégial en pourcentage (2000-2012)



Source: UNESCO-ISU (2017a), Base de données de l'éducation (base de données), Institut de statistique de l'UNESCO, http://data.uis.unesco.org/?lang=fr.

Les années de transition d'un niveau d'éducation à l'autre sont des goulots d'étranglement du système éducatif marocain. Ainsi, le taux de redoublement atteint son pic lors de ces années charnières (voir Graphique 1.9). Ce phénomène s'explique en grande partie par la non-réussite aux examens certificatifs du brevet (fin secondaire collégial) et baccalauréat (fin secondaire qualifiant) (voir chapitre 2).

Graphique 1.9. Taux de redoublement par niveau d'éducation et milieu au Maroc en pourcentage (2012)



Source : adapté d'UNICEF (à paraître), Rapport national sur les enfants non scolarisés, Tous à l'école : initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés, UNICEF Bureau régional, Moyen-Orient et Afrique du Nord

Il est estimé que le redoublement a coûté au Maroc 1,44 milliard USD PPA en 2012, soit l'équivalent de 12% des dépenses total en éducation (MENFPESRS, 2015a). Alors qu'elles représentent un coût important pour l'Etat, les études internationales montrent que les politiques de redoublement sont inefficaces quant à l'amélioration de la performance des élèves. L'amélioration qui peut parfois être observée l'année suivant le redoublement est souvent plus liée à la familiarité de l'élève avec le curriculum qu'une réelle amélioration de la performance (OCDE, 2012). Au Maroc, parmi les élèves de première année du secondaire qualifiant ayant participé à l'enquête PNEA 2016, ceux ayant redoublé au moins une fois dans leur scolarité ont eu des résultats nettement inférieurs dans toutes les matières testées par rapport aux élèves n'ayant jamais redoublé (INESEFRS, 2017).

L'équité

La performance par région du système éducatif du Maroc est hétérogène

Alors que le Maroc a enclenché, depuis quelques années, une politique de régionalisation avancée, de grandes disparités de développement humain entre les régions persistent. Ainsi, une étude de l'Indice du Développement Humain (IDH) des régions marocaines montre que si le Maroc était classé à la 130e place dans le classement du PNUD de l'IDH en 2010, la région du Grand Casablanca occuperait virtuellement la 94e place alors que la région de Taza Al Hoceima Taounat occuperait la 152e place (Benaabdelaali et al, 2013).

De manière générale, les régions riches ont une population adulte plus éduquée et une espérance de vie à l'école plus élevée que les régions pauvres. L'axe métropolitain de la façade atlantique s'étendant entre les villes de Casablanca et Kenitra, et les régions du Sud connaissent des niveaux de scolarisation élevés de la population adulte (entre 5.49 à 6.93 années en 2010, au-dessus de la moyenne nationale de 4.72 années) et des revenus régionaux bruts (RRB) supérieurs à 5500 milliers d'USD PPA. À l'autre extrême, la région de Taza Al Hoceima Taounat qui est la région la plus pauvre du Maroc connaît quant à elle le niveau de scolarisation de la population adulte le plus bas du pays (3 ans en moyenne). Les régions riches connaissent aussi une espérance de vie scolaire (nombre d'années potentiel à l'école) plus élevée et des inégalités internes en termes d'éducation mesurées par le coefficient GINI plus faible (INESEFRS, 2014b).

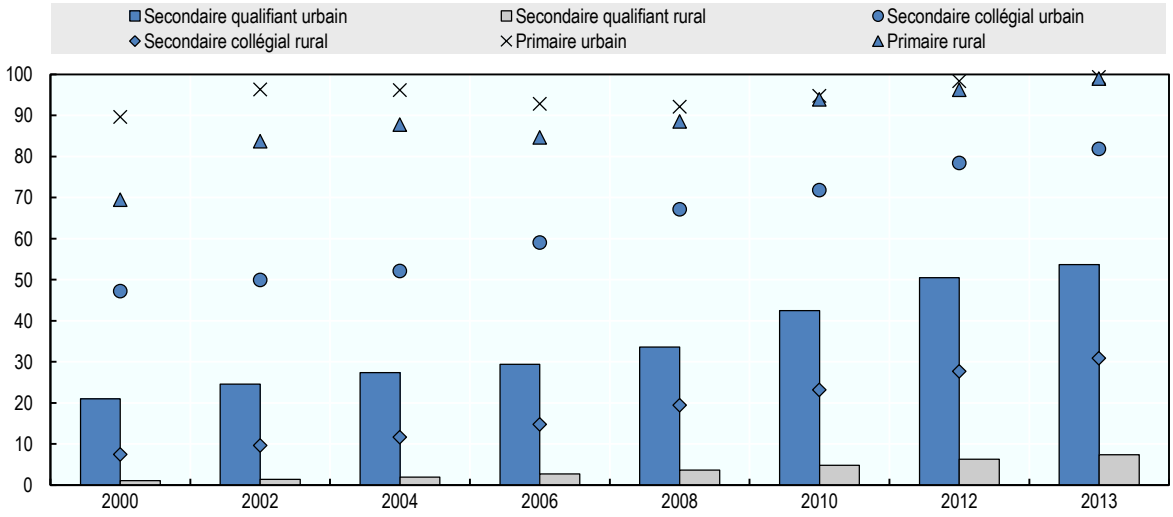
Le clivage urbain/rural demeure prononcé malgré des évolutions positives

Le poids démographique et économique du milieu rural fait de la résorption des écarts de scolarisation entre les milieux urbain et rural un enjeu important de développement économique et social au Maroc. Selon les estimations les plus récentes, la population rurale représente 40% de la population marocaine et 39% des emplois du pays. Le secteur agricole demeure toutefois peu productif en comparaison à son importance démographique et représente seulement 13% du PIB (données Banque mondiale). Le niveau de pauvreté dans le monde rural est aussi plus élevé que dans le milieu urbain avec 10% de la population vivant sous le seuil de pauvreté contre 2% dans le milieu urbain en 2014 (HCP, 2016). Une amélioration du niveau de qualification de la population rurale est primordiale pour améliorer la productivité du secteur agricole et ouvrir la porte d'autres secteurs aux populations du monde rural.

Le Maroc a mis en place, lors de la décennie passée, une série de mesures ciblées pour faciliter l'accès à l'éducation dans les campagnes (MENFPESRS, 2015b). Ces mesures, en particulier l'investissement important en infrastructure et la mise en place de programmes d'appui financier dans les communes rurales les plus pauvres, ont permis d'augmenter de manière considérable le taux net de scolarisation dans le milieu rural, en particulier dans l'enseignement obligatoire et de résorber les écarts entre le milieu rural et urbain au niveau

de l'enseignement primaire. Mais le retard de scolarisation du rural demeure prononcé au secondaire collégial et qualifiant (voir Graphique 1.10).

Graphique 1.10. Évolution du taux net de scolarisation par milieu et par niveau d'éducation au Maroc en pourcentage (2000-2013)



Source : INESEFRS (2014b), Atlas graphique et cartographique de la décennie de la Charte nationale de l'éducation et de la formation 2000-2013, Conseil supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche scientifique, http://www.csefrs.ma/atlasFr.aspx?id=305.

Afin de résorber le clivage rural/urbain en éducation, le Maroc doit faire face à plusieurs défis. Le niveau d'instruction des parents qui est un facteur fortement associé à la performance des élèves dans l'enquête PNEA, est très faible dans les zones rurales. En 2012, deux tiers des chefs de ménages avec enfants dans le milieu rural n'ont jamais intégré le système éducatif (INESEFRS, 2009 ; UNICEF, à paraître). D'autres facteurs structurels du système éducatif tel que le déploiement des enseignants sur le territoire et l'offre scolaire impactent également de manière négative l'éducation dans le milieu rural. Alors que l'ensemble des communes urbaines disposent d'un établissement secondaire collégial, plus de 40% des communes rurales marocaines n'en disposaient pas en 2013. Le nombre de places limité en internat, 6% des élèves seulement en 2013, rend difficile l'accès au secondaire collégial et qualifiant pour les élèves du milieu rural (UNICEF, à paraître).

Par ailleurs, la littérature suggère que l'encadrement pédagogique dans les écoles défavorisées doit être renforcé en attirant les enseignants les plus compétents (Rose, 2015). Or au Maroc, les enseignants dans le milieu rural sont en moyenne moins expérimentés que dans le milieu urbain et le taux de rotation des enseignants est plus élevé (UNICEF, à paraître). Cela s'explique, entre autres, par un système de mobilité et de déploiement basé principalement sur l'ancienneté et l'absence de primes de mobilités suffisantes pour attirer des enseignants avec un niveau de compétences plus élevé (voir chapitre 3).

La déscolarisation précoce des filles en milieu rural

Les filles dans le milieu rural sont encore plus en risque d'abandon précoce de l'école que les garçons. Si la quasi-totalité des filles du milieu urbain âgées entre 12 et 14 ans est scolarisée, ce taux atteint à peine 58 % dans les campagnes comparées à 75% des garçons.

Cet effet s'accentue d'autant plus que l'on avance dans les niveaux d'éducation. En effet, moins de 20% des filles âgées entre 15 et 17 ans sont scolarisées dans le milieu rural comparé à 35% des garçons en milieu rural et 83% des filles en milieu urbain (UNESCO-ISU, 2017a).

L'éloignement des écoles secondaires, la faible capacité d'accueil en internat et le biais culturel en faveur de la scolarisation des garçons par rapport aux filles, sont des facteurs déterminants de la déscolarisation des filles en milieu rural (MENFPESRS, 2014). En effet, si le manque de capacité d'accueil dans le milieu rural est un phénomène qui touche garçons et filles, l'effet sur la scolarisation des filles est plus important du fait de la réticence des familles à envoyer leurs filles dans des établissements éloignés de leur lieu de résidence et du biais culturel en faveur de la scolarisation des garçons. Le travail précoce des filles est ainsi souvent encouragé par les familles, à l'exemple de la migration des petites et jeunes filles vers les villes à la recherche de travail domestique (INESEFRS, 2014a ; UNICEF à paraître). Le mariage des filles mineures, en particulier dans le milieu rural, influence également le décrochage scolaire (UNICEF, à paraître). Améliorer le niveau de scolarisation des filles dans le milieu rural permettrait d'augmenter leurs chances d'insertion sur le marché du travail et ainsi de briser le cycle de pauvreté intergénérationnel dans le monde rural

Conclusion

Malgré un niveau de financement élevé, le rendement du système éducatif marocain demeure faible. Au centre de ce paradoxe se trouve l'incapacité du système à asseoir l'apprentissage des compétences de base et des pratiques nocives de redoublement qui entraînent un décrochage précoce de l'école d'une grande partie de la population estudiantine. Par ailleurs, les inégalités d'accès à l'éducation entre les genres, les milieux ruraux et urbains et les régions persistent. Pour faire face à ces défis, les réformes actuelles doivent engager les communautés locales et les acteurs de l'éducation autour d'objectifs communs. Développer la capacité du système d'évaluation à faire remonter l'information, fédérer autour d'une vision commune et généraliser les bonnes pratiques d'apprentissages doit être au cœur des prérogatives de la réforme en cours.

Encadré 1.3. Les examens de l'OCDE du cadre d'évaluation de l'éducation

Les examens de l'OCDE du cadre d'évaluation analysent comment les politiques et les pratiques d'évaluation des élèves, des enseignants, des établissements scolaires et du système éducatif soutiennent l'amélioration des acquis des élèves et l'équité. Les examens analysent les pratiques d'évaluation dans les pays participants et proposent des recommandations en se basant sur la recherche et les bonnes pratiques internationales.

Les examens mobilisent les savoirs accumulés par l'OCDE dans le domaine de l'évaluation à travers ses travaux de recherche et l'analyse comparative des pratiques d'évaluation dans plus de 20 pays (OCDE, 2013). Chaque examen se base également sur les informations fournies par le pays sujet de l'examen qui produit un rapport d'autoévaluation appelé "Rapport National de Base" (MENFPESRS, à paraître). L'équipe de l'examen, constituée d'analystes de l'OCDE et d'experts internationaux, rencontre également les acteurs clés de l'évaluation, lors de deux visites au pays. La première visite, dite "visite d'investigation", a pour but d'établir un diagnostic du cadre d'évaluation et de déterminer les points clés sur lesquels devra se focaliser l'examen. La seconde visite, dite "visite principale", a pour but d'approfondir le diagnostic et d'établir les recommandations préliminaires de l'examen. Le programme de la visite principale de l'examen du Maroc est présentée dans l'annexe A du rapport.

L'OCDE prépare un rapport pour le pays examiné regroupant l'ensemble des conclusions de l'examen et en mettant en avant les leviers de changement, les recommandations et les actions nécessaires pour l'amélioration du cadre d'évaluation.

Annexe 1.A. Indicateurs clés

Tableau d'annexe 1.A.1. Indicateurs clés

	Liste des principaux indicateurs	Maroc	Pays Arabes*	Pays à revenus moyens*	OCDE*
	Information contextuelle				
Economie					
1	PIB par habitant en dollar US courants, 2016 (Banque Mondiale)	2 832	6 153	4 781	36 741
2	Croissance du PIB en % annuel, 2016 (Banque Mondiale)	1.1	3.2	3.9	1.7
Société					
3	Densité de la population (personnes par kilomètre carré de superficie des terres), 2016 (Banque Mondiale)	79	37	69	38
4	Pourcentage de la population âgée de 14 ans et moins, 2016, (Banque Mondiale)	27	33	26	18
5	Taux de fécondité, 2015 (Banque Mondiale)	2.5	3.3	2.4	1.8
6	Population rurale en %, 2016 (Banque Mondiale)	39	42	49	20
7	***Taux de chômage, estimation modélisée OIT, 2016 (Banque Mondiale)***				
	Total	10	11	6	6
	Jeunes de 15-24 ans	21	29	14	14
8	***Taux d'alphabetisation, 2015 (Banque Mondiale)***				
	Population adulte (plus de 15 ans)	72	81	80	98
	Jeunes de 15-24 ans	95	93	89	100
	Indicateurs de l'éducation				
9	***Système***				
	Âge d'admission au préprimaire, 2015 (UNESCO-ISU)	4	4	4	3
	Âge d'admission dans l'enseignement obligatoire, 2014 (UNESCO-ISU)	6	6	6	6
	Nombre d'années d'études dans l'enseignement obligatoire, 2014 (UNESCO-ISU)	9	9	9	11
10	***Taux de scolarisation, en % (UNESCO-ISU)***				
	Le taux net de scolarisation au préprimaire, 2014	54	46	56	82
	Le taux net de scolarisation dans l'enseignement primaire, 2014	98	88	90	97
	Le taux net de scolarisation dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, 2014	63	68	70	91
	Le taux net de scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, 2012	32	48	46	91
	Taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur, 2014	25	35	38	88
11	***Pourcentage des élèves inscrits dans le programme professionnel (UNESCO-ISU)***				
	Le premier cycle de l'enseignement secondaire (2013)	2	4	6	7
	Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (2012)	12	12	27	46
12	***Taux de redoublant, 2014 (UNESCO-ISU)***				
	Primaire	9	4	4	1
	Premier cycle de l'enseignement secondaire generale	16	8	5	2
13	***Effectifs scolarisés dans les établissements privés (UNESCO-ISU)***				
	Primaire (2014)	14	24	12	6
	Premier cycle du secondaire (2013)**	8	25	15	14
	Deuxieme cycle du secondaire (2013)**	8	24	20	18
17	***Resources Financières***				
	Dépenses des administrations publiques pour l'éducation primaire et secondaire en % du PIB, 2013 (UNESCO-ISU)	5	3	3	3
	Dépenses des administrations publiques par étudiant en USD PPA (UNESCO-ISU)				
	Primaire (2013)	1 416	m	1 473	8 264
	Secondaire (2012)	2 521	m	1 693	8 527
	Performance des élèves				
18	***Performance des élèves de 4e année , TIMSS 2011***				
	Mathématiques (TIMSS 2015)	377	408	492	521
	Science (TIMSS 2015)	352	405	488	525
19	***Performance des élèves de 8e année***				
	Mathématiques (TIMSS 2015)	384	429	454	503
	Science (TIMSS 2015)	393	440	462	517
20	***Pourcentage d'élèves en dessous du niveau de compétence le plus bas en mathématiques (TIMSS 2015)***				
	4ème année	59	47	19	7
	8ème année	59	40	31	14

Notes : * Moyenne des pays ayant des données disponibles pour l'année de référence ; ** Données CSEFRS-INESEFRS pour le Maroc

Références

Alagui, A. et F. Chafiqi (2011), « Réforme éducative au Maroc et refonte des curricula dans les disciplines scientifiques », Carrefours de l'éducation, 2011/3 HS n°1, P29-50, Armand Colin, Paris www.cairn.info/examen-carrefours-de-l-education-2011-3-page-29.htm.

BAD/gouvernement du Maroc/MCC (2015), *Diagnostic de Croissance du Maroc: Analyse des contraintes à une croissance large et inclusive*, https//:afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/GenericDocuments/Diagnostic_de_croissance_du_Maroc_%E2%80%93_Analyse_des_contraintes_%C3%A0_une_croissance_large_et_inclusive_-_version_FR.pdf

BAD (2013), Analyse du système d'éducation et de formation, *Étude économique et sectorielle*, Groupe de la Banque Africaine de Développement.

Banque mondiale (2017), Bases de données, Banque mondiale, http://databank.banquemondiale.org/data/home.aspx.

Benaabdelaali et coll. (2013), « Disparités régionales de développement humain au Maroc », Région et Développement n.37-2013, L'Harmattan, Paris.

Brixi, H., Lust, E. et M. Woolcock (2015), *Trust, Voice and Incentives: Learning from Local Success Stories in Service Delivery in the Middle East and North Africa*, Banque mondiale, Washington DC.

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 2016/2017*.

CESE (2013), *La Gouvernance des services publics*, Rapport du Conseil économique, social et environnemental, Auto-Saisine n°13/2013, Conseil économique, social et environnemental, Rabat.

COSEF (1999), *Charte nationale d'éducation et de formation,* http://www.men.gov.ma/Fr/Pages/CNEF_old.aspx.

CSEFRS (2015), vision *stratégique de La Réforme 2015-2030 : Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion*, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche scientifique, Rabat, http://www.csefrs.ma/pdf/Vision_VF_Fr.pdf.

FRED (2017), Databank, FRED Economic Data, https://fred.stlouisfed.org/.

HCP (2017), *Indicateurs du chômage* (base de données), Haut-Commissariat au plan http://www.hcp.ma/Chomage_r70.html.

HCP (2014), *Synthèse de la mesure du capital humain au Maroc*, Synthèses des résultats des études sur quelques aspects du capital humain au Maroc, Haut-Commissariat au plan, http://www.hcp.ma/Synthese-des-resultats-des-etudes-sur-quelques-aspects-du-capital-humain-au-Maroc_a1624.html.

ILO (2017), *Key Indicators of the Labour Market* (base de données), International Labour Organisation, http://www.ilo.org/global/statistics-and-databases/lang--en/index.htm.

INESEFRS (2017), *Programme national d'évaluation des acquis des elèves du tronc commun : PNEA 2016*, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche scientifique, Rabat, http://www.csefrs.ma/pdf/PNEA2016/Rapport%20PNEA%202016%20FR%20Final.pdf.

INESEFRS (2015), *Gouvernance du système d'éducation et de formation au Maroc : Évaluation de l'application des recommandations de la Charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013*, Rapport d'Expertise, Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, Rabat.

INESEFRS (2014a), *La mise en œuvre de la Charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013 : Acquis, déficits et défis*, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche scientifique, Rabat.

INESEFRS (2014b), Atlas graphique et cartographique de la Décennie de la Charte nationale de l'éducation et de la formation 2000-2013, Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, http://www.csefrs.ma/atlasFr.aspx?id=305.

INESEFRS (2009), *Programme national d'Evaluation des Acquis PNEA 2008 : Rapport analytique*, Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, Rabat, http://www.csefrs.ma/pdf/rap_analyt_VF.pdf .

MENFPESRS (2016), Projets de la vision stratégique, ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle, http://www.men.gov.ma/Fr/Documents/ProjetstratVF17022016.pdf.

MENFPESRS (2015a), *Comptes nationaux de l'éducation 2012-2013*, ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle.

MENFPESRS (2015b), Éducation for All 2015 National Review, ministère de l'Éducation nationale, de la formation professionnelle, http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002317/231799e.pdf.

MENFPESRS (2014), Indicateurs de l'éducation : Edition 2014, ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, http://www.men.gov.ma/Documents/Indicateurs2014fr.pdf.

MENFPESRS (2012), *Rapport de synthèse du programme d'urgence 2009-2012*, Ensemble pour l'école de la réussite 2008-2012, ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle.

Mullis, I. et coll. (2016), *TIMSS 2015 International Results in Mathematics*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Boston, http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results.

Mullis, I. et al. (2012), *PIRLS 2011 International Results in Reading*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Chestnut Hill, MA.

OCDE (2017a), *Examen multidimensionnel du Maroc : Volume 1. Evaluation Initiale*, Edition OCDE, Paris

OCDE (2017b), *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*, Éditions OCDE, Paris. *http://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en*

OCDE (2016), *Renforcer l'intégrité du secteur public au Maroc*, Éditions OCDE, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264253612-fr.

OCDE (2015a), *Le gouvernement ouvert au Maroc*, Éditions OCDE, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264226722-fr.

OCDE (2015b), *Regards sur l'éducation 2015 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-fr.

OCDE (2015c), *Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain*, Éditions OCDE, Paris http://dx.doi.org/10.1787/9789264234833-en.

OCDE (2013), *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II)*, PISA, Éditions OCDE, Paris http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en.

OCDE (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, Éditions OCDE. http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en.

UNDP (2016), *Human Development Report 2016: Human Development for Everyone*, Éditions du PNUD, New York, http://hdr.undp.org/sites/default/files/2016_human_development_report.pdf.

UNESCO-ISU (2017a), *Base de données de l'éducation* (base de données), http://data.uis.unesco.org/?lang=fr.

UNESCO-ISU (2017b), ISCED 2011 mapping (Français) : Morocco (Base de données), Institut de statistique de l'UNESCO, http://uis.unesco.org/en/isced-mappings.

UNICEF (à paraître), Rapport national sur les enfants non scolarisés, Tous à l'école : initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés, UNICEF Bureau régional, Moyen-Orient et Afrique du Nord.

USAID (2016), *Early Grade Reading Assessment Baseline Report*, USAID/Morocco Reading for Success Small-Scale Experimentation Activity, http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00M52J.pdf.

USAID (2015), Research *on Reading in Morocco: Analysis of the National Education Curriculum and Textbooks Part1*, Washington DC.

Chapitre 2. Évaluation des élèves : soutenir les élèves dans leur apprentissage

Ce chapitre examine comment le système d'évaluation des élèves au Maroc recueille et utilise l'information relative à leur apprentissage. Au Maroc, l'évaluation des élèves est principalement sommative et s'appuie sur des tests papier-crayon centrés sur l'aptitude des élèves à se rappeler l'information et à la reproduire, plutôt que sur des compétences d'ordre supérieur préconisées dans le curriculum national, telles que l'esprit critique et la résolution de problèmes. Pour que l'évaluation apporte un meilleur appui à l'apprentissage des élèves, elle doit se recentrer sur une utilisation plus formative des résultats et s'intéresser à l'acquisition des savoirs, savoir-faire et aptitudes. Pour parvenir à ce changement, il sera essentiel d'apporter aux enseignants un soutien accru, en leur fournissant plus d'outils d'évaluation et une préparation initiale meilleure et plus conséquente, ainsi que la possibilité de se développer de manière continue dans le domaine de l'évaluation des élèves.

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.

Introduction

L'évaluation des élèves est le processus de collecte et d'appréciation de l'information relative à ce que les élèves connaissent, comprennent et sont capables de faire, afin de prendre une décision éclairée sur les prochaines étapes du processus éducatif (Clarke, 2012). L'évaluation des élèves peut être soit sommative pour apprécier l'apprentissage réalisé afin de saisir, noter ou certifier les acquis, soit formative (elle est alors parfois appelée évaluation pour l'apprentissage) pour identifier les aspects de l'apprentissage en cours de développement afin de l'approfondir et l'adapter, par exemple en fournissant des commentaires aux élèves (OCDE, 2013).

Au Maroc, les examens organisés à la fin de chaque niveau d'études et les évaluations réalisées en classe au cours de chaque année sont principalement utilisés à des fins administratives, pour déterminer la progression des élèves. Ils contribuent au redoublement et au décrochage, en créant un système où l'enseignement n'est pas perçu comme à la portée de tous et en faisant peser la responsabilité de l'apprentissage sur chaque élève.

Si le Maroc veut atteindre l'objectif énoncé dans sa Vision stratégique 2015-2030 (Vision 2030) de participation universelle à un système d'enseignement de qualité où tous les élèves peuvent apprendre et réaliser leur potentiel, il est nécessaire de revoir les modalités de conception et d'utilisation de l'évaluation pour mieux soutenir l'apprentissage des élèves. L'évaluation des élèves devra être centrée sur l'acquisition des savoirs et savoir-faire que le curriculum fondé sur les compétences cherche à promouvoir. Pour y parvenir, les enseignants auront besoin d'un appui externe plus prononcé, sous la forme d'outils à utiliser pour évaluer les compétences et d'un perfectionnement professionnel. Enfin, une utilisation plus formative de l'information fournie par l'évaluation, afin d'identifier et combler les lacunes dans l'apprentissage des élèves, aidera ceux-ci à maîtriser les connaissances et compétences dont ils ont besoin pour poursuivre des études, travailler et soutenir la croissance nationale.

Contexte et principales caractéristiques de l'évaluation des élèves

Objectifs et principes directeurs

La Vision 2030 du Maroc reconnaît la nécessité d'améliorer l'évaluation des élèves

La Vision 2030 du Maroc fixe des objectifs généraux de réforme de l'évaluation des élèves, tels que la clarification des attentes en matière d'apprentissage afin de mieux guider l'enseignement et les pratiques d'évaluation. Elle est accompagnée par certaines « mesures prioritaires » à prendre immédiatement pour relever les défis urgents, notamment l'amélioration de la maîtrise des compétences de base dans les premières années de l'enseignement primaire (voir Encadré 2.1). Toutefois, même si les objectifs de la Vision 2030 sont prometteurs, ils restent vagues et devront être soutenus par des plans de mise en œuvre détaillés (voir chapitre 5). Il subsiste également plusieurs obstacles à une pratique efficace de l'évaluation, en particulier la capacité d'évaluation limitée des enseignants et la réglementation de l'évaluation qui empêche des approches plus formatives et celles axées sur le développement des compétences.

Encadré 2.1. Mesures de la Vision 2030 en matière d'évaluation des élèves

La Vision 2030 (Levier 12) reconnaît la nécessité d'une réforme complète de l'évaluation des élèves, notamment :

- Élaborer des guides référentiels précis, selon les niveaux et les cycles scolaires, pour les différents types d'évaluation.
- Simplifier et normaliser les outils d'évaluation et de soutien scolaire pour garantir la poursuite des études et le passage vers les classes supérieures avec un niveau acceptable d'acquis scolaires.
- Réhabiliter, crédibiliser et rehausser la qualité des examens certificatifs, notamment le baccalauréat, en donnant la priorité, pendant les années de certification, aux examens normalisés, aux plans régional et national et en révisant les modalités d'accréditation des résultats des évaluations en classe, afin de garantir le principe de méritocratie et d'égalité des chances.

Les « mesures prioritaires » de la Vision 2030, à prendre à court terme en 2015-2018, prévoient également des actions spécifiques pour l'évaluation des élèves liées à ces objectifs généraux, notamment :

- Renforcer chez les élèves des années 1 à 4, la maîtrise des compétences de base en littératie et numératie, en l'accompagnant d'une évaluation diagnostique (mesure 1).
- Renforcer et harmoniser les conditions préalables minimales requises pour le passage des élèves à l'année suivante (mesure 2).
- Introduire un baccalauréat professionnel (mesure 7).

Sources : CSEFRS (2015), *Vision stratégique de la réforme 2015-2030 : Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion*, Conseil supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche scientifique, http://www.csefrs.ma/pdf/Vision_VF_Fr.pdf ; MENFPESRS (2016), *Projets de la vision stratégique*, ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, http://www.men.gov.ma/Fr/Documents/ProjetstratVF17022016.pdf.

L'approche par compétences du curriculum ne se reflète pas dans l'enseignement et l'apprentissage

Développé en 2002 et présenté dans le « Livre blanc », l'actuel curriculum du Maroc adopte une approche par compétences, où les apprenants sont supposés développer progressivement leurs savoirs et savoir-faire d'une manière intégrée. En ligne avec les changements opérés dans les curricula ailleurs dans le monde, il vise à appuyer un apprentissage plus interactif et à s'éloigner du par cœur. Toutefois, en raison de problèmes dans la conception et la structure du curriculum, ainsi que d'un manque de soutien des enseignants pour l'application et l'évaluation de son approche fondée sur les compétences, les changements souhaités ont très peu atteint les classes. La seule tentative majeure pour encourager et soutenir les enseignants dans l'enseignement et l'évaluation des compétences, l'initiative « Pédagogie d'intégration » lancée en 2008, a été rapidement abandonnée en 2011 en raison de l'opposition des enseignants (voir chapitre 1). Le Ministère a également expérimenté l'introduction d'une méthodologie et d'un guide

pratique de l'évaluation des compétences entre 2010 et 2012 mais qui n'ont pas été généralisés. Dans ce contexte, la majorité des enseignants ne comprennent toujours pas ce que sont les compétences, et comment les enseigner et les évaluer (USAID, 2015).

Les niveaux d'apprentissage attendus chez les élèves dans le curriculum n'ont également rien à voir avec ce qu'ils sont dans la réalité. Tel est particulièrement le cas dans les premières années primaires, dans la mesure où le curriculum suppose que tous les enfants ont bénéficié de deux années d'études préscolaires, ce qui n'est le cas que de seulement la moitié des enfants marocain et d'à peine un cinquième des enfants des zones rurales (UNICEF, à paraître). Cela contribue à des variations significatives dans les niveaux d'apprentissage au sein des classes, mais la nature prescriptive du Livre blanc, qui fournit un horaire annuel et hebdomadaire avec le temps d'enseignement par thème et domaine, laisse peu de latitude aux enseignants pour prendre en compte les différences dans les besoins d'apprentissage des élèves (USAID, 2015).

Dans le cadre des mesures prioritaires, le Maroc est en train de rationaliser et simplifier le curriculum des années 1 à 4, afin de mettre l'accent sur les compétences préalables et précoces en mathématiques et en lecture, et sur la formation des enseignants à cette approche. Après la mise en œuvre dans les premières années, une réforme similaire est prévue pour le reste de l'enseignement primaire et secondaire.

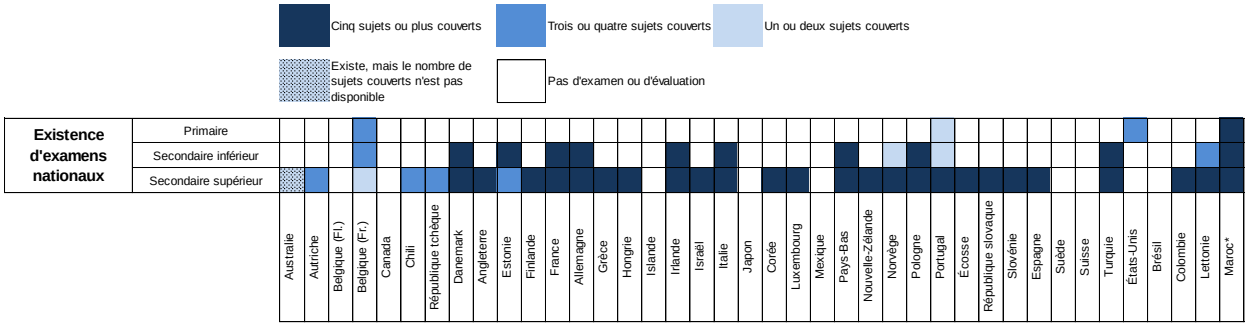
Pratiques d'évaluation des élèves : examens nationaux

Les examens nationaux conditionnent le passage au niveau d'études suivant

Par rapport aux pays de l'OCDE, le Maroc se distingue par son utilisation intensive des examens externes pour déterminer la progression à chaque niveau d'études. Notamment, le Maroc exige que tous les élèves passent un examen à la fin du primaire pour passer au secondaire collégial, une pratique peu commune dans les pays de l'OCDE et les pays partenaires (voir Tableau 2.1).

Tableau 2.1. Examens nationaux

Écoles publiques, programmes généraux



Note : Programmes généraux seulement. *L'information pour le Maroc a été obtenue à l'aide de documents officiels et à travers des visites dans le pays.
Source : Adapté d'OCDE (2015), Regards sur l'éducation 2015. Les indicateurs de l'OCDE, Éditions de l'OCDE, Paris, http://www.oecd-ilibrary.org/education/regards-sur-l-education-2015_eag-2015-fr.

Les examens externes fournissent généralement des informations pour la prise de décisions à enjeux élevés à propos des élèves à titre individuel – par exemple, s'ils peuvent passer dans l'année supérieure, obtenir le diplôme du secondaire, ou être admis à l'université (Clarke, 2012). Au Maroc, le but principal de ces trois examens est de mesurer et certifier

les performances des élèves par rapport au curriculum officiel et de déterminer le passage vers le cycle suivant. Chaque examen comprend trois composantes, dont deux sont normalisées aux niveaux de l'établissement scolaire, provincial, régional ou national (voir Tableau 2.1). La composante restante est la moyenne annuelle de l'élève, établie sur ses notes aux évaluations en classe (« contrôle continu »). Pour chaque examen, un décret ministériel énumère les sujets à couvrir dans le contrôle continu et les deux examens écrits. Il fixe également la durée des deux examens écrits par sujet. Les items des examens écrits sont élaborés par un comité d'inspecteurs pédagogiques et d'enseignants, nommés par l'AREF ou le Ministère aux niveaux de l'établissement scolaire, provincial, régional ou national, selon l'examen.

Pour assurer la cohérence entre les différents examens développés à chaque niveau, le CNEEO a commencé à produire un cadre de référence en 2005. Celui-ci détermine les savoirs et savoir-faire à évaluer dans chaque examen, sur la base du curriculum national, pour guider chaque comité dans l'élaboration des items d'examen. Le CNEEO produit également, pour tous les examens, un guide de procédure et de notation qui fixe la manière de mener l'examen et la notation. Des contrôleurs nationaux visitent les régions pour s'assurer que ces lignes directrices sont respectées. Il existe toutefois peu de mesures pour assurer la comparabilité ; par exemple, en commençant par tester ou essayer à titre pilote les items afin de s'assurer qu'ils fonctionnent de manière similaire dans les différentes provinces ou régions, ou en atténuant les résultats après que les copies ont été notées. Il a été signalé à l'équipe d'examinateurs de l'OCDE qu'à l'échelle régionale, il existe des différences importantes dans la difficulté et les taux de réussite à la fois du CEP et du brevet.

Même si les politiques et les dispositions des examens ont été jugées généralement solides dans l'exercice 2015 d'analyse comparative SABER de la Banque Mondiale sur l'évaluation des élèves, l'équipe a noté que les mécanismes destinés à assurer la qualité des processus d'examen et des résultats étaient limités. L'étude a également souligné que de nombreux incidents de comportement inapproprié, tel que la tricherie et la fraude, dans le cadre de l'examen ont été rapportés, ce qui reflète en partie les enjeux très élevés pour les élèves associés à ces examens (Banque mondiale, 2015).

Tableau 2.2. Examens externes au Maroc

	Certificat d'études primaires	Brevet	Baccalauréat national
But	Détermine le passage vers le premier cycle du secondaire (secondaire collégial)	Détermine le passage vers le deuxième cycle du secondaire (secondaire qualifiant)	Détermine l'entrée dans l'enseignement supérieur et certifie l'achèvement des études secondaires
Composantes	**Examen scolaire :** fin du premier semestre de la 6e année (25 %) **Examen provincial** : fin de la 6e année (25 %) **Contrôle continu :** moyenne obtenue en 6e année (50 %)	**Examen scolaire :** mi-chemin du premier semestre de la 9e année (30 %) **Examen régional :** fin de la 9e année (40 %) **Contrôle continu :** moyenne obtenue en 9e année (30 %)	**Examen régional :** fin de la 11e année (25 %) **Examen national :** fin de la 12e année (50 %) **Contrôle continu :** moyenne obtenue en 12e année (25 %)
Sujets couverts	**Examen scolaire :** arabe, éducation islamique, français, mathématiques, sciences sociales, sciences **Examen provincial :** arabe, éducation islamique, français, mathématiques	**Examen régional :** arabe, français, mathématiques, éducation islamique, études sociales, sciences de la vie et de la terre, physique. **Examen scolaire :** arabe, français, mathématiques, éducation islamique, études sociales, sciences de la vie et de la terre, physique, éducation	**Examen régional :** mathématiques, première langue étrangère, histoire et géographie, éducation islamique (pour certaines options lorsqu'elle n'est pas couverte en 2e année)

	Contrôle continu : arabe, éducation islamique, français, mathématiques, études sociales, sciences, arts, éducation physique	familiale, informatique, arts ou musique, deuxième langue étrangère, éducation physique **Contrôle continu :** arabe, français, mathématiques, éducation islamique, études sociales, sciences de la vie et de la terre, physique, éducation familiale, informatique, arts ou musique, deuxième langue étrangère, éducation physique.	**Examen national :** évalue la spécialisation de l'élève (1 sur 14 options possibles*). **Contrôle continu :** éducation physique, comportement et présence.
Format des questions	Questions fermées (QCM, questions d'appariement, compléter par un mot, vrai ou faux etc) et questions ouvertes (rédaction d'un essai ou d'une réponse courte ouverte).	Questions fermées (QCM, questions d'appariement, compléter par un mot, vrai ou faux etc) et questions ouvertes (rédaction d'un essai ou d'une réponse courte ouverte).	Questions fermées (QCM, questions d'appariement, compléter par un mot, vrai ou faux etc) et questions ouvertes (rédaction d'un essai ou d'une réponse courte ouverte).
Résultats	Score moyen minimum de 5/10 pour accéder à l'enseignement secondaire collégial.	Score moyen minimum de 10/20 pour accéder à l'enseignement secondaire qualifiant.	Score moyen minimum de 10/20 pour accéder à l'enseignement supérieur.

Note : *Les élèves choisissent une des 14 options (instruction islamique ; langue arabe ; littérature ; sciences humaines ; physique et chimie ; sciences de la vie et de la terre ; agriculture ; filière A ou B de mathématiques ; économie et gestion ; comptabilité de gestion ; sciences mécaniques et technologie ; science et technologie électriques ; et arts appliqués).
Sources : MENFPESRS (2016), *Décret n° 2385.06 pour l'organisation de l'examen du certificat de baccalauréat* ; publié le 16 octobre 2016 *; ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique*, MENFPESRS (2009), *Décret n° 2521.09 du 10 septembre 2009 pour la modification et l'achèvement des décisions 2384.06 publiées le 16 octobre 2016 à propos de l'organisation des examens pour la qualification préparatoire, ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique*, Banque mondiale (2015), *Rapport national SABER 2015, Maroc : Évaluation des élèves*, Groupe de la Banque mondiale, Washington DC.

Certificat d'études primaires (CEP)

- **Conception** : l'AREF détermine les sujets à évaluer dans les examens de niveau provincial et scolaire. Les items des examens sont élaborés par des comités locaux constitués d'inspecteurs pédagogiques et d'enseignants désignés par la direction provinciale de l'AREF.
- **Notation** : Les examens normalisés au niveau des écoles sont corrigés par les enseignants de 6ème année de chaque école. L'examen provincial est corrigé par un comité de correction constitué d'enseignants de la province.
- **Production des rapports et utilisation** : généralement, l'élève doit obtenir un score moyen total d'au moins 5 sur 10 (connu sous le nom de « seuil de passage ») pour accéder à l'enseignement secondaire collégial, même si ce seuil peut être abaissé en fonction de la disponibilité de places dans le secondaire collégial. Les élèves reçoivent une note pour leur contrôle continu, les composantes scolaire et provinciale du CEP, ensuite décomposée par matière. En 2014, 84 % des élèves qui ont passé le CEP l'ont réussi.

Brevet

- **Conception** : chaque AREF choisit les sujets à aborder dans les examens scolaires et régionaux. Les items d'examen sont élaborés par des comités régionaux constitués d'inspecteurs pédagogiques et d'enseignants. En 2017, le CNEEO a mis en place, à titre pilote, une banque de questions de test destinée aux comités pour la création du volet régional de l'examen du brevet (MENFPESRS, à paraître).

- **La notation** : La correction se fait par des comités régionaux de correction désignés par l'AREF.
- **Production des rapports et utilisation** : un élève doit généralement obtenir une moyenne générale d'au moins 10 sur 20 au brevet, mais le seuil peut être abaissé par l'AREF en fonction des places disponibles dans le secondaire qualifiant. Les élèves reçoivent une note pour chaque composante du brevet, décomposée ensuite par matière. En 2014, 52 % des élèves de 9e année qui ont passé le brevet l'ont réussi.

Baccalauréat national

Alors que la note globale au baccalauréat est censée déterminer l'accès à l'enseignement supérieur, des préoccupations quant à la fiabilité des évaluations en classe et des composantes régionales de l'examen amènent les universités à ne fonder les décisions d'admission que sur les résultats des élèves à la composante nationale. Un baccalauréat professionnel a été créé en 2015, et il permet également aux élèves d'accéder à toutes les formations dispensées dans les établissements universitaires. Une centaine d'établissements secondaires supérieurs ont donc ouvert un programme de baccalauréat professionnel pour préparer les élèves à passer le nouvel examen.

- **Format** : Les élèves choisissent une option parmi : l'éducation islamiques et l'arabe ; les arts et les sciences humaines ; les sciences expérimentales ; les sciences mathématiques ; l'économie et la gestion ; et les arts appliqués, ces options étant ensuite divisées pour créer au total 14 filières différentes. La décision relative à la filière prise par l'élève est fondée sur une combinaison de son choix et de ses résultats au contrôle continu et aux examens.

- **Conception** : L'élaboration de l'examen national est supervisée par le CNEEO. Chaque AREF nomme un comité d'inspecteurs pédagogiques et d'enseignants. Ceux-ci soumettent des propositions de sujets d'examen à chaque comité régional, qui les examine et les transmet à un comité national. Le comité national d'inspecteurs et enseignants est nommé par le Ministère et élabore les items de l'examen national sur la base des sujets proposés. Les items de l'examen régional sont élaborés par un comité régional. Pour les examens tant régionaux que nationaux, un ou deux membres de chaque comité, les « cobayeurs », passent eux-mêmes le projet d'examen pour s'assurer qu'il correspond au curriculum et au cadre de référence du CNEEO.

- **Notation** : En plus du guide de correction du CNEEO, produit pour chaque examen, chaque AREF fournit également des lignes directrices sur la façon dont la correction doit être effectuée, par exemple combien de temps elle doit prendre, le nombre de copies par correcteur, et l'endroit où la correction doit avoir lieu. Des « centres de correction » spécialisés ont été créés, où des enseignants notent les copies. Chaque centre de correction nomme un responsable pour suivre l'ensemble du processus de correction au sein de chaque AREF.

Depuis 2013, les copies des examens tant nationaux que régionaux ont été corrigées par une commission de minimum trois et maximum six enseignants, ce qui est une mesure positive pour assurer la fiabilité. Les enseignants responsables de la correction ne peuvent être ceux des candidats. Avant que la commission ne commence la correction, une réunion est organisée pour assurer une compréhension commune du processus de correction et des normes prévues. Chaque membre de la commission corrige également un exemple de copie

à titre d'exercice, d'afin d'assurer la cohérence de la notation et une compréhension uniforme des normes attendues.

- **Production des rapports et utilisation** : Les élèves obtiennent un résultat correspondant à la moyenne de leur performance dans toutes les matières, décomposée par composante de l'examen. Le CNEEO analyse les résultats de l'examen national par domaine thématique et utilise la théorie de la réponse à l'item (TRI) pour évaluer comment les candidats ont répondu aux items individuels. Il est laissé à la discrétion de chaque AREF d'effectuer une analyse similaire des résultats des examens régionaux, mais s'ils en font une, il n'y a aucune obligation d'en discuter ou de la partager avec le CNEEO. Les résultats sont également saisis dans MASSAR, bien que rien n'indique qu'ils soient analysés pour fournir un retour d'information pour soutenir les efforts globaux d'amélioration de la qualité.

Pratiques pour l'évaluation des élèves : évaluations en classe

Les évaluations en classe sont principalement utilisées à des fins sommatives, mais des initiatives récentes visent à encourager des utilisations plus formatives.

Les évaluations en classe peuvent être de nature formative, et servir à informer l'enseignement et l'apprentissage continus, souvent sans qu'une note ou une évaluation soient attribuées. Ou bien, elles peuvent être sommatives, en évaluant dans quelle mesure un élève a acquis un ensemble de connaissances tel qu'un module de cours, et en impliquant l'attribution d'une note ou d'un autre score formel. Dans la plupart des pays, les évaluations en classe comprennent une variété de méthodes formelles et informelles de collecte et interprétation de preuves de l'apprentissage des élèves. Citons à titre d'exemple, les questions orales et la rétroaction, les devoirs à domicile, les présentations en classe, les tests diagnostiques et les questionnaires de fin de module (Clarke, 2012). Le Maroc utilise principalement deux formes d'évaluations en classe:

Contrôle continu

Au Maroc, la principale forme d'évaluation en classe est le contrôle continu, qui est effectué par les enseignants de la première à la douzième année. Le but énoncé du contrôle continu est de fournir une information et un retour d'information continus sur l'apprentissage des élèves (MENFPESRS, 2016). Il a également une fonction sommative importante, dans la mesure où ses résultats déterminent le passage de l'élève vers l'année suivante. Pour les années où il y a un examen, il contribue à la note finale de l'élève, qui détermine le passage de celui-ci au cycle d'études suivant.

Les enseignants sont responsables de la conception, de la correction et de l'interprétation des résultats des évaluations du contrôle continu. Ils sont guidés par les notes ministérielles prescrivant, aux différents niveaux d'études et pour les différentes matières, le nombre d'évaluations à effectuer dans une année donnée par domaine et le poids de chaque évaluation. Toutefois, il n'existe ni cadre de référence global ni normes nationales pour le contrôle continu (MENFPESRS, 2016). Il en résulte une forte variabilité des évaluations en classe entre les classes et les établissements scolaires.

Les enseignants gardent une trace de la date de chaque exercice de contrôle continu, des sujets abordés et des notes obtenues par les élèves dans leur « cahier de classe ». Les notes sont également enregistrées sur la base de données en ligne MASSAR, à laquelle ont accès les élèves, leurs parents et les enseignants. Les notes sont également communiquées directement aux parents chaque semestre par le biais du « bulletin scolaire ». Dans le cadre

de leurs visites des classes pour évaluer les enseignants, les inspecteurs pédagogiques examinent le contrôle continu afin de s'assurer que les directives ministérielles sont respectées. Les pratiques d'évaluation en classe ne sont évaluées de manière systématique dans le cadre des évaluations des enseignants (voir le chapitre 3).

Bien que les réglementations centrales stipulent que le but premier du contrôle continu doit être formatif, les notes fournies aux enseignants sur la façon de mener le contrôle continu n'expliquent pas comment les évaluations et leurs résultats peuvent être utilisés pour soutenir l'apprentissage. Par exemple, aucune indication n'est donnée aux enseignants sur la façon de fournir un retour d'information aux élèves et d'établir les étapes suivantes de leur apprentissage (MENFPESRS, 2007). De plus, les directives pour le contrôle continu exigent que le travail de l'élève soit noté sur 10 ou 20, mais ne donnent aucune indication sur la façon dont chaque note est liée au niveau d'acquisition des compétences. Au niveau international, l'évaluation formative a tendance à ne pas être accompagnée de notes chiffrées, de sorte que les élèves ne craignent pas de commettre des erreurs et de révéler des lacunes dans leurs connaissances, ce qui constitue un élément clé du processus d'apprentissage (OCDE, 2008).

Programme d'évaluation des prérequis (PEP)

Le PEP est un test diagnostique obligatoire mis au point par le CNEEO. Les élèves y sont soumis en début d'année scolaire. Son but est d'améliorer l'apprentissage des élèves en évaluant leur compréhension des conditions préalables à la réussite à ce niveau scolaire, afin que des mesures de remédiation puissent être mises en place pour s'attaquer aux domaines où les élèves éprouvent des difficultés et pour aider les enseignants à mieux planifier leur enseignement pour renforcer l'apprentissage des élèves. Le PEP est en théorie aussi un outil pour mettre en place les programmes de remédiation en classe. Cette pratique est prometteuse, et ce type de test diagnostique peut être particulièrement utile lorsque les apprentissages des élèves et la capacité d'évaluation des enseignants sont faibles. Le test a été élaboré en 2009 après que le Programme national d'évaluation des acquis (PNEA) de 2008 ait constaté que l'une des principales raisons des médiocres résultats d'apprentissage était le grand nombre des élèves qui passaient d'une année scolaire à la suivante sans avoir acquis les savoirs et savoir-faire requis (INESEFRS, 2009).

Le PEP est administré aux élèves des 2e, 5e, 7e, 9e et 10e années, en langues (arabe et français), mathématiques et sciences. Il est actuellement centré sur la maîtrise de certains contenus et savoir-faire, mais il est prévu de l'aligner sur l'approche par compétence du curriculum. Le CNEEO élabore les tests et fournit aux enseignants des directives pour la notation du travail des élèves. Si nécessaire, ce test diagnostique initial peut être suivi d'une évaluation plus sensible visant à fournir une analyse plus détaillée des résultats et des faiblesses identifiées chez les élèves. Pour cette analyse plus détaillée, le CNEEO a mis au point trois tests qui permettent une évaluation plus approfondie du niveau d'apprentissage d'un élève (épreuve de maîtrise), des erreurs les plus fréquemment rencontrées (*épreuve centrée sur les erreurs systématiques*) et de la connaissance de la matière (*épreuve centrée sur le domaine*).

Les enseignants sont censés utiliser les résultats des évaluations PEP pour regrouper les élèves selon les domaines où ils éprouvent des difficultés et pour développer des activités d'appui répondant à leurs besoins (MENFPESRS, 2014). Selon le CNEEO, il existe toutefois une certaine confusion parmi les enseignants en ce qui concerne le but de l'évaluation, beaucoup d'entre eux croyant que les résultats de leurs élèves sont censés être

communiqués au ministère, au lieu d'être utilisés pour soutenir et orienter la planification de leur enseignement dans la classe.

Autres évaluations en classe

En plus de ces exercices d'évaluation déjà bien établis, le Programme d'appui individualisé aux apprentissages (PAIA) est une jeune initiative testée, à ce jour, à titre pilote dans trois AREF. Il comprend la formation des enseignants à des techniques d'évaluation formative et sommative, y compris à la manière de concevoir des tests alignés sur le curriculum, de créer des grilles de correction, d'analyser des données d'évaluation et d'utiliser des portfolios d'élèves, des entretiens, des techniques d'interrogation et autres outils pour recueillir des données sur l'apprentissage. Son but est d'aider les établissements scolaires et les enseignants à mettre en œuvre, tout au long de l'année, des évaluations reflétant les besoins individuels d'apprentissage des élèves, et dont les résultats éclaireront l'élaboration d'activités de remédiation individuelle. Il est également censé aider les enseignants à mettre au point des évaluations destinées à suivre l'apprentissage de chaque élève au cours du temps et à en rendre compte. En fonction des résultats pilotes, le programme pourrait être étendu à d'autres AREF.

Utilisation des résultats

Les résultats des évaluations et examens en classe déterminent le passage vers l'année suivante

Les élèves dont les notes n'atteignent pas le « seuil de passage » vers l'année supérieure ou le niveau d'études suivant doivent refaire l'année dans toutes les matières. Cela entraîne des taux élevés de redoublement. En 2012, seulement 13 % des jeunes Marocains terminant le secondaire qualifiant n'avaient redoublé aucune année (INESEFRS, 2014). Le redoublement est plus fréquent dans les premières années du primaire, en particulier dans les zones rurales (UNICEF, à paraître). Bien que le seuil de passage soit théoriquement fixé pour chaque niveau et chaque année d'études, en pratique, il varie largement en raison de différences du niveau de difficulté des évaluations en classe élaborées par les enseignants et des examens organisés au niveau infranational. Les AREF abaissent le seuil en fonction du nombre de places disponibles au niveau d'études suivant. Les projets de mise en œuvre de la Vision 2030 visent à rendre la norme de passage au niveau supérieur plus rigoureuse et harmonisée à l'échelle nationale, limitant ainsi la capacité des AREF à abaisser la limite imposée par le seuil de passage.

La plupart des élèves poursuivent des études générales dans le secondaire qualifiant

Les résultats des évaluations des élèves sont également utilisés pour déterminer leur futur programme d'études. À la fin du secondaire collégial, les notes obtenues par les élèves aux évaluations en classe et au brevet sont utilisées pour déterminer s'ils poursuivent des études générales ou une formation professionnelle, ainsi que le type de baccalauréat vers lequel ils se dirigent. Les élèves expriment leurs intérêts et sont guidés par le conseiller d'orientation de leur établissement, mais la décision finale est prise par le conseil de classe. Contrairement à ce qui se passe dans certains pays où les systèmes professionnels sont plus développés dans le deuxième cycle du secondaire (en 2012, seuls 12 % des élèves du secondaire qualifiant étaient inscrits dans l'enseignement professionnel au Maroc), les élèves qui n'obtiennent pas de bons résultats au brevet ont tendance à redoubler leur année et à repasser l'examen plutôt que de poursuivre des études professionnelles. Certaines options du baccalauréat, telles que les mathématiques et les sciences, sont plus prestigieuses

et requièrent des notes plus élevées au brevet et dans l'ensemble du secondaire collégial. L'établissement secondaire qualifiant fréquenté par un élève est déterminé géographiquement par la carte scolaire.

L'évaluation et le suivi sont limités au niveau du système

Les résultats des examens de fin d'études primaires et secondaires collégiales sont disponibles sur GEXA+, et ceux du baccalauréat sur SAGE+. Ces deux bases de données sont accessibles aux directions provinciales, aux AREF et à l'administration centrale. Les résultats des examens sont également partagés avec la Direction de la stratégie, des statistiques et de la planification (DSSP) du ministère pour lui permettre de mener des travaux de recherche et de développer des indicateurs. MASSAR permet aux enseignants, parents et élèves de consulter les résultats des élèves aux évaluations et examens effectués en classe. Malgré la disponibilité des résultats d'examen dans MASSAR, il n'existe ni rapport public annuel ou analyse des résultats d'examen, ni décomposition régionale ou provinciale des résultats par le CNEEO ou l'AREF.

Les mesures du degré d'apprentissage des élèves ne jouent aucun rôle dans l'évaluation des enseignants.

Au Maroc, l'évaluation des enseignants est centrée sur le respect des procédures d'exécution et d'enregistrement de l'évaluation des élèves, mais ne prend en compte aucune mesure de l'apprentissage ou de la progression des élèves. Dans le cadre d'un nouveau statut des enseignants, il est envisagé d'inclure le niveau d'apprentissage des élèves comme critère dans l'évaluation des enseignants, mais la manière de procéder n'est pas encore claire. Même si l'intention d'amener les enseignants à se sentir plus responsables de l'apprentissage des élèves est positive, elle devra être mise en œuvre avec prudence, étant donné que le Maroc ne dispose actuellement d'aucune mesure normalisée appropriée de l'apprentissage des élèves qui pourrait être utilisée à cet effet. Les résultats des élèves sont également influencés par une série de facteurs non soumis au contrôle de l'enseignant (voir chapitre 3).

Les établissements scolaires reçoivent peu d'outils destinés à utiliser les données d'évaluation pour suivre la qualité

Les audits externes des établissements scolaires prennent en compte les taux de réussite aux examens nationaux, et le CNEEO a récemment mis en place un système de classement des établissements secondaires supérieurs, basé sur les résultats au baccalauréat. Le CNEEO l'utilise pour identifier les établissements peu performants, qui doivent mettre en place des plans d'amélioration. Le système n'est pas rendu public. Les établissements scolaires peuvent accéder aux résultats de leurs propres élèves par l'intermédiaire de MASSAR, mais ne disposent pas d'informations nationales ou régionales agrégées à utiliser pour comparer leurs performances (à l'exception du taux de réussite global). Les établissements scolaires pourraient être aidés à mieux utiliser ces données d'évaluation afin de comprendre comment leur environnement d'apprentissage peut influencer la performance des élèves. L'une des façons d'y parvenir, recommandée par le présent examen, consiste à élaborer un rapport national de comparaison ventilant les résultats des élèves aux examens par région, type d'établissement et groupes d'élèves clés. Un indicateur composite des performances des établissements scolaires, accessible uniquement aux établissements et aux autorités éducatives, fournirait également aux établissements une vision plus inclusive de leurs performances par rapport aux principaux objectifs d'éducation (voir chapitre 4).

Capacité d'évaluation des élèves

Le Centre national de l'évaluation, des examens, et de l'orientation (CNEEO) dispose d'une capacité limitée d'analyse des résultats

Le CNEEO, qui relève du ministère de l'Éducation, assure la supervision et la direction principales des activités d'évaluation des élèves aux niveaux des établissements scolaires, provincial, régional et national, en fournissant des normes et des directives. La capacité du CNEEO est principalement absorbée par l'élaboration des examens nationaux et des directives pour l'élaboration des examens aux niveaux régionaux et provinciaux. Les ressources financières et humaines sont limitées pour l'analyse des résultats des examens, le suivi des résultats au fil du temps et la compréhension des performances des différents groupes d'élèves à l'examen. La plupart des membres du personnel sont d'anciens enseignants et ne reçoivent pas nécessairement une formation appropriée pour les aider à assumer leur fonction. Le récent développement d'un master en évaluation de l'éducation au Maroc pourrait fournir au Centre un nombre croissant de diplômés qualifiés dans les techniques d'évaluation de l'éducation.

Chaque Académie régionale de l'éducation et de la formation (AREF) dispose actuellement d'une division consacrée à l'évaluation

En 2002, le Maroc a créé des centres régionaux consacrés à l'éducation, les AREF, dans le cadre d'une réforme de décentralisation (voir chapitre 1). Depuis 2016, chaque AREF a pour mandat de disposer d'une division consacrée à l'évaluation – les Centres régionaux de l'évaluation et des examens (CREE) regroupant huit ou neuf personnes. Chaque CREE coordonne tous les travaux sur les examens au niveau régional et est responsable de la conception et de l'administration des composantes régionales du brevet à la fin du secondaire collégial, et du baccalauréat à la fin du secondaire qualifiant. En collaboration avec le Consortium canadien de l'éducation internationale, le CNEEO a fourni aux équipes des CREE une formation centrée sur la planification et la gestion des évaluations, les méthodes d'échantillonnage, l'analyse et l'exploitation des résultats. Toujours en 2016, des centres d'examen ont été créés au sein des directions provinciales pour élaborer et administrer la composante provinciale de l'examen de fin de primaire, le CEP. Les centres ont également reçu une formation du CNEEO sur l'élaboration de tests diagnostiques, les évaluations formatives et la gestion de la remédiation. Il subsiste toutefois d'importantes limitations dans les capacités locales, notamment de conception d'examens évaluant les compétences et répondant à des normes communes, ainsi que d'analyse des items et résultats des examens.

Les principaux leviers de l'évaluation des élèves

Pour soutenir plus efficacement l'apprentissage des élèves, le système d'évaluation doit en priorité s'assurer que les enseignants sont capables d'enseigner et d'évaluer l'acquisition des compétences. L'utilisation de l'évaluation pour déterminer les progrès des élèves à l'école doit également être examen, étant donné qu'elle constitue un obstacle à l'apprentissage et à la progression. Ces efforts devront être soutenus par l'amélioration de la fiabilité des examens et en veillant à ce qu'ils évaluent les compétences définies dans le curriculum et reflètent un plus vaste éventail d'intérêts et d'aptitudes. Dans un premier temps, il convient de mettre en place une certaine modération et un suivi des résultats afin d'améliorer leur fiabilité.

Levier 2.1 : Fournir aux enseignants un appui pour la compréhension, l'enseignement et l'évaluation des compétences attendues des élèves

Le curriculum du Maroc fondé sur l'approche par compétences requiert que les élèves s'appuient sur un ensemble interconnecté de savoirs, savoir-faire et aptitudes et les appliquent de manière intégrée, notamment pour réagir à des situations de la vie réelle. La grande majorité des enseignants n'a toutefois pas été formée à cette approche, et 15 ans après l'introduction de l'approche par compétences dans le curriculum, l'enseignement continu à être centré sur la connaissance de contenus théoriques séparés et sur l'évaluation de l'aptitude des élèves à se souvenir de cette information. Les enseignants comprennent également mal la manière de séquencer les compétences et sous-compétences pour que les élèves puissent développer des savoir-faire.

Les efforts actuellement déployés pour former les enseignants des années 1 à 4 et leur fournir le matériel nécessaire à l'enseignement et à l'évaluation des savoir-faire précoces en littératie et numératie, tels que la conscience phonologique pour la lecture, aideront à combler certaines de ces lacunes (JICA et MENFPESRS, 2016 ; USAID, 2016). Lorsque ce travail est étendu aux classes suivantes, il est important que les enseignants bénéficient d'un appui afin d'être capables d'encourager les élèves à développer des compétences transversales plus complexes, telles que l'esprit critique et la résolution de problèmes, qui devraient prédominer au cours des prochaines années.

Mais ces efforts devront être accompagnés d'un recentrage de l'évaluation en classe de l'acquisition des compétences, afin que les enseignants soient en mesure d'évaluer la progression des élèves dans le développement des compétences attendues. L'expérience d'autres pays a montré que les enseignants ont besoin d'un appui pour comprendre ce que les compétences signifient dans la pratique pour l'enseignement et comment les évaluer efficacement pour permettre la transition du système éducatif vers une approche fondée sur les compétences de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation (Nusche, 2016). Au Maroc, cela impliquera de développer de nouveaux outils d'évaluation en classe et de renforcer les outils existants, tels que le PEP, pour les aligner sur le développement des compétences. De tels outils devront être complétés par un renforcement des connaissances des enseignants en matière d'évaluation (voir levier 3.3), faute de quoi l'enseignement et l'évaluation resteront centrés sur la reproduction de contenus théoriques, comme l'a démontré l'expérience des 15 dernières années.

2.1.1 Recentrer l'évaluation en classe sur l'évaluation des compétences

Pour que les changements prévus au curriculum aient un effet sur les approches pédagogiques, il sera important que l'évaluation en classe soit examen en vue de mesurer le développement des compétences. La note actuelle sur 10 ou 20 est sans rapport avec les compétences que les élèves sont supposés développer. Dans l'un des établissements scolaires visités par l'équipe d'examen de l'OCDE, les notes finales des élèves aux évaluations en classe étaient calculées à l'aide d'une distribution normale, ce qui signifie que la note d'un élève n'est pas uniquement basée sur ses réponses aux questions, mais aussi sur celles des autres élèves. La caractéristique de l'approche par compétences est que la performance d'un élève est jugée par rapport aux compétences qu'il est supposé acquérir, et non par rapport à la performance des autres élèves.

Pour résoudre ces problèmes, le Maroc devra développer une approche de notation capable d'aider les enseignants à évaluer et communiquer la progression des élèves dans le développement des compétences. En même temps, les enseignants devront également être

soutenus pour utiliser un plus large éventail d'outils d'évaluation. Les tests papier-crayon traditionnels, qui prédominent à l'heure actuelle dans l'évaluation en classe, ne sont pas des outils efficaces d'évaluation de l'interaction entre les différents savoir-faire, savoirs et attitudes qu'implique l'acquisition de compétences.

Élaborer des normes d'apprentissage pour aider les enseignants à évaluer les compétences

De nombreux pays de l'OCDE ont élaboré des normes d'apprentissage pour aider les enseignants à développer une compréhension commune des compétences que les élèves sont censés acquérir et à émettre des jugements plus fiables (voir encadré 2.2). Les normes d'apprentissage définissent ce que les élèves doivent connaître et être en mesure d'accomplir, ainsi que le degré auquel ils sont censés connaître et être capables d'accomplir ce qu'énonce le curriculum. Elles sont souvent accompagnées d'exemples de travaux d'élèves notés à l'aide de grilles de correction, pour montrer aux enseignants comment appliquer les normes au travail des élèves. Le Maroc doit envisager d'élaborer :

- **Des normes d'apprentissage** : dans les domaines de base de la lecture, l'écriture et les mathématiques, pour aider les enseignants à juger de manière professionnelle dans quelle mesure le travail de l'élève répond aux attentes nationales.
- **Des descripteurs de la performance des élèves** : pour décrire où en est un élève dans le développement des compétences attendues ; par exemple, « il répond complètement aux attentes », « il répond partiellement aux attentes », « il est sur la voie pour répondre aux attentes ». Ce système a nettement plus de sens que les actuelles notes chiffrées n'ayant aucun lien avec les niveaux d'acquisition des compétences. Il encouragerait également une utilisation plus formative des résultats en se concentrant sur l'amélioration.
- **Progressions** : la définition des stades d'apprentissage parcourus par les élèves à mesure qu'ils acquièrent les compétences attendues aiderait les enseignants à identifier toute lacune dans l'apprentissage de l'élève, en particulier en ce qui concerne les compétences et sous-compétences essentielles pour le développement des savoir-faire. Les normes, descripteurs et progressions de l'apprentissage ainsi développés pourraient être initialement testés en mathématiques et arabe dans les années 1 à 4, où le curriculum est en cours de révision, puis étendus aux matières principales dans les années suivantes.

Encadré 2.2. Normes nationales d'apprentissage en Nouvelle-Zélande

Les normes nationales de la Nouvelle-Zélande, mises en place en 2010, définissent clairement les attentes que les élèves doivent satisfaire en lecture, écriture et mathématiques au cours de leurs huit premières années d'études. Les normes nationales présentent les attentes concernant ce que les élèves doivent être capables d'accomplir « après une année d'études », « après deux années d'études », etc. Chaque norme énonce une norme globale. Par exemple, selon la norme relative à l'écriture, après deux années d'études, l'élève doit être capable de :

« créer des textes pour satisfaire les exigences d'écriture du niveau 1 du curriculum de la Nouvelle-Zélande. Les élèves utiliseront l'écriture pour réfléchir à des expériences, idées et informations, les consigner et les communiquer en vue de répondre à des buts d'apprentissage spécifiques du curriculum. »

Des caractéristiques clés décrivent l'écriture de l'élève à ce niveau et la norme est illustrée par différents exemples de tâche scolaire, accompagnés chacun d'un commentaire indiquant pourquoi la tâche correspond à la norme considérée.

Les enseignants indiquent comment les élèves satisfont les normes en utilisant des définitions des performances, avec des implications pour l'enseignement futur :

- **Supérieur** : le niveau actuel de performance de l'élève correspond à une norme supérieure à celle de son groupe d'âge, ce qui signifie qu'une attention particulière doit être accordée à ses besoins d'apprentissage afin de lui fournir des défis suffisants pour entretenir son rythme accéléré de progression.
- **Correct :** le niveau actuel de performance de l'élève correspond à la norme, et un enseignement efficace devrait lui permettre de maintenir voire dépasser ce niveau l'année suivante.
- **Inférieur** : le niveau actuel de performance de l'élève n'atteint pas la norme, mais il y a des raisons de croire que ses besoins d'apprentissage peuvent être pris en charge dans le cadre d'un enseignement différentié pour lui permettre d'atteindre la norme l'année suivante.
- **Nettement inférieur** : le niveau actuel de performance de l'élève est tellement inférieur à la norme que pour lui donner une chance réaliste de progresser suffisamment pour répondre à la norme l'année suivante, une attention particulière doit être accordée à ses besoins d'apprentissage. Il pourra être nécessaire de compléter l'enseignement différentié avec des actions spécifiques.

Pour arriver à se prononcer sur les acquis des élèves, l'enseignant devra considérer des éléments issus d'une série de sources, notamment l'observation en classe par rapport à des critères clairement définis, le comportement affiché à l'égard des textes et tâches, et l'information relative à la performance des élèves aux activités d'évaluation.

Sources : Ministère de l'Éducation (2017a), « The standards », site web en ligne de *The New Zealand Curriculum*, http://nzcurriculum.tki.org.nz/National-Standards/Reading-and-writing-standards/The-standards, ministère de l'Éducation (accédé le 8 août 2017) ; ministère de l'Éducation (2017b), « Definitions of Achievement », *Assessment Online*, http://assessment.tki.org.nz/Overall-teacher-judgment/Definitions-of-achievement, ministère de l'Éducation (accédé le 8 août 2017).

Centrer le feedback sur l'acquisition des compétences

Une nouvelle grille d'évaluation comprenant un espace dédié pour des commentaires écrits, devrait être élaboré pour aider les enseignants à évaluer et rendre compte du développement des compétences des élèves. La grille d'évaluation utiliserait les nouveaux descripteurs de la performance des élèves pour illustrer les progrès de ceux-ci dans le développement des compétences définies dans le curriculum. Ces descripteurs remplaceraient l'actuelle note sur 10 ou sur 20, qui ne fournit aucune information sur les compétences qu'un élève donné a ou non acquises. En outre, il n'existe aucune norme commune pour l'acquisition des compétences. Par exemple, deux élèves ayant obtenu la même note de 12/20 pourront avoir acquis des ensembles de compétences très différents. Ces différences sont masquées par une note globale.

À court terme, l'actuelle note sur 10 ou 20 peut être utilisée en même temps que les nouveaux descripteurs pour communiquer les progrès des élèves à la fin de chaque trimestre et année du primaire. Dans le futur, le Maroc devra toutefois envisager de ne plus utiliser que les descripteurs. Cette pratique serait conforme à celle de nombreux autres pays qui ont abandonné ou réduit l'emploi des notes chiffrées pour la communication des progrès des élèves du primaire dans le cadre de réformes de l'évaluation centrées sur l'acquisition de compétences (voir l'exemple de la France dans l'encadré 2.3). Dans l'enseignement secondaire collégial et qualifiant, le Maroc pourrait continuer à utiliser les notes chiffrées en même temps que les descripteurs pour communiquer les progrès des élèves à la fin du trimestre ou de l'année. Pour le travail en classe et les devoirs à domicile, les descripteurs devront être utilisés, en conservant la possibilité, au niveau de l'établissement ou de la classe, de continuer à utiliser les notes en même temps que les descripteurs. Un tel changement exigera un important processus de communication auprès du corps enseignant, des parents et des élèves.

La grille d'évaluation devrait également comprendre des sections consacrées aux domaines à améliorer, qui permettront aux élèves et aux parents de comprendre ce qui est requis des élèves pour passer au niveau supérieur d'apprentissage. De nombreux pays ont développé une telle approche à mesure qu'ils passaient à l'intégration des compétences dans leurs curricula (voir encadré 2.3).

Encadré 2.3. Bilan des acquis scolaires en France

En France, le « livret scolaire unique » a été introduit en 2016 pour suivre les progrès des élèves dans le développement d'un ensemble de savoirs, savoir-faire, valeurs et attitudes (socle commun de connaissances, compétences et culture) que les élèves sont supposés avoir acquis à la fin de l'enseignement obligatoire. Le livret scolaire unique suit l'élève depuis sa première année primaire jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, avec des adaptations propres à chaque niveau d'études. Les enseignants y consignent périodiquement les progrès des élèves, par exemple à la fin de chaque trimestre ou unité d'apprentissage, et à la fin de chaque cycle d'études.

Le bilan périodique indique aux parents les principaux éléments sur lesquels leur enfant est évalué et ce qu'ont montré les évaluations. Au primaire, l'enseignant situe l'élève dans chaque matière par rapport à des objectifs d'apprentissage : non atteints, partiellement atteints, atteints, dépassés. À partir du premier cycle du secondaire, des

notes peuvent être introduites dans les bilans périodiques. Les bilans périodiques font état:

- des acquis et progrès des élèves par discipline, avec la mention
- des principaux éléments du programme travaillés
- des parcours éducatifs
- des éventuelles modalités spécifiques d'accompagnement mises en place.

Ces bilans sont accompagnés d'une annexe de correspondance pour faciliter le dialogue avec les familles.

Exemple d'un bilan périodique au primaire

Suivi des acquis scolaires de l'élève

Domaines d'enseignement		Principaux éléments du programme travaillés durant la période	Acquisitions, progrès et difficultés éventuelles	Positionnement Objectifs d'apprentissage			
				Non atteints	Partiellement atteints	Atteints	Dépassés
Français	Langage oral						
	Lecture et compréhension de l'écrit						
	Ecriture						
	Etude de la langue (grammaire, orthographe, lexique)						
Mathématiques	Nombres et calcul						
	Grandeurs et mesures						
	Espace et géométrie						

Les bilans de fin de cycle sont réalisés tous les trois ans pendant l'enseignement obligatoire (à la fin de la troisième année primaire et au début et à la fin du secondaire inférieur). Ils comprennent une évaluation du niveau de maîtrise des huit composantes du socle commun. L'évaluation utilise une échelle à quatre niveaux :

- maîtrise insuffisante
- maîtrise fragile
- maîtrise satisfaisante
- très bonne maîtrise.

Ces bilans comportent également une appréciation qualitative des acquis scolaires du cycle, et, le cas échéant, des conseils pour le cycle suivant.

	Maîtrise insuffisante	Maîtrise fragile	Maîtrise satisfaisante	Très bonne maîtrise
Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit				
Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale				
Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques				
Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps				
Les méthodes et outils pour apprendre				
La formation de la personne et du citoyen				
Les systèmes naturels et les systèmes techniques				
Les représentations du monde et l'activité humaine				

Source : Éduscol (2017), *site web Éduscol*, ministère de l'Éducation nationale, http://eduscol.education.fr/cid105397/ecole-elementaire-mise-oeuvre-livret-scolaire-dans-1er-degre.html , accédé le 7 août 2017.

Développer centralement des outils d'évaluation des compétences

L'évaluation de l'aptitude d'un élève à intégrer et appliquer des savoirs et savoir-faire requiert des types de questions et d'évaluation différents de ceux auxquels les enseignants sont habitués. Les traditionnels tests papier-crayon sont mal adaptés à la plupart des compétences du XXIe siècle mises en évidence dans les curricula fondés sur les compétences, qui sont mieux mesurées lorsque les enseignants emploient des approches plus innovantes. À moins d'avoir accès à une formation, des ressources et des outils adaptés, les enseignants ont difficile à évaluer ces domaines de compétences clés (UNESCO, 2016). C'est pourquoi de nombreux pays ont été amenés à développer un ensemble considérable d'outils d'évaluation et de directives pour aider les enseignants à adapter leurs pratiques d'évaluation. Au Maroc, où la plupart des enseignants n'utilisent que des tests traditionnels centrés sur la mémorisation de l'information, nettement plus de ressources doivent être consacrées à les aider à développer ou utiliser des outils d'évaluation des compétences acquises. En tant qu'organisme central d'évaluation, le CNEEO pourrait envisager le développement des outils suivants :

- **Une banque d'évaluation** : l'évaluation des compétences requiert une série de types d'évaluation, notamment des approches plus interactives, fondées sur la performance, telles que des projets, le travail en équipe, des expériences et des présentations. La mise à disposition d'un ensemble en ligne d'items d'évaluation alignés sur le curriculum fournirait aux enseignants des exemples de types d'évaluation susceptibles d'être utilisés pour évaluer les compétences. Par exemple, en Nouvelle-Zélande, l'e-asTTle est une plateforme d'évaluation en ligne normalisée, élaborée au niveau central (voir encadré 2.4). Ce type d'outil peut être particulièrement utile à court terme lorsque les enseignants commenceront à développer leur capacité d'évaluation et leur compréhension des implications d'une approche fondée sur les compétences. À mesure que leur connaissance de l'évaluation s'accroîtra, les enseignants seront capables d'utiliser la banque d'évaluation pour la conception de leurs propres évaluations. Elle pourrait être disponible hors-ligne, par exemple sous la forme d'un manuel disponible dans chaque établissement scolaire, pour assurer que tous les enseignants puissent y accéder.

- **Des indications et des exemples de pratiques d'évaluation** : les enseignants pourraient tirer avantage d'indications sur la façon de planifier des évaluations à des moments opportuns de l'apprentissage des élèves, ainsi que d'une cartographie des types d'évaluation précisant leur pertinence pour les domaines et compétences clés du curriculum. De telles indications sont habituelles dans de nombreux pays et fourniraient aux enseignants des suggestions pratiques pour la façon de mener une évaluation d'une manière qu'ils peuvent directement relier à leurs activités pédagogiques quotidiennes. Le Maroc pourrait s'inspirer du site web d'évaluation de la Nouvelle-Zélande qui met à la disposition des enseignants une série de ressources sur la question (voir encadré 2.4).
- **Des indications et un modèle pour un portfolio de l'élève** : une sélection de preuves de l'apprentissage de l'élève, présentées dans un portfolio peuvent être utilisés pour documenter les progrès réalisés au cours de l'année dans différentes compétences. Les portfolios peuvent également aider à évaluer les compétences difficiles à apprécier par des moyens traditionnels. Par exemple, une approche basée sur un portfolio de l'élève peut être utilisée pour refléter l'aptitude de l'élève à « apprendre à apprendre », en lui donnant l'opportunité de réfléchir à ses progrès sur une année ou un cycle d'études. Le Maroc pourrait envisager de faire des portfolios des élèves une exigence du contrôle continu, en tant que moyen d'encourager les enseignants à se baser sur un plus large ensemble d'éléments probants pour documenter et évaluer l'apprentissage. À l'appui de cette pratique, le CNEEO pourrait mettre au point un modèle et une cartographie centralisés des types d'activités ou d'évaluations susceptibles d'être utilisés pour recueillir des éléments probants d'acquisition des compétences dans différents domaines. Les portfolios des élèves sont une forme habituelle d'évaluation dans de nombreux pays de l'OCDE, notamment l'Autriche, la Communauté flamande de Belgique, l'Angleterre (Royaume-Uni) et le Mexique (OCDE, 2013).

Encadré 2.4. Outils centraux d'évaluation de la Nouvelle-Zélande

Plateforme normalisée d'évaluation de la Nouvelle-Zélande

En Nouvelle-Zélande, l'e-asTTIe fournit une série d'outils d'évaluation que les enseignants peuvent choisir d'utiliser dans leurs classes en fonction de leur besoins spécifiques et de ceux de leurs élèves. Les outils d'évaluation sont structurés autour du programme national de cours, si bien que l'évaluation de l'apprentissage des élèves exprime toujours le degré de progression de ceux-ci vers les normes d'apprentissage de leur niveau de classement. Les évaluations peuvent être utilisées de manière formative ou diagnostique pour soutenir l'apprentissage en cours et aider les enseignants à mieux différencier leur enseignement. Elles peuvent également servir, de manière sommative, à évaluer l'apprentissage à la fin d'une année ou d'une unité d'études.

Évaluation en ligne de la Nouvelle-Zélande

Assessment Online (Évaluation en ligne) est un site web conçu pour aider les enseignants et les directeurs d'établissement de la Nouvelle-Zélande à rassembler, analyser, interpréter et utiliser l'information relative aux progrès et aux performances des élèves. Il fournit une série d'outils, ressources, exemples

et directives d'évaluation destinés à recueillir des éléments probants, travailler avec les données, les lire et les analyser, et fixer des objectifs d'apprentissage. Ils comprennent:

- Un sélecteur d'outil d'évaluation et des cartes des ressources d'évaluation : pour aider les enseignants à sélectionner l'outil d'évaluation le plus approprié à leurs besoins. Le sélecteur d'outil d'évaluation permet aux enseignants de sélectionner et comparer une série de méthodes d'évaluation qui peuvent les aider à juger de manière professionnelle les progrès et les performances des élèves par rapport aux normes nationales d'apprentissage. Les cartes des ressources d'évaluation montrent l'année d'études et/ou le niveau du curriculum auquel convient chaque outil d'évaluation.

- L'information sur la conduite des évaluations formative : des documents énonçant les caractéristiques d'un retour d'information efficace, des modèles pour guider les enseignants dans la production de retours d'information, et des ressources à utiliser en classe pour soutenir l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs.

Source : e-asTTIe, ministère de l'Éducation, Nouvelle-Zélande, http://e-asttle.tki.org.nz/About-e-asTTle/Basics (accédé le 7 août 2017) ; et Assessment online, ministère de l'Éducation, Nouvelle-Zélande, http://assessment.tki.org.nz/ (accédé le 7 août 2017).

2.1.2 Faire du programme d'évaluation des prérequis (PEP) un outil d'évaluation diagnostique plus efficace

Le PEP est un des instruments qui pourrait être davantage développé pour aider les enseignants à passer de l'évaluation de la connaissance de domaines isolés de contenu théorique à une évaluation de l'intégration et de l'application d'une série de savoirs, savoir-faire et attitudes. Il est actuellement, au Maroc, le seul outil national d'évaluation centré sur l'amélioration des apprentissages des élèves plutôt que sur l'octroi d'une note sommative de la performance scolaire. Il vise à fournir des informations détaillées sur les forces et faiblesses de chaque élève au début de l'année scolaire pour aider les enseignants à adapter le curriculum aux besoins individuels des apprenants. Il est particulièrement important au Maroc où le manque de capacité des enseignants à identifier et combler les lacunes dans les savoirs et savoir-faire des élèves s'est avéré un obstacle majeur à la maîtrise des compétences attendues (USAID, 2015). Des problèmes dans la conception et l'emploi actuels du PEP devront toutefois être résolus pour en faire un outil efficace d'évaluation des compétences.

Révision de la conception du PEP

Les ajustements suivants contribueraient à renforcer le potentiel du PEP à soutenir les objectifs d'apprentissage nationaux :

- **Alignement du PEP sur le curriculum**: la première étape consiste à appliquer les plans du Maroc pour aligner les instruments du PEP sur le curriculum afin qu'ils évaluent les compétences plutôt que la maîtrise de la connaissance de contenus et savoir-faire isolés. Les révisions du curriculum des années 1 à 4, qui identifieront les savoir-faire précoces et préparatoires que l'enfant doit acquérir pour développer des compétences en littératie et numératie, fourniront un cadre à cette opération. Pour les années supérieures, il sera important que le PEP soit centré sur l'aptitude des élèves à intégrer des savoirs et savoir-faire, reflétée dans des compétences de niveau supérieur, telles que l'esprit critique, comme défini dans l'actuel curriculum.
- **Introduire le PEP au début des années 1 à 4** : compte tenu de l'actuelle concentration sur l'amélioration de l'apprentissage dans les premières années d'études, le Maroc devrait envisager d'introduire le PEP au début de chacune des quatre premières années primaires (plutôt qu'uniquement en 2e et 5e années comme à l'heure actuelle) pour veiller à ce que toute lacune dans l'apprentissage des élèves soit rapidement détectée et comblée.
- **Intégrer le PEP avec d'autres formes d'évaluation** : pour être efficace, le PEP doit guider l'enseignement et l'apprentissage tout au long de l'année, au lieu d'être une activité isolée effectuée au début de l'année scolaire. Les résultats du PEP devraient fournir une base de référence au suivi continu de l'apprentissage des élèves tout au long de l'année pour veiller à ce que toute lacune décelée soit prise en charge. Le PAIA, actuellement en phase de test pilote, vise à aider les enseignants à mettre au point des évaluations pour suivre la progression de chaque élève tout au long de l'année et la présenter dans des rapports. Il sera important d'intégrer ces efforts avec d'autres instruments d'évaluation tels que le PEP, si et quand le PAIA est mis en œuvre à l'échelle nationale. Il est également important que l'évaluation en classe se concentre sur les compétences et sous-compétences clés essentielles pour le développement des compétences et identifiées dans le curriculum révisé des quatre premières années primaires.

Fourniture d'un soutien accru aux enseignants pour l'utilisation du PEP

L'appui reçu par les enseignants dans l'utilisation du PEP et de ses résultats doit être renforcé de façon à ce que celui-ci devienne un outil utile pour l'amélioration des pratiques régulières en classe. Lorsque le PEP a été introduit, les inspecteurs pédagogiques étaient supposés aider les enseignants à interpréter et utiliser ses résultats pour éclairer la planification de leur enseignement, ce qui ne semble pas avoir eu lieu de façon systématique ou efficace. Actuellement, les enseignants ne comprennent pas le propos du PEP et la façon de l'utiliser pour éclairer leur enseignement, et la plupart d'entre eux le voient comme un outil de préparation de rapports destinés au CNEEO sur les résultats scolaires. La fourniture d'un soutien au niveau de l'établissement scolaire aidera les enseignants à en savoir plus sur le PEP d'une manière directement liée au contexte de leurs classes. Pour mettre en place cet appui, le Maroc doit :

- **Intégrer une formation au PEP dans la formation planifiée en appui aux réformes du curriculum des années 1 à 4 et dans la formation initiale des enseignants** : une formation devrait aider les enseignants à utiliser le PEP et à aborder les difficultés associées, telles que l'utilisation des résultats pour différencier l'enseignement et la manière d'évaluer l'apprentissage individuel dans des classes multigrades. L'utilisation du PEP à des fins de diagnostiques des acquis

doit être également rajoutée au module « évaluation des apprentissages » compris dans la formation initiale des enseignants.

- **Assurer un soutien continu au sein de l'établissement scolaire** : les accompagnateurs des nouveaux enseignants (initiative récemment introduite pour fournir un appui des pairs et un mentorat dans le cadre du développement professionnel des enseignants) doivent être préparés à fournir à leurs pupilles un soutien informel et un retour d'information fréquents sur l'utilisation du PEP, dans le cadre régulier de leur tutorat. En plus des accompagnateurs, et parce que leur nombre reste limité, quelques enseignants expérimentés ou accomplis de chaque établissement ou membres de groupes d'enseignants existants, tels que le conseil pédagogique, pourront également être formés au soutien des enseignants pour l'utilisation du PEP dans chaque établissement. Ces enseignants peuvent organiser des réunions occasionnelles sur le PEP, par exemple au début de l'année scolaire, afin de partager les bonnes pratiques et de répondre aux questions des enseignants sur son utilisation.
- **Fournir un retour d'information sur l'utilisation du PEP par les enseignants, dans le cadre de l'évaluation régulière des enseignants** : l'utilisation du PEP par l'enseignant doit être explicitement incluse dans les descripteurs de performance et les directives pour les observations en classe dans le cadre de l'évaluation régulière à des fins de développement professionnel que le présent rapport recommande au Maroc de mettre en place (voir chapitre 3). Cela fournirait aux enseignants un retour d'information sur leur utilisation du PEP et la manière de l'améliorer. Les inspecteurs pédagogiques doivent également s'intéresser à l'utilisation du PEP dans l'établissement scolaire et fournir des conseils dans le cadre d'une nouvelle évaluation externe de celui-ci (voir chapitre 4).

Levier 2.2 : Éliminer les obstacles à l'apprentissage et à la progression des élèves à l'école

Au Maroc, l'utilisation actuelle des résultats des évaluations des élèves pour déterminer leur passage à l'année suivante ou au cycle d'études supérieur crée des obstacles à la progression et à l'apprentissage. Le « seuil de passage » n'est pas cohérent avec le principe du curriculum marocain d'une éducation centrée sur l'enfant, puisqu'il impose à l'apprenant de démontrer son droit à progresser plutôt qu'au système éducatif de soutenir chaque enfant dans la réalisation de son potentiel. Il est également injuste, car la décision n'est pas fondée sur une mesure fiable de l'apprentissage de l'élève ou sur un niveau de performance cohérent requis pour passer à l'année ou au niveau suivant. Les examens de fin de cycle primaire et secondaire collégial créent des barrières supplémentaires à la progression. Environ un cinquième des élèves qui passent, chaque année, le brevet à la fin du secondaire collégial échouent et abandonnent leurs études sans aucun diplôme ou validation de leur parcours scolaire. En même temps, la difficulté variable des composantes élaborées au niveau des établissements scolaires ou des régions, implique que les normes que les élèves doivent satisfaire peuvent varier considérablement d'un établissement scolaire et d'une région à l'autre.

Ensemble, ces politiques ont un impact négatif sur l'achèvement des études. Elles entretiennent des taux élevés de redoublement, qui rendent les élèves plus vulnérables à l'abandon scolaire : 1 élève sur 20 qui reste à l'école primaire pendant une année de plus abandonne ses études par la suite, et ce rapport grimpe à 1 sur 10 lorsque l'élève reste dans le primaire pendant deux années supplémentaires (UNICEF, à paraître). Le redoublement

correspond également à un usage inefficace de ressources qui pourraient être mieux investies ailleurs. Il absorbe environ 12 % du budget total de l'éducation (voir chapitre 1), alors qu'il n'existe aucune preuve au niveau mondial qu'il améliore l'apprentissage (OCDE, 2012).

Le Maroc devra s'attaquer à ces pratiques s'il veut atteindre l'objectif de la Vision 2030 de réaliser l'enseignement obligatoire universel, et plus généralement de créer un système éducatif fondé sur l'équité et l'égalité des chances. À leur place, les résultats des élèves devraient être utilisés de façon positive pour certifier l'apprentissage et répondre aux besoins pédagogiques, afin que les jeunes élèves marocains restent plus longtemps dans le système éducatif.

Bien que cela dépasse le cadre d'étude de ce rapport, il est important de signaler que le Maroc devra également s'assurer du bon alignement du système d'évaluation de l'éducation non-formelle avec celui de l'éducation formelle pour améliorer les chances de réintégration des élèves en abandon scolaire. Le Maroc dispose déjà de plusieurs curricula pour l'éducation non-formelle, tels que le curriculum d'insertion dans l'enseignement formel et le curricula d'insertion dans la formation professionnelle. S'appuyant sur ces curricula, le Maroc devrait mettre en place un système de certification des élèves ayant quitté l'école avant la fin de l'enseignement obligatoire.

2.2.1 Revoir la politique de passage au niveau supérieur afin de réduire le redoublement et l'abandon scolaire

Au Maroc, les normes requises pour le passage à l'année ou au cycle d'études suivants peuvent varier considérablement d'un établissement scolaire ou d'une région à l'autre. Cela est dû, entre autre, à l'absence de critères standardisés définissant ce que les notes requises pour atteindre « le seuil de passage » signifient en termes de compétences des élèves. Cette pratique injuste est accentuée par le fait que les AREF peuvent abaisser (ou relever) « le seuil de passage » en fonction des places disponibles au niveau suivant, si bien que la difficulté ou facilité de progression diffère d'une région à l'autre. Cette pratique affaiblit le lien entre progression et apprentissage. À partir de 2017, la mise en œuvre de la mesure prioritaire 2 implique que pour passer à l'année suivante, les élèves devront obtenir la note minimale de 5 sur 10 au primaire et de 10 sur 20 au secondaire. Les élèves qui risquent de ne pas atteindre ces seuils sont supposés bénéficier d'un soutien scolaire individuel pour les aider dans les domaines où ils éprouvent des difficultés. Bien que les intentions de la politique soient positives – en ce qui concerne le désir de renforcer les attentes et normes d'apprentissage communes –, l'approche ne prend pas en charge les problèmes évoqués plus haut à propos du seuil de passage.

Un projet de réforme débattu actuellement par le MNEFP vise à introduire des évaluations normalisées au niveau des établissements scolaires en 2ème et 4ème années du primaire et de renforcer le soutien scolaire pour les élèves en risque d'échec. Les objectifs de ce projet sont à saluer car elles permettraient de standardiser les méthodes d'évaluations et de progression dans l'enseignement primaire. Toutefois, sans un signal fort aux acteurs pour éliminer le redoublement et le renforcement des capacités des enseignants à gérer une classe de niveau hétérogène, il est peu probable que le redoublement devienne réellement une « mesure de dernier ressort » comme le vise ce projet. Par ailleurs, le succès de cette politique sera contingent de la bonne correspondance entre les « niveaux de maîtrise » des évaluations normalisées, les normes d'apprentissages et le curriculum fondé sur l'approche par compétence ainsi que de la capacité du système à mettre en place une politique de

soutien scolaire performante dans toutes les écoles indépendamment du milieu socio-économique.

Réduction significative du recours au redoublement

Compte tenu de l'impact négatif du redoublement sur les élèves et l'ensemble du système, les situations où il intervient doivent être réduites. Le seuil de passage devrait être supprimé pour les deux premières années de primaire, pour laisser plus de chances aux enseignants d'aider tous les élèves à atteindre un niveau commun. Cette mesure est particulièrement importante en raison de la variabilité de la fréquentation et de la qualité du préscolaire au Maroc, qui fait que les élèves entrent à l'école avec des niveaux d'apprentissage très différents. Même si les élèves et leurs parents, continueront à être clairement informés de leur progression par rapport aux normes nationales à l'aide d'un nouveau livret scolaire, cela n'aura pas de conséquences pour le passage vers l'année supérieure. L'élimination du redoublement devra s'accompagner d'un renforcement des mesures d'appui aux élèves en difficultés comme cela est présenté ci-dessous. Sur le moyen terme, le développement d'une offre de préscolaire publique permettrait également de réduire les disparités d'apprentissages entre les élèves dans les premières années du primaire.

La politique de redoublement dans les dernières années du primaire devrait être réexaminée sur la base de l'expérience dans les premières années. Dans ces années (3 à 6), le redoublement devra être clairement justifié par l'enseignant, approuvé par le directeur d'établissement et faire l'objet d'une discussion avec les parents afin de déterminer s'il répond le mieux aux intérêts de l'enfant dans le but de réduire considérablement cette pratique. Comme le suggère le projet de réforme de la politique de passage dans l'enseignement, le redoublement doit devenir un choix de dernier recours et les politiques de soutiens scolaires doivent être privilégiées.

Au niveau du secondaire, des conditions plus strictes seront appliquées. Dans les pays de l'OCDE qui l'utilisent, tels que le Canada, la Nouvelle-Zélande et les États-Unis, le redoublement est limité aux matières ou modules où l'élève a échoué (OCDE, 2012). Une autre pratique courante dans ces pays, que le Maroc pourrait envisager, est la suppression du redoublement des années de transition, étant donné que les faiblesses dans les performances observées à ce niveau peuvent refléter des difficultés à court terme d'ajustement à un nouvel établissement scolaire et un nouveau cycle. Au Maroc, le redoublement et le décrochage culminent dangereusement au cours de ces années de transition (voir chapitre 1). Le Costa Rica, qui affiche un taux de redoublement élevé, a récemment combiné certaines de ces politiques dans les cycles primaires et secondaires afin de faciliter la progression des élèves, avec un impact positif sur le maintien aux études (voir encadré 2.5).

Encadré 2.5. Mesures visant à améliorer la progression des élèves dans l'enseignement obligatoire au Costa Rica

En 2009, le ministère de l'Enseignement public du Costa Rica a apporté d'importantes modifications au règlement de l'évaluation de l'apprentissage, afin de faciliter la progression des élèves dans l'enseignement obligatoire, notamment:

- Suppression du redoublement de la première année primaire pour une transition en douceur à partir du préscolaire. Auparavant, environ 15 % des enfants

redoublaient la première année primaire en raison de leur lacunes dans les savoir-faire de base.

- Possibilité pour les élèves ayant échoué dans 1 à 4 matières, de passer un examen de rattrapage. Ceux qui le réussissent passent dans l'année supérieure sans avoir à redoubler.
- Répétition des matières où l'élève a échoué plutôt que redoublement de l'année entière. Les élèves ayant échoué uniquement dans une matière passent dans l'année supérieure sans avoir à repasser cette matière.
- Le redoublement n'est plus utilisé comme un moyen de sanctionner la mauvaise conduite de certains élèves.
- Les examens nationaux des 6e et 9e années, qui déterminaient le passage des élèves vers le cycle supérieur, ont été remplacés par des examens diagnostiques en 2007 afin de supprimer les obstacles à cette transition.

En conséquence, les taux de redoublement et d'abandon ont significativement diminué ces dernières années, même s'ils restent élevés selon les normes de l'OCDE. Les taux du redoublement au primaire ont diminué de près de la moitié entre 2005 et 2014, passant de 7,5 % à 4,3 % à la suite des nouvelles règles limitant son utilisation. Cela a contribué à la réduction des taux d'abandon. En 2014, celui-ci était de 1,4 %, une baisse spectaculaire par rapport aux 3,8 % de 2006, et le taux brut de scolarisation au secondaire collégial est passé de 106 % à 126 %.

Sources : MEP (2014), Memoria institutional 2006-2014 (Mémoire institutionnel 2006-2014), Ministerio de Educación Pública, San José ; MEP (2016), OECD-Costa Rica education and skills accession policy review: Country Background Report Costa Rican Education, Ministerio de Educación Pública, San José; PEN (2015), Quinto Informe Estado de la educación 2015 (Fifth Report State of Education 2015), CONARE, Programa Estado de la Nación, San José.

Les critères et conditions du redoublement gagneraient également à être révisés pour réduire son impact négatif. Cela implique de fonder les décisions de redoublement sur des preuves plus fines des performances de l'élève que fourniront les changements dans l'évaluation en classe proposés dans le présent chapitre (déterminer la performance d'un élève par rapport à des domaines de compétence plutôt qu'à un seuil de passage fixe lié à une note chiffrée). En plus de cette meilleure preuve de l'apprentissage de l'élève, les enseignants et établissements scolaires pourraient jouir d'une plus grande discrétion dans la prise des décisions de progression des élèves, et bénéficier d'une meilleure orientation sur la façon de mener une évaluation holistique de ce qui convient à chaque élève, au lieu de baser purement leurs décisions sur les résultats académiques.

Développer à l'échelle du système une politique de prévention du redoublement et de prise en charge des conséquences

Les mesures individuelles ci-dessus auraient un impact majeur si elles étaient mises en place dans le cadre d'une politique explicite de réduction du redoublement, applicable à l'échelle du système. Compte tenu de la fiabilité des données internationales sur les problèmes associés au redoublement, l'absence d'une stratégie nationale pour la réduction de cette pratique constitue une lacune importante. Une approche à l'échelle du système devrait traiter à la fois les causes du redoublement et les conséquences de son élimination, notamment en ce qui concerne l'aide à apporter aux enseignants pour un travail plus efficace avec des élèves présentant des aptitudes et des niveaux d'intérêt hétérogènes. Dans les années 1970 où le redoublement était courant, la Finlande a adopté une telle approche

complète combinant une intervention précoce et la promotion automatique. Aujourd'hui, moins de 2 % des élèves finlandais de 16 ans ont redoublé une année (OCDE, 2012). Afin de développer une politique de prévention du redoublement à l'échelle du système, le Maroc devrait envisager les options suivantes :

- **Développer les aptitudes des enseignants à travailler dans des classes regroupant des niveaux de performance hétérogènes** : même si le PEP peut aider les enseignants à identifier les besoins individuels des élèves, il leur faudra un appui supplémentaire pour différencier leur enseignement et gérer en conséquence la planification des cours et la classe. Près de la moitié (44 %) des enseignants ne se sentent pas à l'aise avec la gestion de classes très peuplées (USAID, 2014b).
- **Fournir aux enseignants des ressources supplémentaires** : de nombreux systèmes fournissent aux enseignants des ressources supplémentaires pour les rendre à même d'aider les élèves en difficulté. Par exemple, les enseignants assistants peuvent avoir un impact positif sur l'apprentissage s'ils sont bien formés et travaillent avec de petits groupes d'élèves ou de façon individualisée (EEF, 2017).
- **Créer des opportunités de soutien scolaire pour les enfants en difficulté** : en aménageant du temps d'apprentissage supplémentaire avant et après l'école, ou durant les vacances d'été. Cette solution sera particulièrement importante dans les années de transition, pour préparer les élèves au niveau suivant et leur apporter un soutien durant les premiers mois souvent difficiles.
- **Renforcer les compétences non cognitives** : les enseignants doivent être formés avec la conviction que tous les élèves peuvent réussir et être capables de communiquer cette confiance à leurs élèves. Des attributs non cognitifs, tels que la motivation, la discipline et l'estime de soi, peuvent avoir un impact positif sur l'implication de l'élève et le développement de ses compétences cognitives. Au Portugal, un programme d'amélioration des compétences socio émotionnelles ciblant les redoublants potentiels a permis de réduire considérablement le redoublement (OCDE, 2012).
- **Organiser une campagne de sensibilisation** : pour lutter contre l'idée répandue au sein du système éducatif marocain que le redoublement est la meilleure manière d'aider les élèves en difficulté. Une telle campagne permettrait de sensibiliser les dirigeants scolaires, enseignants, parents et élèves aux impacts négatifs du redoublement et de diminuer la tolérance vis-à-vis de cette pratique.
- **Accroître la redevabilité en matière de redoublement** : un renforcement de la redevabilité locale en matière de redoublement, par exemple au niveau des AREF et des établissements scolaires, aiderait à concentrer les efforts locaux et les mentalités sur sa diminution. La France, qui présentait historiquement de forts taux de redoublement, a significativement réduit cette pratique au cours des dernières années. Alors que 40 % des élèves de 15 ans avaient redoublé en 2003, ce taux a été réduit à près de la moitié (22 %) en 2015 (OCDE, 2016). L'une des stratégies adoptées a consisté à introduire des objectifs chiffrés de réduction et à rendre les établissements scolaires redevables de leurs taux de redoublement (OCDE, 2012). Le Maroc doit examiner comment renforcer la redevabilité des AREF et des établissements scolaires en matière de redoublement dans le cadre de mesures plus larges d'accroissement de leur redevabilité à l'égard des résultats scolaires. Cela implique d'examiner systématiquement les pratiques et les données de

redoublement des établissements scolaires lors des évaluations de ceux-ci (voir chapitres 4 et 5).

Il est important que ces efforts s'intègrent dans un effort plus vaste veillant au suivi fiable et continu des progrès des élèves. Les révisions recommandées du PEP et du contrôle continu contribueront à créer une approche structurée pour une évaluation diagnostique initiale des élèves, suivie par une évaluation en classe régulière, formative et sommative, centrée sur l'acquisition des compétences. Cela permettra d'obtenir une meilleure information sur l'apprentissage des élèves afin de détecter les difficultés de manière précoce et de les prendre en charge à l'aide d'un enseignement différencié ou d'un appui supplémentaire.

2.2.2 Revoir le rôle des examens dans la détermination du passage au cycle d'études suivant

Au Maroc, les examens à la fin du primaire et du secondaire collégial constituent un réel obstacle à la progression vers le cycle suivant et contribuent aux décrochages d'une part importante de la population estudiantine sans pour autant fournir un suivi fiable et cohérent des acquis des élèves. L'utilisation des examens pour déterminer le passage vers le cycle supérieur lance également aux élèves, enseignants et parents le signal que tout le monde n'est pas appelé à achever l'enseignement obligatoire. Cette mentalité est perceptible dans les forts taux d'abandon au cours des années menant au brevet. À la fin de l'enseignement obligatoire, presque 40 % de la cohorte d'élèves ont déjà abandonné les études sans certification ou diplôme (UNICEF, à paraître). Ces pratiques sont contraires aux objectifs d'équité et de qualité du système éducatif, notamment la nécessité d'éduquer tous les citoyens en vue de leur participation productive à la société.

Remplacer le CEP par une évaluation standardisée des élèves sans enjeu de passage afin d'assurer le suivi des acquis des élèves

Il existe de bons arguments en faveur de la suppression de la fonction de garde-fou de l'examen de fin de primaire. Un tel examen est une anomalie dans un système éducatif qui reconnaît le droit de tous les enfants d'effectuer le cycle complet de l'enseignement fondamental. Peu de pays continuent d'organiser de tels examens, en particulier quand, comme au Maroc, l'achèvement de l'enseignement secondaire collégial est obligatoire. Au sein de l'OCDE, aucun pays n'a d'examen garde-barrière à la fin de l'école primaire. De même, de nombreux pays, notamment la Jordanie, le Koweït, la Tunisie et l'Égypte au Moyen-Orient et en Afrique du Nord ont récemment aboli ce type d'examens (voir encadré 2.6).

Au Maroc, le CEP a les effets négatifs décrits ci-dessus, en ce qui concerne la progression des élèves, le redoublement et le découragement, en signalant effectivement aux élèves que, même à un très jeune âge, l'école n'est pas faite pour tout le monde. Il ne produit pas non plus d'information fiable sur l'apprentissage des élèves. En outre, parce que les tâches d'évaluation du CEP ne sont pas centrées sur l'acquisition de compétences, les résultats n'expriment aucunement si l'élève satisfait ou non les attentes définies dans le curriculum en matière d'acquisition des compétences.

Le CEP devrait être remplacé par une évaluation nationale normalisée n'affectant pas les décisions de passage à l'année suivante, mais fournissant aux établissements scolaires, enseignants et élèves une information fiable sur l'apprentissage de l'élève par rapport aux normes nationales et régionales. Une telle évaluation permettrait également de rendre les établissements scolaires ainsi que les AREF responsables de l'apprentissage des élèves

(voir chapitre 4) et de fournir aux enseignants un repère sur les attentes en termes d'acquis des élèves en fin de cycle primaire. Un suivi régulier de la performance des élèves pendant les premières années d'apprentissage est essentiel afin d'adapter les politiques pédagogiques aux besoins des élèves et diminuer l'échec scolaire (voir chapitre 5). Plusieurs pays, tel que l'Indonésie ont fait le choix de remplacer l'examen certificatif de fin de primaire par une évaluation nationale standardisée des acquis des élèves sans enjeux de passage et permettant le suivi de l'évolution des acquis au primaire (voir encadré 2.6).

Encadré 2.6. Expérience des pays dans l'abolition des examens de progression à la fin du primaire

Jusqu'en 2015, l'**Indonésie** organisait un examen à la fin du primaire pour mesurer la performance des élèves, à savoir leur échec ou réussite, et déterminer leur passage vers l'enseignement secondaire. Cet examen a été supprimé en 2015. Afin de poursuivre le suivi de la qualité de l'enseignement primaire et de cartographier les progrès des élèves, l'Indonésie a introduit une nouvelle évaluation nationale en 4e année primaire, ainsi qu'à la fin des deux cycles secondaires. L'évaluation a initialement été menée sur un échantillon, mais à partir de 2020, elle sera administrée à toute la cohorte annuelle, dans le but de mieux comprendre la performance des élèves aux niveaux de l'établissement scolaire, de la province et du pays.

Le **Kenya** organisait précédemment un examen à la fin du primaire, le *Kenya Certificate of Primary Education*, qui couvrait les mathématiques, l'anglais, le swahili, les études sociales, la science, et les études religieuses. Les élèves devaient réussir cet examen pour pouvoir entrer dans le secondaire collégial. En 2017, le Kenya a entamé la mise en œuvre de réformes visant à remplacer l'examen à enjeu élevé de la fin du primaire par une évaluation en classe plus continue par les enseignants pour mieux suivre l'apprentissage et mieux orienter l'enseignement. Dans les années primaires, les enseignants recevront un soutien pour la mise en place d'une évaluation plus formative. En même temps, une évaluation nationale basée sur un échantillon sera introduite en 6e année primaire et sera centrée sur l'aptitude des élèves à agir, réfléchir et interpréter dans différents domaines.

En 2017, en plus d'autres réformes de l'enseignement primaire, l'**Égypte** a annoncé ses plans pour supprimer l'examen du certificat d'éducation primaire (*Primary Education Certificate*). L'examen servait à déterminer le passage vers l'enseignement secondaire collégial. Les élèves ayant échoué à l'examen à deux reprises étaient obligés soit d'intégrer un établissement de formation professionnelle soit de quitter le système scolaire. La suppression de l'examen vise à assurer que la dernière année primaire soit considérée comme une année scolaire normale et ne comporte plus d'enjeux pour les opportunités éducatives futures des étudiants. La suppression de l'examen au primaire s'accompagne de réformes de l'évaluation au secondaire qui, à partir de 2018, sera basée sur des pratiques d'évaluation des élèves plus continues, combinant le travail quotidien et les examens.

Sources : OCDE (2015a), School for Skills : A New Learning Agenda for Egypt, Publication de l'OCDE, Paris, http://www.oecd.org/countries/egypt/Schools-for-skills-a-new-learning-agenda-for-Egypt.pdf; Egyptian Streets (2017), « Egypt's education ministry cancels primary education certificate », 2 août 2017, https://egyptianstreets.com/2017/08/02/egypts-education-ministry-cancels-primary-education-certificate/ , accédé le 8 août 2017 ; Standard Media (2017), « How new curriculum will change old ways of class teaching and learning », 1er février 2017, https://www.standardmedia.co.ke/article/2001227870/how-new-curriculum-will-change-old-ways-of-class-teaching-and-learning, accédé le 8 août 2017 ; Musthofiyah, U. (2016). « Evaluation National Exams in Indonesia », http://www.academia.edu/7128072/Evaluating_NationalExam_in_Indonesia.

Réviser l'examen du brevet afin de certifier un éventail plus large de compétence

Environ la moitié des élèves marocains du secondaire collégial échouent au brevet, ce qui en fait un obstacle majeur au passage au secondaire qualifiant. De nombreux pays tentent de mitiger les enjeux élevés associés à de tels examens en introduisant des moyens

différents de certifier un plus large éventail de compétences à la fin de l'enseignement obligatoire. Le Maroc peut envisager certaines des options suivantes pour que le brevet reconnaisse mieux les compétences acquises par les élèves à l'école et aide plus d'élèves à passer au secondaire qualifiant ou à entrer sur le marché du travail.

- **Introduire davantage d'options de cours et de modules** : pour fournir aux élèves la possibilité d'être évalués et de valider des unités de cours tout au long de l'année d'études. Cette approche réduit la pression exercée sur les élèves par les examens écrits puisque les résultats contribuent moins à la note globale, et offre une chance de démontrer leurs aptitudes aux élèves obtenant de moins bons résultats quand ils sont sous pression. Une telle formule pourrait aussi fournir l'opportunité d'utiliser une plus large gamme d'approches d'évaluation, telles que des projets, le travail de groupe et des expériences.
- **Introduire un diplôme reconnaissant l'acquisition de compétences minimales et l'achèvement de l'enseignement obligatoire** : le diplôme du brevet ne fournit pas aux élèves une juste reconnaissance de leur apprentissage tout au long de l'enseignement obligatoire car près de la moitié de la cohorte des élèves échouent actuellement cet examen. Le Maroc peut envisager de décerner un diplôme reconnaissant qu'un élève a achevé l'enseignement obligatoire et acquis les compétences minimales dans des domaines clés tels que les mathématiques et la lecture et l'écriture en arabe.
- **Clarifier et certifier les options de formation professionnelle dans le secondaire inférieur** : les projets de mise en œuvre de la Vision 2030 prévoit d'introduire dans le secondaire collégial des programmes professionnels qui seront sanctionnés par un diplôme, le certificat collégial professionnel. Ce diplôme permettra aux élèves d'accéder au secondaire qualifiant, à l'enseignement postsecondaire non tertiaire (FTP) ou au marché du travail. De façon très positive, il créera l'opportunité de reconnaître un plus large éventail de compétences. Il sera important de veiller à ce que les élèves suivant ces cours professionnels conservent la possibilité d'accéder à des cours de qualité égale à ceux suivis par le reste de leurs pairs et soient capables d'accéder à la même gamme d'options dans le secondaire qualifiant.
- **Créer un cadre national de qualification** : à mesure de l'introduction au Maroc d'une plus large gamme d'options de qualification, notamment le certificat professionnel à la fin du secondaire collégial et un baccalauréat professionnel, il sera important de clarifier comment elles sont liées les unes aux autres ainsi qu'aux examens existants, afin que les élèves puissent aisément passer d'un niveau ou d'une filière à l'autre. Les plans du Maroc pour développer un cadre national de qualification sont importants à cet égard. Un nombre croissant de pays, de l'OCDE et autres, ont développé un tel cadre pour relier les niveaux de certification et clarifier les compétences attendues associées, en tant que moyen de faciliter le passage des élèves et améliorer la reconnaissance des différentes qualifications sur le marché du travail.

Levier 2.3 : Améliorer les pratiques d'évaluation des élèves en classe

Le contrôle continu permet un suivi régulier et fréquent de l'apprentissage des élèves. En fournissant aux élèves un retour d'information spécifique en temps réel, il les aide à comprendre comment ils peuvent s'améliorer. Parmi toutes les interventions pédagogiques,

le contrôle continu formatif bien conçu s'est avéré produire certains des impacts les plus positifs sur la performance des élèves (Black et William, 1998). Au Maroc, le contrôle continu s'appuie toutefois fortement sur des tests papier-crayon sommatifs demandant aux élèves de reproduire l'information apprise en classe. Ce type d'évaluation encourage la mémorisation et l'apprentissage par cœur plutôt que les compétences de plus haut niveau que souhaite développer le curriculum national et qui sont d'une grande importance pour une économie moderne compétitive.

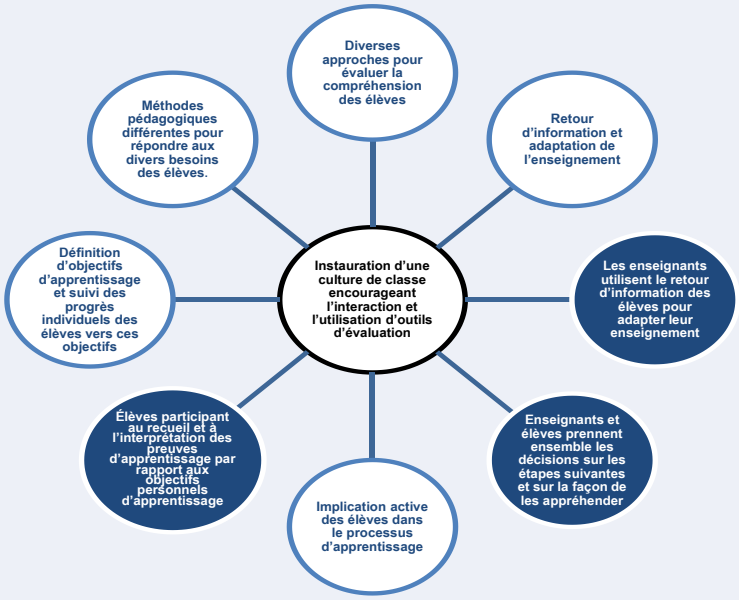
Cette situation reflète une lacune dans la préparation initiale des enseignants aux techniques d'évaluation, en particulier formatives, ainsi que leurs rares possibilités de les appliquer et de recevoir un retour d'information professionnel sur leurs pratiques d'évaluation en classe en situation réelle. Une fois en classe, les enseignants n'ont à leur disposition que peu de possibilités de développement professionnel susceptibles de les aider à continuer à développer leurs compétences d'évaluation, que ce soit à l'aide de formations ou d'un soutien collaboratif au sein de l'établissement scolaire. Elle est également le reflet de la réglementation actuelle en matière de contrôle continu, qui limite le temps et l'espace dont les enseignants disposent pour utiliser un large éventail d'évaluations et fournir un retour d'information aux élèves.

2.3.1 Renforcer la capacité d'évaluation formative des enseignants

Un nombre croissant de pays de l'OCDE ont mis en place des politiques accordant la priorité à l'utilisation de l'évaluation en classe formative, en raison de l'importance de son rôle dans l'apprentissage des élèves (OCDE, 2013). L'évaluation en classe formative fait référence à des évaluations interactives fréquentes des progrès et de la compréhension des élèves, en vue d'identifier leurs besoins d'apprentissage et d'adapter l'enseignement de manière adéquate (OCDE, 2005). Il intervient au cours du processus d'apprentissage lui-même pour fournir l'information à utiliser pour façonner et approfondir l'apprentissage dans le futur (OCDE, 2013). Au cœur de l'évaluation formative, figure un retour d'information de haute qualité fourni par les enseignants sur l'apprentissage des élèves pour guider ceux-ci dans les prochaines étapes de leur apprentissage et les encourager à atteindre des niveaux de performance supérieurs (voir encadré 2.7). L'équipe d'examinateurs de l'OCDE a observé qu'au Maroc, peu d'enseignants étaient capables de décrire les techniques d'évaluation formative. Les enseignants ont indiqué qu'ils donnaient rarement, voire jamais, des retours d'information ou des conseils aux élèves pour qu'ils s'améliorent.

Encadré 2.7. Un cadre pour l'évaluation formative

Dans un examen des pratiques d'évaluation formatif, le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI – Centre for Educational Research and Innovation) de l'OCDE a identifié six éléments existant dans les classes ayant de bonnes pratiques. Ils sont présentés dans les cercles blancs ci-dessous. En 2016, l'examen d'une décennie d'intense activité pour introduire des politiques et pratiques d'évaluation formative au sein des systèmes éducatifs a permis à Harlen (2016) d'identifier les principales caractéristiques d'un cadre d'évaluation formative. Certaines recoupent la précédente analyse réalisée par le CERI, mais on peut observer un accent supplémentaire sur certaines, en particulier la participation des élèves. Elles sont présentées dans les cercles bleu foncé.



Sources : OCDE (2008), « Évaluer l'apprentissage – L'évaluation formative », Conférence internationale OCDE/CERI « Apprendre au XXIe siècle : recherche, innovation et politiques » ; Harlen, W. (2016), Évaluation de l'apprentissage, SAGE Publication, Bristol.

Veiller à ce que le cadre réglementaire encourage l'évaluation formative au lieu de l'inhiber

Du point de vue réglementaire, même si les notes ministérielles sur le contrôle continu indiquent qu'il devrait comprendre des évaluations de type formatif, les exigences relatives à la façon dont l'évaluation doit être menée encouragent une approche hautement sommative. Les enseignants sont tenus d'effectuer chaque semaine un contrôle continu et d'en exprimer les résultats sous la forme d'une note sur 20 dans MASSAR. Cet impératif de production de rapports engendre une pression qui empêche le recours à des pratiques d'évaluation plus formatives, non associées à une notation ou un classement chiffrés. Il inhibe également le type d'environnement d'apprentissage serein où les élèves se sentent autorisés à prendre des risques et à commettre des erreurs, ce qui constitue une part essentielle du processus d'apprentissage formatif (OCDE, 2008).

L'exigence hebdomadaire d'exécution d'un contrôle continu sommatif et de saisie de ses résultats pourrait être réduite à une par trimestre ou par unité d'apprentissage dans chaque matière. En même temps, il pourrait être explicitement exigé de documenter plus régulièrement les exercices d'évaluation formative, par exemple à mi-parcours d'une unité d'apprentissage dans chaque matière. Dans ce cas, l'enseignant devrait indiquer dans MASSAR l'exécution d'une tâche d'évaluation formative. L'espace réservé à la saisie des notes chiffrées pourrait être supprimé dans le primaire et remplacé, ou être accompagné dans le secondaire, par des descripteurs de performance (conformément aux modifications de la grille d'évaluation).

Renforcer les compétences d'évaluation formative dans les formations initiale et professionnelle continue

Les compétences des enseignants en matière d'évaluation formative devront être renforcées dans la formation initiale et une formation professionnelle continue donnant la priorité à

leur capacité d'évaluation. Cela pourrait être encouragé en veillant à ce que, pour les nouveaux enseignants, les normes listent les compétences spécifiques en matière d'évaluation formative (voir chapitre 3) afin de s'assurer que la question bénéficie d'une attention suffisante tout au long de la carrière de l'enseignant. Les formations tant initiales que professionnelles continue devraient proposer des unités et des cours sur les approches efficaces d'évaluation formative dans différentes matières et pour différents niveaux. Parmi les techniques spécifiques qui pourraient être encouragées, compte tenu de leur importance dans de nombreuses matières, on peut citer:

- Les techniques de questionnement : elles constituent un moyen peu coûteux et efficace de recueillir des preuves d'apprentissage à utiliser pour modifier l'enseignement en cours. Les enseignants doivent être formés à toute une variété de méthodes de questionnement, y compris l'utilisation de questions de niveau basique et plus élevé. Les questions basiques se concentrent sur l'information factuelle que l'élève est censé avoir mémorisé et reproduire lorsqu'il est interrogé. Les questions de niveau plus élevé dépendent souvent de la façon dont les élèves appliquent leurs connaissances factuelles pour expliquer, prévoir, analyser, comparer, etc. En acquérant et utilisant des techniques de questionnement variées, les enseignants peuvent amener et encourager les élèves à prendre davantage de responsabilités dans leur apprentissage en les aidant à devenir des questionneurs efficaces.

- L'évaluation par les pairs et l'auto-évaluation : les enseignants devraient disposer des compétences et des ressources pour faciliter l'évaluation des élèves par leurs pairs et par eux-mêmes. Parfois dénommée « évaluation en tant qu'apprentissage », l'évaluation par les pairs et l'auto-évaluation impliquent que les élèves réfléchissent régulièrement à leurs progrès de façon formelle et informelle (par exemple, retour d'information de compagnons, auto-évaluation à l'aide de grilles ou d'autres dispositifs) pour éclairer leurs futurs objectifs d'apprentissage. Cette technique aide les élèves à assumer la responsabilité de leur apprentissage et est importante dans les approches fondées sur les compétences. Elle est également importante pour aider les élèves à prendre conscience de leurs propres stratégies d'apprentissage, qui servent de socle au développement de compétences d'un niveau plus élevé, telles que l'esprit critique et la résolution créative des problèmes.

- La communication efficace avec les parents : les parents ayant une bonne compréhension de l'apprentissage et des progrès scolaires de leur enfant sont plus aptes à les aider. Les enseignants devraient recevoir une formation leur apportant les compétences et les ressources nécessaires pour communiquer avec les parents à propos du déroulement de l'apprentissage de leur enfant. De nombreux parents sont plus familiers avec l'approche sommative traditionnelle (impliquant des notes et des classements) de description de l'apprentissage de leur enfant. Toutefois, lorsqu'ils reçoivent un retour d'information plus formatif sur l'apprentissage de leur enfant, notamment des descriptions liées aux objectifs d'apprentissage et des portfolios des travaux des élèves, les parents ont tendance à préférer ce type d'information plus nuancée (Shepard et Bliem, 1995).

2.3.2 Utiliser la formation initiale et la formation professionnelle continue des enseignants pour renforcer leur capacité d'évaluation

Bien qu'au Maroc, l'évaluation des élèves soit l'un des quatre domaines transversaux sur lesquels se concentre la formation initiale des enseignants dans les CRMEF, l'approche

semble être plus théorique que pratique et principalement axée sur les techniques d'évaluation sommative. La composante de pratique de l'enseignement offre également aux enseignants des opportunités limitées d'exercer ce qu'ils ont appris au cours de la composante théorique, et de recevoir un retour d'information sur leur manière de faire (USAID, 2014a). En outre, dans l'ensemble, les nouveaux enseignants marocains bénéficient d'une préparation initiale de durée nettement inférieure que ceux des pays de l'OCDE (voir chapitre 3). Il est aujourd'hui particulièrement important de renforcer l'évaluation dans la formation initiale des enseignants, étant donné que le recrutement accru des enseignants constitue une occasion de s'assurer que tous les nouveaux entrants dans la profession disposent de bases solides en matière d'évaluation et sont capables d'utiliser toute une série d'approches pour soutenir l'apprentissage des élèves.

Cela doit être complété tout au long de sa carrière, par un plus grand appui de l'enseignant pour la pratique d'une évaluation efficace. Le Maroc devra à la fois développer des formations formelles, en particulier pour renforcer les capacités d'évaluation de l'acquisition des compétences, et encourager un développement professionnel plus collaboratif au niveau de l'établissement scolaire, afin que les enseignants reçoivent un soutien pratique, directement lié à leur pratique de l'évaluation en classe.

Renforcer l'évaluation dans le cadre de la formation initiale des enseignants

L'absence de formation des enseignants aux techniques d'évaluation constitue un défi dans de nombreux systèmes éducatifs. Pour y répondre, certaines organisations éducatives ont élaboré des normes générales pour les compétences des enseignants en matière d'évaluation, que les ministères ou les instituts de formation peuvent utiliser comme guides pour la conception de programmes de formation des enseignants dans ce domaine (Brookhart, 2011) (voir encadré 2.8). Les 24 éléments de la matière relative à l'évaluation des élèves, que la formation initiale des enseignants de la Nouvelle-Galles-du-Sud (Australie) est maintenant supposée couvrir, sont un bon exemple de la façon dont un système éducatif a cherché à renforcer la préparation des enseignants. Ils ont été élaborés à la suite d'un examen réalisé en 2014 par BOSTES, l'organisme de certification et d'accréditation de la formation initiale des enseignants, pour identifier les lacunes dans les compétences d'évaluation des enseignants en Australie. Ils mettent l'accent sur : la compréhension du rôle de l'évaluation et de son utilisation, y compris à des fins sommatives et formatives ; l'utilisation des preuves de l'apprentissage des élèves pour éclairer la planification de l'enseignement ; la compréhension et l'application de concepts d'évaluation clés, tels que la fiabilité et la validité, lors de la conception des activités d'évaluation ou de l'utilisation de leurs résultats ; et la capacité d'émettre des jugements à propos des performances des élèves (BOSTES, 2016).

Le Maroc devrait envisager d'élaborer un cadre similaire pour guider l'amélioration de la composante d'évaluation dans la formation initiale de ses enseignants en CRMEF. Les enseignants devront également acquérir une solide compréhension de la manière d'évaluer le développement des compétences, en s'appuyant sur des possibilités de pratique à l'aide d'outils d'évaluation tels que le PEP, et d'émettre des jugements sur l'apprentissage des élèves en utilisant les nouvelles normes d'apprentissage et les descripteurs de performance.

Le ministère peut facilement garantir que les cours dispensés reflètent ce cadre car les contenues sont développés au niveau central et appliqués dans tous les Centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF) du Maroc. Le ministère doit également s'assurer que le même cadre est utilisé pour l'élaboration du contenu de la nouvelle licence en sciences de l'éducation dont les universités sont chargées (voir chapitre 3).

Encadré 2.8. Échantillons de normes pour la compétence des enseignants en matière d'évaluation pédagogique des élèves

1. Les enseignants doivent posséder les compétences nécessaires pour choisir des méthodes d'évaluation adaptées aux décisions pédagogiques.
2. Les enseignants doivent posséder les compétences nécessaires pour élaborer des méthodes d'évaluation adaptées aux décisions pédagogiques.
3. Les enseignants doivent posséder les compétences nécessaires pour administrer, noter et interpréter les résultats des méthodes d'évaluation produites à l'extérieur et par l'enseignant lui-même.
4. Les enseignants doivent posséder les compétences nécessaires pour utiliser les résultats des évaluations lorsqu'ils prennent des décisions à propos de chaque élève, planifient l'enseignement, élaborent des curricula et des améliorations scolaires.
5. Les enseignants doivent posséder les compétences nécessaires pour élaborer des procédures de notation valides des élèves utilisant les évaluations de ceux-ci.
6. Les enseignants doivent posséder les compétences nécessaires pour rendre compte des résultats des évaluations aux élèves, aux parents, à d'autres publics non spécialisés, ainsi qu'à d'autres éducateurs.
7. Les enseignants doivent posséder les compétences nécessaires pour reconnaître les méthodes d'évaluation et les utilisations de l'information sur l'évaluation, contraires à l'éthique, illégales ou autrement inappropriées.

Source : American Federation of Teachers, the National Council on Measurement in Education and the National Education Association (1990) "Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students", http://buros.org/standards-teacher-competence-educational-assessment-students.

Fournir des possibilités d'apprentissage professionnel pour renforcer la capacité d'évaluation tout au long de la carrière de l'enseignant

Il est essentiel d'offrir des possibilités d'apprentissage professionnel de l'évaluation pour renforcer la capacité d'évaluation au sein du corps enseignant marocain existant. Dans de nombreux pays de l'OCDE, la formation professionnelle continue sur l'évaluation est un complément essentiel de la formation initiale des enseignants en la matière (OCDE, 2013). Malgré l'accent mis sur la formation professionnelle continue dans les récentes réformes de l'enseignement au Maroc, tant le lien avec les besoins réels des enseignants que la participation de ceux-ci restent faibles (voir chapitre 3).

Les données d'autres pays indiquent que pour garantir un impact sur les pratiques d'enseignement, le renforcement de la capacité d'évaluation dépend des opportunités d'apprentissage offertes sur une période continue et de leur combinaison avec un appui dans les établissements scolaires (Hopfenbeck et coll., 2013). Pour soutenir cela, le Maroc pourrait:

- **Mettre en place des formations continues sur l'évaluation** avec une forte composante pratique, afin que les enseignants puissent se familiariser avec de nouveaux outils d'évaluation tels que le PEP, les normes d'apprentissage, les

descripteurs de performance pour l'évaluation des compétences, et le nouveau livret scolaire pour les rapports sur les compétences. Ces cours seront plus efficaces s'ils tiennent compte des principales lacunes détectées dans la capacité d'évaluation des enseignants, y compris celles identifiées par les enseignants eux-mêmes. Ces informations peuvent provenir de rapports des inspecteurs pédagogiques, d'observations de formateurs, et de consultations avec les enseignants sur les points où ils manquent de compréhension et de connaissances pratiques de l'évaluation.

- **Fournir des programmes de formation professionnelle au niveau des établissements scolaires** : tous les établissements scolaires devraient avoir la possibilité de s'engager dans un programme de formation professionnelle à l'évaluation s'étendant sur une longue période, par exemple deux à trois ans. Il peut comprendre un suivi et la définition d'objectifs par les AREF, des interventions ciblées de formateurs et inspecteurs dans l'établissement sur les pratiques d'évaluation, un apprentissage par les pairs à l'aide de visites dans d'autres établissements scolaires et de discussions à propos de leurs pratiques d'évaluation, et un calendrier structuré de formations en cours d'emploi à la pratique de l'évaluation. Afin d'encourager les établissements scolaires à s'engager dans un tel programme, ceux-ci pourraient participer à un concours qui sélectionnerait tous les deux ou trois ans un certain nombre d'écoles par AREF, dont la récompense serait le droit de prendre part au programme. Les évaluations des établissements scolaires devraient également inclure des indicateurs spécifiques et un retour d'information sur leurs pratiques d'évaluation des élèves, afin de les encourager à adopter une approche de leur développement (voir chapitre 4).

Depuis 2002, la Nouvelle-Zélande a mis en place le programme *Assess to Learn* (Évaluer pour apprendre) de formation professionnelle scolaire. Les établissements scolaires peuvent demander à y participer et le font généralement pendant deux ans. Une évaluation du programme a signalé un impact significatif sur la pratique professionnelle des enseignants et l'apprentissage des élèves, en particulier pour les élèves dont les niveaux de performance étaient initialement faibles (OCDE, 2013).

- **Fournir aux directeurs d'établissement des formations en cours d'emploi à l'évaluation** : encourager les directeurs d'établissement à assumer un rôle plus centré sur le leadership pédagogique sera essentiel pour les efforts entrepris au niveau des établissements scolaires pour améliorer l'évaluation (et plus généralement améliorer l'école, voir chapitre 4). Dans ce but, les directeurs d'établissement devraient être encouragés et incités à suivre une formation en cours d'emploi à la capacité d'évaluation, aux côtés des enseignants.
- **Utiliser des groupes collaboratifs d'enseignants pour débattre des pratiques d'évaluation** : la constitution de groupes collaboratifs d'enseignants au sein des établissements scolaires et entre eux sera très bénéfique pour améliorer la qualité et la fiabilité du contrôle continu au Maroc, et pour renforcer son rôle d'appui à l'apprentissage des élèves. Dans les établissements, des professeurs expérimentés peuvent être chargés de créer et maintenir ces groupes, dans le cadre d'un nouveau rôle de développement de la formation professionnelle collaborative au sein des établissements (voir chapitre 3). Des groupes scolaires existants tels que les conseils pédagogiques peuvent également être utilisés à cet effet. Ces débats peuvent également offrir un cadre de « modération » informelle, où les enseignants se réunissent pour discuter des critères de performance et d'exemples de travail des

élèves, qui pourront développer leur aptitude à porter un jugement professionnel sur le travail des élèves (Timperley et coll., 2008).

- **Utiliser les données des évaluations nationales pour améliorer les pratiques en classe** : une évaluation normalisée nationale à la fin de l'enseignement primaire offrirait aux enseignants des informations comparatives sur l'apprentissage des élèves par rapport à des normes nationales et aiderait à identifier les domaines où l'enseignement doit être amélioré (voir chapitre 5). La possibilité de voir le type de questions utilisées dans ce genre d'évaluation fournirait aux enseignants des exemples de la manière dont les compétences peuvent être évaluées. Les résultats des élèves fourniraient également aux enseignants une analyse comparative fiable de leur apprentissage par rapport aux normes nationales, ce qui contribuerait à développer leur aptitude à émettre, avec confiance, leurs propres jugements professionnels sur l'apprentissage des élèves. Les enseignants pourraient avoir initialement besoin d'un appui pour tirer ces informations de l'évaluation nationale, et le ministère pourrait leur offrir la formation nécessaire pour y parvenir. À Victoria (Australie), les enseignants et directeurs d'établissement reçoivent une formation en cours d'emploi pour développer leurs compétences en matière d'interprétation des résultats des évaluations et examens nationaux (Santiago et coll., 2011). Au Maroc, les groupes de discussion collaboratifs d'enseignants pourraient également organiser des réunions pour débattre de ces questions au sein des établissements lorsque les évaluations nationales ont lieu et à nouveau lorsque les résultats sont publiés.

Levier 2.4 : Veiller à ce que les examens soient fiables et justes

À cause des enjeux élevés qui leur sont associés, les examens de fin des deux cycles secondaires doivent impérativement fournir une mesure fiable et valide de ce que les élèves sont censés connaître. Ceci est particulièrement important pour le brevet, dans la mesure où il marque la fin de la scolarité obligatoire et doit donner les moyens de reconnaître l'apprentissage de tous les élèves. Le brevet détermine également le passage vers le deuxième cycle du secondaire et influence donc considérablement l'avenir éducatif et les opportunités d'emploi de chaque élève, ainsi que le succès de la transition du Maroc vers une croissance plus fondée sur la connaissance. Pour leur propre validité, il est important de réformer ces examens, afin qu'ils évaluent les compétences, mais aussi pour encourager l'enseignement et l'apprentissage en classe à se concentrer sur l'esprit critique et les autres approches valorisées dans le curriculum. L'expérience montre que, si les évaluations à enjeux élevés ne sont pas alignées sur le curriculum, il est difficile de changer les pratiques d'évaluation en classe.

2.4.1 Veiller à ce que les examens fournissent une mesure fiable de l'apprentissage des élèves

Au Maroc, l'intégralité du brevet et les deux tiers du baccalauréat sont élaborés localement. C'est, d'une certaine façon, un point positif, parce que cela permet de tenir compte du contexte local et de l'intérêt des élèves dans les items d'examen. Ceci est particulièrement important dans un pays comme le Maroc où la diversité géographique et linguistique est relativement importante. Il n'est pas rare, au niveau international, que plusieurs composantes d'évaluation soient utilisées et que les responsabilités de l'évaluation soient distribuées à différents niveaux du système éducatif. De nombreux systèmes éducatifs utilisent des approches similaires, notamment ceux de Hong Kong et de plusieurs États

d'Australie. Afin que cette approche fonctionne de manière juste et équitable, elle doit toutefois être accompagnée de mécanismes garantissant la fiabilité des résultats. Un examen fiable mesure correctement les performances des élèves et n'est pas influencé par le contexte, par exemple le lieu où il est réalisé (OCDE, 2013). Cela implique une orientation et une pratique solides en matière de modération des notes pour garantir que, quelles que soient les établissements scolaires et les régions, les examens fournissent une mesure fiable et comparable de l'apprentissage et des performances des élèves, ainsi que des résultats de suivi.

Au Maroc, le guide de référence du CNEEO vise à assurer la cohérence entre les examens écrits produits à chaque niveau. Toutefois, les propres analyses occasionnelles du Centre ont révélé que la difficulté des examens varie toujours d'un endroit à l'autre. Les inquiétudes à propos de la fiabilité des examens locaux ont amené les universités à ne généralement fonder leurs décisions d'admission que sur la composante nationale normalisée que constitue le baccalauréat. La fiabilité des examens écrits élaborés au niveau infranational pourrait être améliorée grâce à davantage d'indications pour l'élaboration des items locaux, une meilleure modération de la notation, ainsi qu'un suivi et une analyse plus systématiques de la fiabilité des résultats.

Améliorer l'élaboration des items au niveau local

Les comités locaux responsables de l'élaboration des composantes infranationales des examens doivent recevoir et utiliser :

- Des normes d'apprentissage nationales, accompagnées d'exemples de travail des élèves : pour garantir que les examens sont guidés par des attentes communes de performance des élèves. Cela aidera également à assurer une approche commune de la notation, qui sera renforcée par l'introduction de pratiques de modération.
- Une banque d'items nationaux : sur base du curriculum national, les comités pourront utiliser la banque d'items pour élaborer les composantes provinciale du brevet et régionale du baccalauréat. Elle compléterait la banque d'items existant déjà pour la composante régionale du brevet.

Utiliser la modération pour une notation plus fiable

De nombreux pays modèrent la notation des examens pour garantir la qualité et la comparabilité de l'épreuve à travers les différentes copies des élèves. La modération peut prendre différentes formes, telles que la notation croisée (les enseignants notent mutuellement leurs copies une seconde fois), la modération statistique, la discussion en groupes des performances des élèves, ou la vérification systématique de la notation par une autorité compétente (voir encadré 2.9) (OCDE, 2013). Au Maroc, bien que les composantes régionale et nationale du baccalauréat soient notées par une commission d'enseignants, cela ne résout pas les différences de notation qui pourraient apparaître de manière régionale entre différentes commissions. Pour introduire certains mécanismes de modération, le Maroc pourrait:

- **Envoyer un échantillon de copies notées pour qu'elles soient vérifiées dans un autre établissement, province ou commune** : cela aiderait à garantir que chaque commission note de manière équitable et cohérente et à créer partout une exposition aux pratiques de notations. Aux Pays-Bas, les examens sont corrigés par un enseignant de l'élève, mais sont ensuite modérés par un enseignant d'un autre établissement avec des indications centralisées (OCDE, 2013).

- **Créer une commission nationale de notation** : composée de représentants des divers comités scolaires provinciaux et régionaux. Cet organe se réunirait à la fin du processus de notation pour examiner un échantillon de copies provenant de différentes régions et comprenant des notes faibles, moyennes et élevées. En Nouvelle-Zélande, la Qualifications Authority vérifie la qualité des évaluations internes réalisées dans les dernières années du secondaire qualifiant en échantillonnant 10 % du travail des élèves pour garantir qu'il est correctement aligné sur les normes nationales (OCDE, 2013).
- **Nommer des chefs-correcteurs ou examinateurs dans chaque région** : pour revérifier un échantillon de copies à la fin de chaque période de notation. Il pourrait s'agir d'une fonction au sein des CREE, et les personnes concernées recevraient toutes une formation nationale. Elles pourraient être encouragées à se rencontrer et à travailler régulièrement avec leurs homologues des autres AREF pour discuter d'exemples de notation des réponses des élèves aux examens afin d'identifier des écarts dans certaines régions ou des problèmes communs de notation. Cette information pourrait être reprise dans un rapport annuel sur chaque examen, amener des changements dans les questions d'examen et, éventuellement contribuer à la formation et au soutien des examinateurs dans des domaines présentant des difficultés importantes.

Les normes d'apprentissage et les exemples de travail des élèves constitueront également une ressource importante pour les examinateurs, pour garantir que leur notation est conforme aux attentes nationales. Au Danemark, les examinateurs externes nommés au niveau central qui corrigent les copies d'examen s'appuient sur des normes d'apprentissage et des critères de performance (OCDE, 2013).

Encadré 2.9. Pratiques de modération à Hong Kong (Chine) et dans le Queensland (Australie)

La *Hong Kong Examinations and Assessment Authority* (HKEAA – l'autorité des examens et de l'évaluation de Hong Kong) utilise des méthodes statistiques pour modérer les notes des évaluations réalisées par les établissements scolaires (SBA – *school-based assessment*). Il existe essentiellement deux façons dont les différences dans les normes de notation peuvent affecter les notes des SBA. Premièrement, les enseignants d'un établissement donné peuvent être plus sévères ou plus indulgents que ceux des autres écoles. Deuxièmement, ils peuvent avoir tendance à trop regrouper les notes des élèves, ou au contraire à trop les répartir. La modération statistique vise ces deux problèmes. Pour ce faire, elle ajuste la moyenne et la dispersion des notes des SBA dans un établissement donné de manière à les aligner sur les notes d'examen externe du même groupe d'élèves. Cette opération assure que les notes des évaluations internes (SBA) sont comparables entre les établissements, mais ne modifie pas l'ordre des notes des SBA au sein d'une même école. Une modération statistique peut être réalisée rapidement et sans nécessiter beaucoup de temps et de ressources. La méthode repose toutefois sur l'hypothèse que la mesure utilisée pour modérer les évaluations est une mesure valide du niveau global de performance des élèves dans le groupe modérateur.

Dans le **Queensland (Australie)**, les élèves des classes supérieures du secondaire sont formés et évalués par les enseignants de leurs établissements tout au long des 11e et 12e années. À la fin de la 12e année, les enseignants décident des niveaux de performance

à la sortie à accorder à leurs élèves. Les résultats des élèves dans les matières principales sont enregistrés et octroient des crédits pour le *Queensland Certificate of Education*. Les résultats sont également utilisés pour établir le classement des élèves en vue de l'entrée dans l'enseignement supérieur. La *Queensland Curriculum and Assessment Authority* (QCAA) gère un système de modération externe qui assure le traitement équitable des élèves et des normes comparables d'un établissement à l'autre. Le système de modération externe de la QCAA comprend sept étapes conçues pour veiller à ce que les niveaux de performance dans les matières principales correspondent aux exigences des curricula. Le système dispose de freins et contrepoids pour assurer la validité et la fiabilité des jugements des enseignants. Des jurys d'enseignants expérimentés spécialistes d'une matière évaluent la similarité des jugements (fiabilité) portés sur les travaux soumis par les élèves et vérifient les instruments d'évaluation par rapport aux objectifs du programme et à la matière (validité).

Sources : QCAA (2015), *Student Assessment* (site web), https://www.qcaa.qld.edu.au/k-12-policies/student-assessment ; Hong Kong Examinations and Assessment Authority (2017), *HKEAA* (site web), http://www.hkeaa.edu.hk/en/.

Publication et analyse des résultats des examens

Une simple publication des résultats agrégés des examens nationaux (plutôt qu'une liste des résultats individuels des élèves), avec une ventilation par province et par région, indiquerait très clairement les régions où le niveau des élèves est significativement supérieur ou inférieur à celui de leurs pairs des autres régions. Même si elle ne permet pas d'identifier les raisons expliquant les différences de performance, cette publication concentrerait le débat national sur ces différences entre régions et leurs raisons sous-jacentes. Plus largement, elle fournirait également au public un moyen simple de suivre l'évolution des résultats de l'apprentissage, renforcerait la redevabilité des pouvoirs publics vis-à-vis de ces résultats, et permettrait aux universitaires et chercheurs d'analyser les données pour mieux comprendre la performance nationale globale.

2.4.2 Veiller à ce que les examens évaluent ce que les élèves sont censés connaître et à ce que leurs résultats soient utilisés de façon appropriée

La validité se rapporte à l'adéquation des inférences, utilisations et conséquences attachées à une évaluation (OCDE, 2013). Les questions clés associées à la validité sont l'adéquation du contenu couvert par l'examen, à quel point les performances des élèves à l'examen prédisent raisonnablement leur capacité de réussir à l'échelon supérieur, et si les conséquences de l'utilisation de ces résultats pour prendre les décisions à enjeu élevé de promotion, obtention du diplôme ou admission ont un impact plus positif que négatif sur les élèves, les établissements scolaires, et la société dans son ensemble (AERA/APA/NCME, 2014 ; Messick, 1989). Au Maroc, deux sujets de préoccupation majeurs concernent la validité : la validité du contenu et la validité prédictive.

Assurer que les examens évaluent l'acquisition des compétences

Au Maroc, les préoccupations relatives à la validité du contenu proviennent de l'étroitesse de ce qui est testé par rapport au vaste éventail des savoirs, savoir-faire, aptitudes et compétences que les élèves sont censés acquérir d'après le curriculum. Elles concernent à la fois le contenu et le format des questions utilisées. Une récente analyse du CNEEO a montré que seuls des formats traditionnels de question sont utilisés pour la composante écrite de chaque examen et que l'accent est mis sur l'évaluation mécanique de

connaissances théoriques plutôt que sur des compétences de niveau supérieur. L'utilisation de formats et d'items d'évaluation traditionnels ne signifie pas que des compétences de niveau supérieur ne puissent être évaluées. Toutefois, pour y parvenir, les tests à choix multiples doivent être de grande qualité, et les items à réponse construite, tels que la dissertation, nécessitent un solide encadrement pour que les examinateurs soient capables de noter les niveaux de performance de façon fiable et correcte (OCDE/UNESCO, 2016). L'analyse menée par le CNEEO sur les examens réalisés au Maroc indique que tel n'est actuellement pas le cas.

La capacité d'évaluation, en particulier au niveau local, devra être renforcée pour arriver à élaborer des items d'évaluation de grande qualité. En particulier, les enseignants et les inspecteurs bénéficieraient d'un renforcement de leurs capacités à développer et à noter des items capables d'évaluer équitablement et de manière fiable les compétences des élèves. À l'avenir, le Maroc peut envisager d'introduire progressivement certains items d'examen fondés sur l'approche par compétences, pour lesquels les élèves devront faire appel à leurs savoirs, savoir-faire et compétences dans différents contextes. L'utilisation d'une plus grande variété de types d'évaluation contribuerait également à évaluer et reconnaître un plus large éventail de savoirs et savoir-faire. Le brevet et le baccalauréat pourraient être revus pour intégrer plus de cours et modules optionnels, en même temps que serait développé un plus grand nombre d'options professionnelles reconnues dans un cadre national de qualifications (voir question stratégique 2.3).

Veiller à ce que les examens fournissent une base équitable pour la détermination des options pédagogiques de l'élève

Au Maroc, les examens ont actuellement une validité prédictive limitée, ce qui signifie que peu d'éléments prouvent que les performances des élèves aux examens offrent une base solide pour déterminer s'ils sont prêts à passer à l'année ou au niveau d'études supérieurs. L'utilisation d'un seuil de 5 sur 10 ou de 10 sur 20 pour ces décisions de passage ne semble pas étayée par des preuves que les élèves ayant obtenu la note voulue sont plus susceptibles que les autres de réussir au niveau supérieur. En fait, l'abaissement régulier des seuils du CEP et du brevet par les AREF démontrerait plutôt le contraire. En outre, les élèves qui obtiennent le baccalauréat et passent du secondaire à l'enseignement supérieur abandonnent régulièrement parce qu'ils ne sont pas capables de suivre. Cela peut également soulever des questions plus larges concernant la manière dont l'enseignement secondaire prépare les élèves à l'enseignement supérieur. Une orientation pour la notation des examens, fondée sur des normes d'apprentissage nationales et des descripteurs de performance, pourrait être fournie centralement pour garantir que la notation se concentre sur l'évaluation des savoirs, savoir-faire, aptitudes et compétences qu'un élève est censé acquérir par année d'études et matière. Les descripteurs pourraient être rapprochés de l'échelle numérique existante pour guider les correcteurs.

La manière dont la note globale de chaque composante de l'examen est établie constitue un autre facteur contribuant potentiellement à la faible validité prédictive des examens. Les notes d'un élève dans les différentes matières sont ramenées à une moyenne, de sorte que de faibles performances dans une matière fondamentale, telle que les mathématiques, peuvent être compensées par un bon résultat dans une matière moins importante. Cela signifie que la faiblesse d'un élève dans une matière fondamentale, qui affecterait ses chances de réussite à l'échelon supérieur, se perd dans une note moyenne. Il serait utile de considérer différentes approches compensatoires et conjonctives et d'envisager des options de pondération entre les matières fondamentales et les autres. Il pourrait également être

intéressant de suivre des élèves ayant des notes différentes pour voir comment ils se comportent à l'échelon supérieur et si leurs notes étaient ou non prédictives.

2.4.3 Promouvoir l'amélioration continue de la qualité de l'évaluation

La croissance et le développement du CNEEO au cours des dernières décennies sont visibles dans la conception, le développement et l'administration de la composante nationale du baccalauréat, qui répond à des normes techniques de base (Banque mondiale, 2015). La création, en 2016, d'équipes locales d'évaluation dans chaque AREF, les CREE, est également une étape importante pour le renforcement de la capacité locale d'évaluation. Toutefois, pour que les examens marocains fournissent une mesure fiable de l'apprentissage en accord avec le curriculum, le CNEEO devra assurer un niveau plus élevé d'évaluation, en particulier en s'attaquant à l'absence de mécanismes d'assurance qualité aux niveaux national, régional et provincial. Le CNEEO a également un rôle important à jouer dans l'appui au renforcement de la capacité nationale d'évaluation en travaillant avec le personnel de chaque CREE et en élaborant des outils d'évaluation centraux pour les enseignants.

Introduire des mécanismes d'assurance qualité pour veiller à la qualité et à l'équité des examens

Au Maroc, le seul mécanisme d'assurance qualité mis en place pour le baccalauréat avant son administration est la vérification effectuée par un ou deux « cobayeurs ». Un « cobayeur » est un membre du comité d'examen qui passe lui-même l'examen pour s'assurer que celui-ci correspond bien au curriculum, que le langage utilisé est adapté, et qu'il peut être effectué dans les temps impartis (Banque mondiale, 2015). Toutefois, le cobayeur n'étant pas représentatif de la population étudiante marocaine générale, cette vérification a peu de chance de garantir que l'examen est accessible à des élèves dotés de niveaux d'instruction et de profils linguistiques et culturels différents. En outre, le fait qu'un ou deux individus ayant été étroitement impliqués dans l'élaboration de l'examen procèdent à la vérification finale de la qualité implique que des erreurs ou des questions ou instructions imprécises peuvent leur échapper. Pour développer un processus d'assurance qualité plus robuste, le CNEEO pourrait:

- **Demander à plusieurs enseignants d'étudier les items d'examen** : au minimum, ces enseignants devraient n'avoir pas été directement impliqués dans l'élaboration de l'examen. Ils devraient également être issus de différentes régions du pays et dotés d'une expérience de l'enseignement dans différents milieux scolaires (par exemple, urbains, ruraux, linguistiques, culturels, écoles satellites ou multigrades) afin de s'assurer que les items sont accessibles à tous les groupes d'élèves. Le Maroc peut également envisager de créer des comités d'enseignants avec des domaines spécifiques d'expertise, par exemple, linguistiques ou culturels, pour examiner les items d'examen (OCDE, 2013).
- **Faire tester les items d'examen** par un groupe d'élèves présentant des profils linguistiques et culturels ainsi que des niveaux d'aptitude différents, pour contribuer à assurer que l'évaluation est accessible à tous les groupes.

Le CNEEO devrait également travailler avec les CREE dans chaque AREF afin que des mesures similaires soient entreprises pour les composantes des autres examens élaborées localement.

Analyser les résultats pour soutenir l'amélioration continue de la qualité

L'analyse par le CNEEO des résultats aux examens, comprenant des analyses TRI (théorie de la réponse à l'item) du baccalauréat, est une étape positive dans l'amélioration continue de la qualité des items, mais une plus vaste analyse de ces résultats devrait également être réalisée localement. L'absence au Maroc d'analyse régulière des résultats aux examens est une lacune majeure, dans la mesure où il s'agit d'un moyen important de contrôler la fiabilité, l'équité et les évolutions des résultats de l'apprentissage au cours du temps. La publication de ce type d'analyses aidera également à éclairer un débat national sur l'enseignement et à engager des experts nationaux dans l'identification des améliorations. La grande majorité des pays de l'OCDE (23) publient automatiquement les résultats aux examens du secondaire qualifiant, et 13 d'entre eux ventilent les résultats par région ou autorité scolaire locale (OCDE, 2015b). Pour ce faire, le Maroc pourrait:

- **Encourager les CREE à mener davantage d'analyses détaillées des données d'évaluation issues des examens élaborés localement** : les techniques analytiques utilisées doivent être adaptées aux données et peuvent comprendre des techniques telles que la TRI ou la théorie classique. Les CREE devraient partager ces résultats avec le CNEEO et les autres CREE, pour faciliter le partage des bonnes pratiques.

- **Publier un rapport sur chaque examen** : le CNEEO devrait publier, pour chaque examen, un rapport incluant le taux de réussite globale et une ventilation des résultats par région et éventuellement par province, pour contrôler la fiabilité et les résultats d'apprentissage au cours du temps. À l'avenir, le rapport devrait également fournir une ventilation des résultats par groupes d'élèves fondés sur le genre, le profil rural/urbain, la langue maternelle et le statut socioéconomique pour contrôler les questions d'égalité. Des indicateurs sélectionnés dans le rapport national sur les examens devraient être repris dans le rapport national sur l'enseignement recommandé (voir chapitre 5).

- **Veiller à ce que tous le staff du CNEEO disposent d'une expertise technique** : la plupart des employés du CNEEO sont d'anciens enseignants et n'ont pas nécessairement reçu de formation spécifique pour le poste qu'ils occupent (Banque mondiale, 2015). Le CNEEO devrait envisager la création d'une formation obligatoire courte, peut-être en collaboration avec l'INESEFRS et l'université délivrant le master en évaluation de l'éducation, pour s'assurer que tout le nouveau personnel de l'organisation reçoive une préparation de base aux savoirs et savoir-faire techniques requis pour leur fonction.

- **Faire plus systématiquement appel à l'expertise nationale** : la mise en place de l'INESEFRS et son plan pour l'analyse des résultats des évaluations nationales et internationales, ainsi que la création du nouveau master en évaluation de l'éducation contribueront à développer l'expertise nationale en matière d'évaluation. En même temps, la participation au PISA 2018 devrait fournir au CNEEO des idées sur les évaluations fondées sur les compétences. Le Maroc devrait envisager de constituer un réseau ou groupe d'évaluation permanent pour veiller à ce que tous ces acteurs se rassemblent pour partager leur expérience et expertise croissantes, afin d'améliorer en permanence la qualité de l'évaluation des élèves. Par exemple, avec des représentants du CNEEO, de l'INESEFRS et des CREE, des experts universitaires, des inspecteurs pédagogiques choisis, des directeurs d'établissement scolaire et des enseignants, le CNEEO pourrait

envisager d'organiser une réunion annuelle concernant le rapport sur l'examen national – ce qu'indiquent ses conclusions et les priorités à aborder.

Conclusions et recommandations

Le système d'examen du Maroc fournit déjà une norme de base de certification crédible au niveau national. Toutefois, une réforme significative et continue sera nécessaire pour renforcer le système global d'évaluation des élèves du pays, afin qu'il reconnaisse correctement les savoir-faire, intérêts et savoirs de tous les apprenants et les encourage à faire de leur mieux. Le Maroc doit prendre des mesures immédiates pour mettre fin à toute utilisation de l'évaluation entravant l'apprentissage et la progression des élèves, notamment en supprimant l'examen de fin de primaire et en réduisant les possibilités de redoublement. Remédier à ces pratiques mettra également le pays en accord avec les tendances internationales et les ambitions nationales de scolarisation universelle. Cela devra être complété par des investissements dans la capacité d'évaluation, en particulier chez les enseignants pour le contrôle continu et, au niveau local, pour les examens, afin que tant l'un que les autres délivrent des mesures fiables de l'apprentissage par les élèves des compétences essentielles au développement et à la croissance nationale.

Tableau 2.3. Recommandations de politiques pour l'évaluation des élèves au Maroc

Levier	Recommandations	Actions
2.1 : Fournir aux enseignants un appui pour la compréhension, l'enseignement et l'évaluation des compétences	2.1.1. Recentrer l'évaluation en classe sur l'évaluation des compétences attendues des élèves	• Élaborer des normes d'apprentissage et des descripteurs de performance des élèves. • Élaborer un nouveau livret scolaire pour aider les enseignants à évaluer et rendre compte du développement des compétences des élèves. • Développer centralement des outils pour aider les enseignants à évaluer le développement des compétences, notamment : ○ une banque d'évaluation ○ des indications et exemples pour la planification et l'utilisation de l'évaluation ○ des indications et modèles pour les portfolios des élèves.
	2.1.2 Faire du programme d'évaluation des prérequis (PEP) un outil d'évaluation diagnostique plus efficace	• Aligner le PEP sur l'approche fondée sur les compétences du curriculum. • Rendre le PEP obligatoire au début des années 1 à 4. • Apporter un appui aux enseignants pour une meilleure utilisation du PEP, notamment : ○ former les enseignants au PEP ○ fournir un soutien continu à l'aide des tuteurs et d'enseignants expérimentés ○ fournir un retour d'information sur l'utilisation du PEP, dans le cadre de l'évaluation régulière des enseignants et des établissements scolaires.
2.2 Éliminer les obstacles à l'apprentissage et à la progression des élèves à l'école	2.2.1 Réviser la politique de passage au niveau supérieur afin de réduire le redoublement et l'abandon scolaire	• Réduire les possibilités de redoublement : ○ dans le primaire, en éliminant son utilisation dans les deux premières années, et au cours des années suivantes en exigeant une justification claire par l'enseignant et l'accord du directeur d'établissement ○ dans le secondaire, en introduisant des conditions plus strictes, telles que privilégier des solutions alternatives au redoublement dans les années de transition, et limiter le redoublement aux matières où l'élève est en échec. • Développer à l'échelle du système une politique de prévention du redoublement et de prise en charge des conséquences, notamment : ○ développer les aptitudes des enseignants à travailler dans des classes regroupant des niveaux différents ; ○ consacrer plus de temps et d'appui aux élèves en difficulté (organiser, par exemple, des cours avant l'école) ○ former les enseignants avec la conviction que tous les élèves peuvent réussir ○ organiser une campagne de sensibilisation sur les effets négatifs du redoublement ○ accroître la redevabilité des établissements scolaires et des AREF en matière de redoublement.
	2.2.2 Reconsidérer le rôle des examens dans la détermination du passage au cycle d'études suivant	• Remplacer le Certificat d'études primaires (CEP) par une évaluation standardisée nationale des élèves à la fin du primaire sans enjeu de passage. • Revoir l'examen du brevet pour certifier un éventail plus large de compétences : ○ introduire davantage d'options de cours et de modules ○ introduire un diplôme reconnaissant l'acquisition de compétences minimales et l'achèvement de l'enseignement obligatoire ○ clarifier et certifier les options de formation professionnelle dans le secondaire collégial ○ créer un cadre national de qualification.

2.3 Améliorer les pratiques d'évaluation des élèves en classe	2.3.1 Renforcer la capacité d'évaluation formative des enseignants	• Veiller à ce que le cadre réglementaire encourage l'évaluation formative au lieu de l'inhiber, en réduisant la fréquence du contrôle continu sommatif et en introduisant l'obligation de mener et documenter plus régulièrement des évaluations formatives. • Renforcer les compétences d'évaluation formative des enseignants (par exemple, les méthodes de questionnement, l'encouragement de l'auto-évaluation et de l'évaluation par les pairs, la communication avec les parents) dans le cadre des formations initiale et professionnelle continue.
	2.3.2 Utiliser la formation initiale et la formation professionnelle continue des enseignants pour renforcer leur capacité d'évaluation	• Élaborer un cadre pour la formation initiale des enseignants, déterminant les compétences d'évaluation que tous les nouveaux enseignants doivent posséder. • Mettre en place des formations en cours d'emploi à l'évaluation. • Fournir un appui à l'évaluation, dans l'établissement scolaire, comprenant : ○ des cours d'évaluation pour les directeurs d'établissement ○ des programmes de formation professionnelle scolaire ○ des groupes collaboratifs d'enseignants pour débattre des pratiques d'évaluation, animés par des enseignants expérimentés.
2.4 Veiller à ce que les examens soient fiables et justes	2.4.1 Veiller à ce que les examens fournissent une mesure fiable de l'apprentissage des élèves	• Améliorer l'élaboration des examens locaux en veillant à ce que les comités d'examen soient guidés par des normes nationales d'apprentissage et en fournissant une banque d'items pour tous les examens. • Utiliser la modération pour une notation plus fiable. Les options comprennent : ○ envoyer un échantillon de copies notées pour qu'elles soient vérifiées dans un autre établissement, province ou pays ○ créer une commission nationale de notation ○ nommer des chefs-correcteurs ou examinateurs dans chaque région. • Faire publier et analyser les résultats des examens annuellement par le CNEEO pour contrôler leur fiabilité.
	2.4.2 Veiller à ce que les examens évaluent ce que les élèves sont censés connaître et à ce que leurs résultats soient utilisés de façon appropriée	• Renforcer les capacités locales d'élaboration des items pour assurer leur qualité ; utiliser un plus large éventail de types d'évaluation et introduire progressivement certains items d'examen fondés sur les compétences. • Utiliser des normes d'apprentissage et les aligner sur l'échelle de notation numérique afin que les performances des élèves soient notées sur la base de compétences démontrées, éventuellement accompagnées d'une note chiffrée.
	2.4.3 Promouvoir l'amélioration continue de la qualité de l'évaluation	• Introduire des mécanismes d'assurance qualité pour veiller à la qualité et à l'équité des examens aux niveaux central et local, en faisant corriger les examens par plusieurs enseignants externes et en testant les items avant de les appliquer aux élèves. • Analyser régulièrement les résultats des examens pour encourager l'amélioration continue, en : ○ menant et partageant des analyses détaillées des données d'évaluation locales ○ publiant un rapport annuel sur les résultats des examens ○ veillant à ce que tous les employés du CNEEO reçoivent une préparation technique à leur fonction ; ○ faisant plus systématique appel à l'expertise d'évaluation nationale.

Références

AERA/APA/NCME (2014), *The Standards for Educational and Psychological Testing*, American Educational Research Association, Washington (DC).

American Federation of Teachers, the National Council on Measurement in Education and the National Education Association (1990) "Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students", http://buros.org/standards-teacher-competence-educational-assessment-students.

Assessment online, ministère de l'Éducation, Nouvelle-Zélande, http://assessment.tki.org.nz/, accédé le 7 août 2017.

Banque mondiale (2015), *SABER Country Report 2015, Morocco: Student Assessment*, Groupe de la Banque mondiale, Washington DC.

Black, P., et D. Wiliam (1998), "Assessment and classroom learning," *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, Vol. 5/1, pp. 7-73.

BOSTES (2016), *Board of Studies Teaching and Educational Standards New South Wales website*, www.boardofstudies.nsw.edu.au/.

Brookhart, S. (2011), "Educational assessment knowledge and skills for teachers", *Education Measurement: Issues and Practice*, 30/1, pp. 3-12, http://dx.doi.org/ 10.1111/j.1745-3992.2010.00195.x.

Clarke, M. (2012), "What Matters Most for Student Assessment Systems : A Framework Paper", *Systems Approach for Better Education Results (SABER) student assessment Working Paper*, Banque mondiale, Washington, DC, https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/17471/682350WP00PUBL0WP10READ0web04019012.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

CSEFRS (2009), Programme national d'évaluation des acquis PNEA 2008 : Rapport analytique, Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, http://www.csefrs.ma/pdf/rap_analyt_VF.pdf.

CSEFRS (2015), La vision stratégique de la réforme 2015-2030 : pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion, Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, http://www.csefrs.ma/pdf/Vision_VF_Fr.pdf.

e-asTTIe, ministère de l'Éducation, Nouvelle-Zélande, http://e-asttle.tki.org.nz/About-e-asTTle/Basics, accédé le 7 août 2017.

Éduscol (2017), site web Éduscol, ministère de l'Éducation nationale, http://eduscol.education.fr/cid105397/ecole-elementaire-mise-oeuvre-livret-scolaire-dans-1er-degre.html, accédé le 7 août 2017.

EEF (2017), *Teaching assistants*, Education Endowment Foundation, https://educationendowmentfoundation.org.uk/resources/teaching-learning-toolkit/teaching-assistants/.

Egyptian Streets (2017), "Egypt's education ministry cancels primary education certificate", *2 août 2017*, https://egyptianstreets.com/2017/08/02/egypts-education-ministry-cancels-primary-education-certificate/, accédé le 8 août 2017.

Harlen, W. (2016), *Évaluer l'apprentissage*, SAGE Publication, Bristol.

Hong Kong Examinations and Assessment Authority (2017), *HKEAA (site web)*, http://www.hkeaa.edu.hk/en/.

Hopfenbeck, T. et coll. (2013), « Balancing trust and accountability? The Assessment for Learning Programme in Norway: A governing complex education systems case study », *document de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 97, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5k3txnpqlsnn-en.

INESEFRS (2009), *Programme national d'évaluation des acquis PNEA 2008 : Rapport analytique*, Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, Rabat, http://www.csefrs.ma/pdf/rap_analyt_VF.pdf.

INESEFRS (2014), *Atlas graphique et cartographique de la décennie de la Charte nationale de l'éducation et de la formation 2000-2013*, Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, http://www.csefrs.ma/atlasFr.aspx?id=305

JICA et MENFPESRS (2016), Projet d'amélioration de l'éducation avec équité et qualité (PEEQ), Lancement de la phase.

MENFPESRS (2006), *décret n° 2383.06 du 16 octobre 2006* sur l'organisation des examens pour l'obtention du Certificat d'études élémentaires, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Formation professionnelle et de la Recherche scientifique.

MENFPESRS (2007), *« Note ministérielle n° 142 du16 novembre 2007 sur l'évaluation continue dans les établissements d'enseignement secondaire qualifiant »*, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Formation professionnelle et de la Recherche scientifique.

MENFPESRS (2009), *décret n° 2521.09 du 10 septembre 2009 pour la modification et la réalisation des décisions 2384.06 publiées le 16 octobre 2016 relativement à l'organisation de l'examen pour la qualification préliminaire*, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Formation professionnelle et de la Recherche scientifique.

MENFPESRS (2014), *Programme d'évaluation des prérequis pédagogique : Directives pour les enseignants, tous niveaux d'enseignement*, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Formation professionnelle et de la Recherche scientifique.

MENFPESRS (2016), *décret n° 2385.06 du 16 octobre 2016 pour l'organisation de l'examen du baccalauréat*, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Formation professionnelle et de la Recherche scientifique.

MENFPESRS (à paraître), *Examen du cadre national de l'évaluation dans le système éducatif marocain : Rapport national de base*, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Formation professionnelle et de la Recherche scientifique.

MEP (2014), *Memoria institutional 2006-2014 (Mémoire institutionnel 2006-2014)*, Ministerio de Educación Pública, San José.

MEP (2016), *OECD-Costa Rica education and skills accession policy review: Country Background Report Costa Rican Education*, Ministerio de Educación Pública, San José.

Messick, S. (1989), « Validity, » Educational Measurement, p. 13-103, American Council on Education/Macmillan, New York (NY).

Ministère de l'Éducation (2017a), « The standards », The New Zealand Curriculum Online website, http://nzcurriculum.tki.org.nz/National-Standards/Reading-and-writing-standards/The-standards, ministère de l'Éducation (accédé le 8 août 2017).

Ministère de l'Éducation (2017b), « Definitions of Achievement », *Assessment Online*, http://assessment.tki.org.nz/Overall-teacher-judgment/Definitions-of-achievement, ministère de l'Éducation (accédé le 8 août 2017).

Musthofiyah, U. (2016). "Evaluation National Exams in Indonesia", http://www.academia.edu/7128072/Evaluating_National_Exam_in_Indonesia.

Nusche, D. (2016), "Student assessment and its relationship with curriculum, teaching and learning in the twenty-first century", *SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment*, SAGE Publishing.

OCDE (2008), « Évaluer l'apprentissage – L'évaluation formative », *Conférence internationale OCDE/CERI « Apprendre au XXIe siècle : recherche, innovation et politiques »*.

OCDE (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, Éditions OCDE, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en.

OCDE (2015a), *School for Skills: A New Learning Agenda for Egypt*, Éditions OCDE, Paris. http://www.oecd.org/countries/egypt/Schools-for-skills-a-new-learning-agenda-for-Egypt.pdf.

OCDE (2016), Résultats du PISA 2015 (Volume I). L'excellence et l'équité dans l'éducation, PISA, Éditions OCDE, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-fr.

OCDE (2005), *L'évaluation formative : Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, Éditions OCDE, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264007420-fr.

OCDE (2015), *Regards sur l'éducation 2015 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-fr.

OCDE/UNESCO (2016), Education in Thailand : An OECD-UNESCO Perspective, Éditions OCDE, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264259119-en.

OCDE (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, Éditions OCDE, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en.

PEN (2015) *Quinto Informe Estado de la educación 2015 (Cinquième rapport sur l'état de l'enseignement 2015*), CONARE, Programa Estado de la Nación, San José.

QCAA (2015), *Student Assessment* (website), Queensland Curriculum and Assessment Authority, https://www.qcaa.qld.edu.au/k-12-policies/student-assessment

Santiago, P. et coll. (2011), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Australia 2011*, Éditions OCDE, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264116672-en.

Shepard, L. et C. Bliem. (1995), « Parents » thinking about standardized tests and performance assessments », Educational Researcher, Vol. 24/8, p. 25-32.

Standard Media (2017), « How new curriculum will change old ways of class teaching and learning », *1er février 2017*. https://www.standardmedia.co.ke/article/2001227870/how-new-curriculum-will-change-old-ways-of-class-teaching-and-learning, accédé le 8 août 2017.

Timperley, H., A. Wilson, H. Barrar et I. Fung (2008), Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration (BES), ministère de l'Éducation néo-zélandais, Wellington.

UNESCO (2016), *School and Teaching Practices for Twenty-First Century Challenges: Lessons from the Asia-Pacific Region*, 2014 Regional Study on Transversal Competencies in Education Policy and Practice (Phase II), ERI-Net Asia-Pacific Regional Policy Series, UNESCO, Paris.

UNICEF (à paraître), Tous les enfants à l'école d'ici 2015, Moyen-Orient et Afrique du Nord, Initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés, Maroc : Rapport national sur les enfants non scolarisés

USAID (2014a), Research on Reading in Morocco: Analysis of Initial Teacher Training, Final report: Component 2

USAID (2014b), Research on Reading in Morocco: Analysis of Teachers' Perceptions and Practices, Final Report – Component 3, Rabat.

USAID (2016), USAID/Morocco Reading for Success Small-Scale Experimentation Activity (RFS-SSE), Early Grade Reading Assessment Baseline Report, 6 mai 2016

USAID, (2015), Research on Reading in Morocco: Analysis of the National Education Curriculum and Textbooks, Final Report – Component 1, Part 1 (Curriculum Analysis)

Chapitre 3. Évaluation des enseignants : fournir un retour d'information et des lignes directrices pour rehausser les normes professionnelles

L'évaluation des enseignants fait référence à la façon dont les enseignants sont évalués et obtiennent un retour d'information sur leurs compétences pédagogiques. Ce chapitre met en évidence les manques qui existent en matière d'évaluation des enseignants au Maroc, en particulier le manque d'importance accordé aux dimensions de l'enseignement qui importent le plus pour l'apprentissage des élèves. Il fournit des recommandations quant à la manière d'aborder ces problèmes, en élaborant des normes pour les enseignants afin de guider le processus d'évaluation, d'établir une évaluation plus orientée à des fins de développement professionnel au niveau de l'école en redessinant le système d'évaluation externe utilisé à des fins de progression de carrière. Ce chapitre souligne également la façon dont les processus de sélection et de certification des nouveaux enseignants peuvent être rendus plus rigoureux afin de garantir que les nouveaux enseignants acquièrent les attitudes et les compétences qui sont importantes pour l'enseignement.

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.

Introduction

Le Maroc reconnaît le rôle central qu'occupe l'enseignement dans l'apprentissage des élèves. Sa Vision stratégique 2015-2030 (Vision 2030) donne la priorité à la professionnalisation du corps enseignant, notamment par la réforme de l'évaluation des enseignants qu'elle considère comme un levier essentiel de l'amélioration de la qualité pédagogique. L'évaluation des enseignants fait référence à la façon dont les enseignants sont évalués et obtiennent un retour sur leurs performances et leurs compétences. Lorsqu'elle est efficacement mise en œuvre, l'évaluation peut améliorer le rendement de l'apprentissage des élèves en influençant positivement les comportements, la motivation et les pratiques de classe des enseignants (OCDE, 2013a).

Les importantes lacunes que connaît le système actuel d'évaluation des enseignants du Maroc font que celui-ci n'agit pas aussi efficacement sur les pratiques pédagogiques qu'il le pourrait. Le contexte d'enseignement difficile que de nombreux enseignants marocains rencontrent sur le terrain rend particulièrement important le renforcement de l'évaluation. Les classes peuvent être multiniveaux, très nombreuses, très hétérogènes pour ce qui est des capacités des élèves, et l'investissement des parents dans les activités d'apprentissage à la maison est souvent très faible. Les enseignants dans les écoles rurales et notamment dans les écoles satellites sont souvent isolés. Pour développer un système d'évaluation efficace, en mesure d'apporter à la fois un soutien et une supervision aux enseignants, le Maroc devra élaborer des processus distincts capables de répondre aux deux objectifs d'évaluation différents : l'évaluation régulière à des fins de développement professionnel et l'évaluation externe menée à des moments clés de la carrière des enseignants. Ces mesures devront s'accompagner d'investissements importants dans le développement des capacités dans l'ensemble du système et notamment en favorisant l'émergence faisant évoluer les directeurs et les inspecteurs pédagogiques pour qu'ils deviennent des évaluateurs professionnels.

Contexte et principales caractéristiques de l'évaluation des enseignants au Maroc

Le métier d'enseignant

Il existe des lacunes importantes dans le cadre réglementaire appliqué aux enseignants

Comme dans de nombreux autres pays, les enseignants marocains sont des fonctionnaires (OCDE, 2005). Le statut d'enseignant au Maroc se distingue cependant par l'absence de toute réglementation reconnaissant les exigences spécifiques de la profession par rapport aux autres fonctionnaires. Les enseignants sont employés dans les mêmes conditions que les autres agents publics, définies par le statut général de la fonction publique de 1958 et le statut particulier des fonctionnaires du ministère de l'Éducation de 2003. Ces statuts définissent des dispositions générales telles que la structure des salaires, les procédures disciplinaires, l'entrée dans et la sortie de la fonction publique et les périodes de vacances (MFPMA, 1958 ; MENFPESRS, 2003). Cependant, certaines dispositions ne conviennent pas au métier d'enseignant et il existe des lacunes dans des domaines clés comme les compétences, l'évaluation et le développement professionnel.

En 2011, le ministère de l'Éducation a commencé à élaborer un nouveau statut spécifique aux enseignants dans le but de combler nombre de ces manquements. Le projet de statut définit des procédures spécifiques au corps enseignant notamment en termes de déroulement de carrière, d'exigences en matière de développement professionnel et le rôle de l'évaluation des performances, de la promotion et des procédures disciplinaires.

Toutefois, le ministère n'est pas encore parvenu à un accord avec les syndicats d'enseignants sur les dispositions clés du statut et notamment sur la façon d'évaluer les performances des enseignants. Le statut n'est donc pour le moment pas appliqué mais les discussions avec les syndicats les plus représentatifs se poursuivent

Une autre lacune importante au Maroc est l'absence de normes professionnelles d'enseignement qui viendraient compléter les exigences statutaires. Un nombre croissant de pays de l'OCDE a élaboré des normes qui permettent de dresser un état général des compétences dont les enseignants sont censés faire preuve (OCDE, 2013b). Ces normes permettent d'orienter des aspects importants de la politique applicable aux enseignants, notamment la certification des nouvelles recrues, le développement professionnel initial et continu et l'estimation de la performance des enseignants par le biais de l'évaluation (OCDE, 2013a). Le Maroc a franchi une étape importante en 2010 dans l'élaboration de normes en créant un Référentiel d'emplois et de compétences,qui décrit les résponsabilités et les compétences et l'environnement de travail des acteurs éducatifs. Mais à l'instar du statut des enseignants, ces normes n'ont pour l'heure pas été approuvées et ne sont donc pas utilisées.

La création d'un corps enseignant professionnel est un point central de la Vision 2030

La nouvelle Vision 2030 du Maroc pour l'éducation prévoit un certain nombre de mesures destinées à redéfinir le métier d'enseignant. Ces mesures sont liées aux pratiques pédagogiques, au leadership, à l'évaluation et à la formation des enseignants (voir encadré 3.1).

Encadré 3.1. Priorités pour l'enseignement dans la Vision 2030

La Vision 2030 appelle à une professionnalisation du métier d'enseignant, avec :

- La redéfinition des rôles et de la mission de chaque catégorie de personnel scolaire, pour les inspecteurs pédagogiques, les auditeurs et les gestionnaires inclus dans le système ainsi que l'établissement de normes professionnelles claires.
- La clarification des critères permettant d'accéder à la formation initiale des enseignants et à une carrière dans l'enseignement, pour toutes les catégories de personnel incluses dans le système.
- L'élaboration d'une stratégie de développement professionnel continu spécifique à chaque catégorie de personnel tout au long de leur carrière tout en s'assurant de la possibilité d'un développement professionnel intensif pour le personnel déjà inclus dans le système.
- La gestion de la carrière professionnelle par la diversification et la décentralisation du recrutement du personnel et la réforme des systèmes d'évaluation et de progression de carrière.

Source : CSEFRS (2015), *La vision stratégique de la réforme 2015-2030 : pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion*, Conseil supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche scientifique http://www.csefrs.ma/pdf/Vision_VF_Fr.pdf.

La formation initiale des enseignants n'offre qu'une préparation limitée à certaines compétences clés pour l'enseignement

La formation initiale des enseignants a subi une série de réformes au cours des dix dernières années en vue d'améliorer les savoirs et les savoir-faire des nouveaux enseignants. Cela passe notamment par l'élévation du niveau de qualification pour l'admissibilité ; l'obligation de suivre deux semestres de formation pédagogique dans l'un des 12 Centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF) répartis sur 44 sites dans les Académies régionales d'éducation et de formation (AREF) ; des modifications du contenu des cours ; et une nouvelle licence en éducation, créée en 2010. La formation initiale doit également faire face à une demande accrue de nouveaux enseignants du fait de l'expansion du système éducatif, du vieillissement du corps enseignant et du nombre élevé d'enseignants optant pour une retraite anticipée (voir chapitre 1).

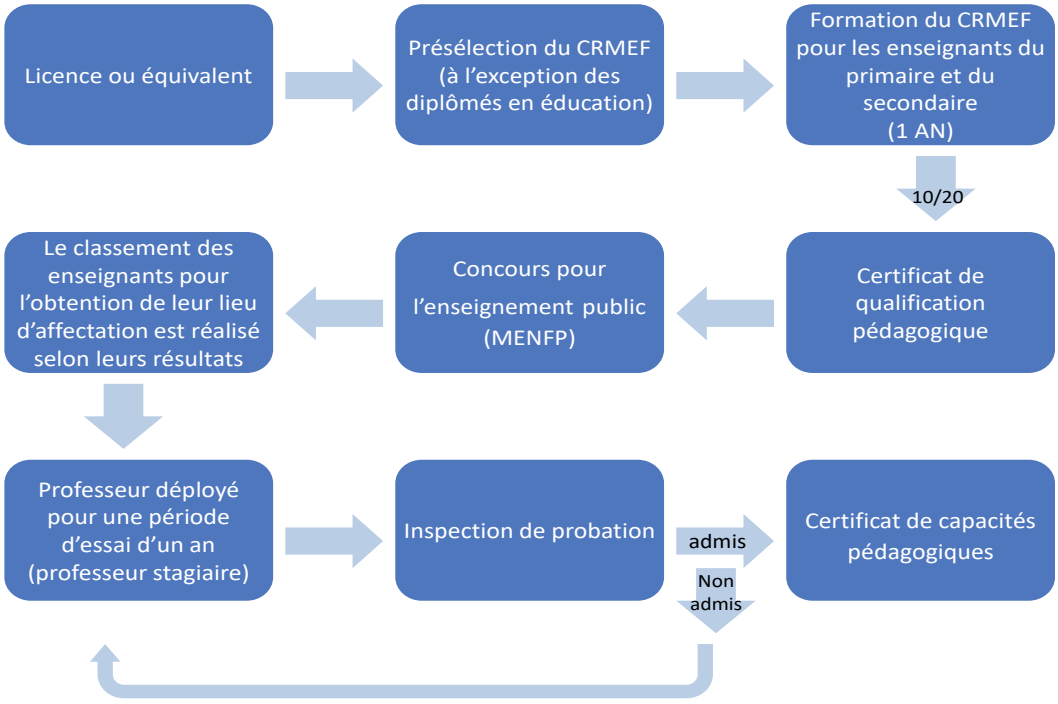
Exigences à l'entrée

Depuis 2012, il est exigé de tous les candidats enseignants qu'ils soient au moins titulaires d'un Diplôme d'études universitaires générales (CITE 5) de deux ans et la plupart d'entre eux sont désormais titulaires d'une licence (CITE 6). Par le passé, le niveau minimum de qualification requis pour accéder au métier était un diplôme de l'enseignement secondaire qualifiant, le baccalauréat. Cela signifie qu'en 2015, 67 % des enseignants du primaire et 41 % de ceux du secondaire n'avaient pas fait d'études formelles au-delà du secondaire qualifiant, par opposition aux 4 % et 0 % de moyenne respectivement enregistrés dans les pays de l'OCDE ayant participé à l'enquête TIMSS (Mullis et coll., 2016).

À l'avenir, le Maroc souhaite que l'ensemble des candidats enseignants du primaire et du secondaire aient obtenu la nouvelle licence en éducation au cycle de qualification des enseignants CRMEF. Néanmoins, à l'heure actuelle seulement 2 000 à 3 000 étudiants obtiennent cette licence tous les ans, alors que les besoins du système éducatif sont d'environ de 20 000 nouveaux enseignants chaque année. Par conséquent, les diplômés d'autres programmes universitaires continuent d'être acceptés au CRMEF et constituent une majorité écrasante (environ 90 %) des admissions annuelles.

Outre un diplôme postsecondaire, les participants au programme de formation initiale à l'enseignement dispensé par le CRMEF doivent se soumettre à un processus de sélection en deux étapes : la présélection, fondée sur la candidature du postulant, les notes obtenues à leur diplôme universitaire et une lettre de motivation (CRMEF de Rabat, 2016) ; et un examen écrit suivi d'un entretien (voir graphique 3.1). Les candidats détenteurs d'une licence en éducation sont automatiquement présélectionnés pour présenter l'examen. En moyenne, il y a 120 000 candidats au CRMEF chaque année dont 30000 sont convoqués aux épreuves écrites. Environ un tiers des candidats convoqués est retenu.

Graphique 3.1. Accès à la profession d'enseignant



Contenu des cours

Le contenu des programmes du CRMEF est élaboré par l'Unité centrale de la formation des cadres au ministère de l'Éducation et est harmonisé entre tous les CRMEF. Il s'organise autour de quatre grandes compétences : la planification pédagogique, la gestion de classe, l'évaluation des élèves et la recherche et la résolution innovante de problèmes. Les programmes se déroulent sur deux semestres pour une durée totale d'environ six à sept mois (INESEFRS, 2014). Environ 40 % du contenu des cours porte sur la théorie et 60 % sur la formation pratique en contexte scolaire.

Le programme des CRMEF a été conçu dans l'hypothèse que les candidats seraient préalablement titulaires d'une licence en éducation. Le fait que ce ne soit pas le cas soulève plusieurs questions quant à la structure actuelle des cours. En particulier, le temps alloué au développement de compétences pédagogiques, à la fois générales et spécifiques à une matière n'est pas approprié pour des diplômés qui arrivent sans expérience antérieure dans ces domaines (USAID, 2014a). Les liens entre la formation théorique et pratique sont également ténus. Les cours théoriques ne font pas l'objet d'un suivi en contexte scolaire et les accompagnateurs responsables de la supervision, de l'évaluation et du retour auprès des élèves professeurs au cours de leur formation pédagogique ne sont pas formés. Une enquête récente a révélé que la vaste majorité des enseignants (87 % des enseignants en formation et 70 % des enseignants en fonction) considéraient que leur formation initiale à l'enseignement était insuffisante pour répondre aux exigences de leur métier (USAID, 2014b).

Les candidats enseignants qui entrent au CRMEF après avoir obtenu une licence en éducation sont confrontés à d'autres défis potentiels et notamment le risque de voir un manque de cohérence entre le programme de cours du CRMEF et les contenus de cours élaborés par les institutions universitaires. Les universités sont autonomes pour décider de leurs programmes et l'assurance de la qualité est limitée. En l'absence de normes applicables aux enseignants et d'autres lignes directrices susceptibles d'indiquer aux aspirants professeurs les compétences qu'ils devraient acquérir au cours de leur cursus, il est possible que des écarts considérables existent entre les institutions. Le développement central des contenus de cours pour le CRMEF présente l'avantage de garantir la cohérence des programmes dans l'ensemble du pays et la concordance de la formation avec les objectifs éducatifs nationaux. Le manque d'exigences claires pour la nouvelle licence représente une lacune significative.

Certification initiale

Les progrès réalisés par les élèves professeurs au cours du programme du CRMEF sont contrôlés par le biais d'évaluations organisées par les CRMEF, à la fin de chaque semestre. À la fin de l'année, la moyenne de ces notes est calculée ; il faut obtenir 10 sur 20 pour réussir. La réussite à l'évaluation du CRMEF fournit une certification initiale (*Certificat de qualification pédagogique*), qui permet aux enseignants de commencer à enseigner dans le secteur privé. L'écrasante majorité des élèves professeurs (95%) obtient le certificat de qualification pédagogique. Dans la mesure où les évaluations sont définies par chaque CRMEF, cela pose la question de leur fiabilité.

Il existe une étape supplémentaire pour les élèves professeurs souhaitant enseigner dans le secteur public. Ils doivent passer avec succès une évaluation supplémentaire organisée par le MNEFP et administrée par les CRMEF, fondée sur la présentation d'un plan de cours, un test écrit en rapport avec leur spécialité et un entretien oral contenant un test psychométrique et des études de cas. Le taux moyen de réussite est aux alentours de 70 %, même si en 2016 tous les étudiants ont été acceptés du fait de la pénurie d'enseignants. Les élèves professeurs sont classés en fonction de la note reçue à cette évaluation et le classement est utilisé pour déterminer l'école de rattachement d'un nouvel enseignant. Les premiers du classement reçoivent un plus grand choix d'écoles où ils peuvent commencer leur carrière.

Un grand nombre d'enseignants contractuels sont recrutés pour répondre à la demande de nouveaux enseignants

Une petite minorité d'enseignants est également recrutée sur la base de contrats à court terme. Ils n'ont pas le statut de fonctionnaire et celui-ci leur interdit expressément d'en bénéficier (MENFPESRS, 2003). Les enseignants contractuels sont habituellement recrutés à titre exceptionnel pour combler des manques de recrutement par la voie traditionnelle. En 2014, ils représentaient 0,4 % des enseignants du primaire et 5 % des enseignants du secondaire collégial et qualifiant (MENFPESRS, 2014). Toutefois, au vu de la pénurie d'enseignants que connaît aujourd'hui le pays, le Maroc a actuellement recruté 11 000 enseignants supplémentaires sur la base de ces contrats à court terme. Ces derniers ont commencé à enseigner à l'hiver 2017.

Les enseignants contractuels sont recrutés pour deux ans et sont employés par les AREF. La seule exigence est qu'ils soient titulaires d'une licence, toutes disciplines confondues (CITE 6). Ils doivent également obtenir un Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) conçu et géré par le Centre national de l'évaluation, des examens et de l'orientation (CNEEO) du ministère de l'Éducation. L'évaluation pour ce certificat comprend des composantes orales et écrites en sciences de l'éducation, didactique, et un domaine de spécialisation, ainsi qu'un examen des plans de cours. Le Ministère a introduit courant 2017 un dispositif de formation pour les enseignants contractuels. Ce dispositif comprend une formation en ligne visant le développement des compétences professionnelles, et une formation pratique en présentiel dans les CRMEF pendant les vacances scolaires.

Le développement professionnel est insuffisant

Les opportunités de développement professionnel demeurent limitées. Bien que chaque CRMEF organise chaque année cinq journées de cours de développement professionnel, moins d'un enseignant sur cinq en moyenne y participe (MENFPESRS, 2014). Par opposition, presque 9 enseignants sur 10 intervenants dans le premier cycle du secondaire dans les pays participants à l'enquête internationale TALIS ont déclaré avoir pris part à des activités de développement professionnel au cours des 12 derniers mois (OCDE, 2014a). La collaboration et le développement professionnel informels dans les écoles sont également limités au Maroc.

Même si les rapports des inspecteurs pédagogiques sont censés être utilisés par les AREF pour élaborer l'offre de développement professionnel des CRMEF, dans la pratique, c'est rarement le cas. Presque la moitié des enseignants de primaire (47 %) ayant participé à des activités de développement professionnel ont déclaré que celles-ci s'avéraient peu utiles et influaient peu sur leurs méthodes d'enseignement (INESEFRS, 2008).

La participation à des activités de développement professionnel n'est également pas prise en compte lors des évaluations des enseignants à des fins de promotion ou lorsque ceux-ci demandent à être affectés dans d'autres établissements scolaires (INESEFRS, 2014). Le nouveau statut enseignant permettrait d'introduire des exigences minimales en matière de développement professionnel. Dans le cadre de la Vision 2030, il existe aussi des projets visant à améliorer la pertinence du développement professionnel pour les enseignants, en leur offrant un plus grand choix et des projets personnels fondés sur les besoins de formation et les objectifs de développement des enseignants (voir encadré 3.1).

Les enseignants sont relativement bien payés

Les salaires des enseignants au Maroc sont relativement élevés comparés à ceux d'autres professions du pays et à ceux des enseignants d'autres pays à revenu moyen (voir

chapitre 1). L'évolution des salaires se fonde principalement sur les années d'expérience, même si la progression peut s'avérer plus rapide en fonction d'évaluations positives à des fins de promotion. Il n'existe pas d'incitation par le salaire pour les enseignants qui participent à des activités de développement professionnel ou qui travaillent dans des écoles dites « difficiles » (Banque mondiale, 2016). Même si les salaires en début de carrière sont relativement faibles, un enseignant peut multiplier son salaire par trois au cours de sa carrière.

La progression de carrière est basée sur les années d'expérience

Les enseignants progressent dans leur carrière suivant les trois principaux grades de la fonction publique, en commençant par le grade 3 pour finir par le grade 1. Il existe un « grade principal » supplémentaire auquel sont promus les enseignants du secondaire qualifiant qui bénéficient du statut spécial de professeur agrégé. Chaque grade se décompose en plusieurs échelons de rémunération successifs (entre 8 et 13). Le grade d'entrée d'un nouvel enseignant dépend de la durée de ses études postsecondaires et du niveau de scolarité auquel il enseigne : une longue formation postsecondaire associée à un niveau d'enseignement élevé entraîne un grade et un salaire plus élevés.

La promotion aux grades supérieurs se fait automatiquement après un nombre déterminé d'années. Par exemple, un enseignant de grade 3 ayant 10 ans d'expérience est automatiquement promu au grade 2. Si les enseignants souhaitent être promus plus rapidement, ils peuvent demander à faire l'objet d'une évaluation à des fins de promotion. Par exemple, un enseignant de grade 2 peut demander une promotion après six années d'expérience. Alors même que la progression implique une augmentation de salaire, elle n'est pas associée à des changements de responsabilités ou de rôle. La progression peut toutefois ouvrir des perspectives de changement de rôle ; ainsi, un enseignant ayant atteint le grade 1 a le droit de passer l'examen pour devenir inspecteur pédagogique. Les enseignants du secondaire qualifiant souhaitant postuler au statut de professeur agrégé doivent être titulaires d'une licence et bénéficier d'un minimum de quatre années d'expérience d'enseignement au niveau du secondaire qualifiant ou être titulaires d'un Master dans leur discipline et ils doivent également passer un examen.

Un enseignant peut demander à être muté dans une autre école tous les quatre ans. Les mutations se font en général en fonction des années d'expérience plutôt que des performances des enseignants. Ce processus est coordonné au niveau national par le ministère et n'implique que peu les écoles ou les AREF. La majorité des nouveaux enseignants sont affectés en début de carrière dans des écoles isolées, rurales où l'on ne se bouscule pas pour aller enseigner. Au fur et à mesure qu'ils acquièrent de l'expérience, nombre d'entre eux rejoignent des écoles dans des zones plus urbaines via le processus de mutation.

Les syndicats d'enseignants sont influents

Les enseignants au Maroc appartiennent à des syndicats généraux qui représentent une variété de catégories professionnelles différentes ainsi que les enseignants, les inspecteurs et les directeurs d'écoles. Les syndicats sont organisés au niveau national en fonction de leur appartenance politique. Les plus importants comprennent la *Confédération démocratique du travail*, la *Fédération démocratique du travail*, l'*Union générale des travailleurs du Maroc* et l'*Union marocaine du travail*. Les syndicats jouent un rôle influent dans les politiques régissant la profession d'enseignant et sont impliqués dans les négociations avec le gouvernement sur des questions clés telles que la Vision 2030 et le nouveau statut spécifique des enseignants. Les syndicats se sont jusqu'ici opposés à

l'adoption par la loi du nouveau statut ainsi qu'à l'utilisation du référentiel de compétences de 2010 destiné au personnel éducatif, et aux grilles d'inspection pédagogique de 2012.

Les enseignants n'ont pas assez confiance en leur capacité à venir en aide aux élèves en difficulté et le taux d'absentéisme est élevé

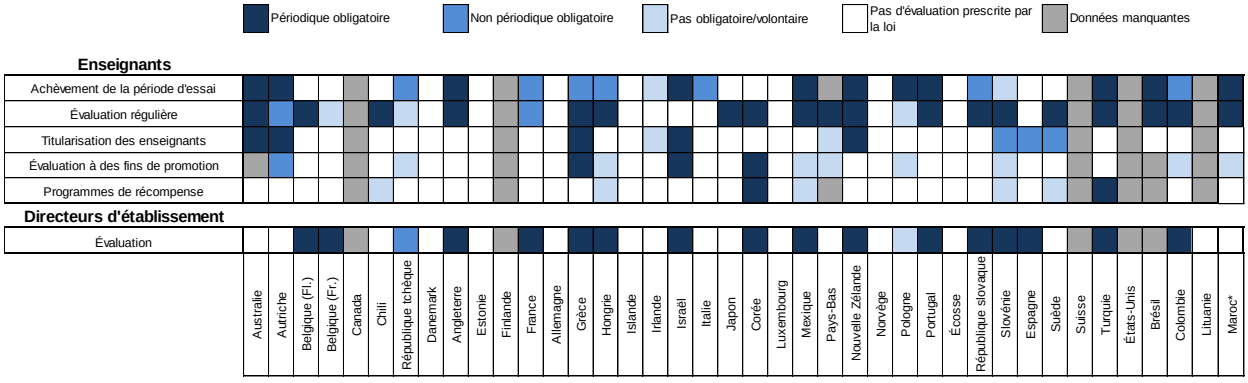
La stabilité de l'emploi et les salaires relativement élevés associés à l'enseignement font que le métier attire de nombreux candidats, mais ces derniers n'ont pas tous la motivation pour enseigner ni la conviction que tous les enfants peuvent apprendre. Selon une enquête de l'USAID, environ la moitié des enseignants sondés en poste dans le primaire (47 %) ont choisi cette profession par désir d'enseigner, mais plus d'un tiers (32 %) l'ont choisi pour sa garantie de stabilité et son régime de retraite attractif (USAID, 2014b).

Les enseignants ont une faible estime de leur efficacité. Selon la même enquête, plus d'un tiers des enseignants en poste pensent que les difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage de la lecture ne peuvent pas être surmontées par un enseignement de qualité. Les enseignants ayant rencontré l'équipe d'examen de l'OCDE ont indiqué que s'ils se trouvaient confrontés à un élève en difficulté, ils conseilleraient à ses parents de l'orienter vers des cours particuliers. Le taux d'absentéisme des enseignants est élevé ; chaque année dans le primaire, environ 7,5 % du temps d'enseignement est perdu en raison de l'absence des professeurs (Banque mondiale, 2013).

L'évaluation des enseignants au Maroc

À l'instar de nombre de pays de l'OCDE, les enseignants au Maroc sont évalués à des moments clés de leur carrière (Graphique 3.2). Toutefois, les évaluations sont en grande partie fondées sur des critères administratifs afin de s'assurer de la conformité aux procédures nationales et laissent une faible part à l'évaluation des connaissances et des pratiques pédagogiques. Le Maroc dispose de trois types principaux d'évaluation (voir tableau 3.1).

Tableau 3.1. Évaluations des enseignants et des directeurs d'écoles couvertes par les cadres politiques



Note : * les informations pour le Maroc sont issues de documents officiels et des notes par pays.
Source : OCDE (2015) Regard sur l'éducation 2015 : indicateurs de l'OCDE, Éditions OCDE, Paris http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en.

Les critères d'évaluation

Deux notes ministérielles relatives à l'évaluation de la période d'essai, à l'évaluation régulière des performances et à l'évaluation à des fins de promotion définissent les

procédures à suivre pour chaque type d'évaluation, mais ne fournissent aucun critère d'évaluation (MENFPESRS, 1986a et 1986b). Le Référentiel d'emploi et de compétences élaboré par la Direction des ressources humaines et de la formation des cadres du ministère fournit des critères d'évaluation pour chaque catégorie de personnel éducatif (enseignants, directeurs, inspecteurs et personnel administratif), mais il n'est pour l'heure pas utilisé. Par ailleurs, le ministère a également élaboré en 2012 des grilles à l'intention des inspecteurs pédagogiques qui fournissent des critères pour l'évaluation des enseignants. Toutefois, ces grilles et leurs critères ne sont pas fondés sur les mêmes normes pour les enseignants que celles qui sont définies dans le référentiel des compétences de 2010 et leur utilisation a elle aussi rencontré une certaine résistance ; néanmoins, certains inspecteurs ont cependant rapporté à l'équipe de l'examen en faire tout de même usage de manière informelle.

Tableau 3.2. Pratiques prévues pour l'évaluation des enseignants au Maroc

	Période d'essai	Performances	Promotion
Qui est évalué	Les nouveaux enseignants au cours de leur 1re année	Tous les enseignants chaque année	Les enseignants formulant une demande de promotion
Évaluateur	Inspecteur pédagogique	Inspecteur pédagogique	Inspecteur pédagogique
Procédure	Observation d'une classe par un inspecteur Observations du directeur du nouvel enseignant	Observation d'une classe par un inspecteur Discussion avec l'enseignant Parfois, discussion avec le directeur de l'établissement	Examen écrit (représente 30 % de la note) Visite d'un inspecteur (représente 70 % de la note) et comprend : Observation d'une classe par un inspecteur Discussion avec l'enseignant
Résultats	Note sur 20	Pas de note chiffrée Commentaires et conseils à l'intention de l'enseignant	Note sur 20
Utilisation des résultats	Les nouveaux enseignants qui obtiennent un minimum de 10 sur 20 réussissent leur période d'essai et deviennent des enseignants titulaires	Rapport communiqué à l'enseignantet au directeur de l'établissement Rapport sur les besoins de formation de l'enseignant communiqué à l'AREF	Les enseignants obtenant au minimum 10 sur 20 sont promus sur la base de leurs performances Les enseignants obtenant une note inférieure à 10 sur 20 doivent attendre de comptabiliser le nombre d'années d'expérience requis pour être promu

Sources : MENFPESRS (1986a), Note ministérielle n°160 du 25 janvier 1986 portant sur la titularisation des enseignants sortants des Centres pédagogiques régionaux, ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle ; MENFPESRS (1986b), Note ministérielle n°86 du 29 décembre 1986 portant sur l'inspection pédagogique ; et visites dans le pays.

L'évaluation pour valider la période d'essai en vue d'obtenir la titularisation

Une fois passé l'examen de l'enseignement public, les enseignants stagiaires ont une période d'essai d'un an (voir graphique 3.1). Au cours de cette année, ils sont censés recevoir plusieurs visites d'un inspecteur pédagogique qui suit leur travail et leur offre un accompagnement. Le directeur de l'établissement où ils enseignent émet des observations à mi-parcours sur l'intégration et le comportement de l'enseignant stagiaire en s'appuyant sur un modèle normalisé fourni par le ministère. Un inspecteur effectue une évaluation en classe de l'enseignant stagiaire et rédige un rapport qui indique si le stagiaire a réussi sa période d'essai. Dans ce cas, il reçoit son Certificat de capacité pédagogique, indiquant qu'il est pleinement qualifié pour enseigner dans les écoles publiques.

Presque tous les enseignants stagiaires sont titularisés à l'issue de leur période d'essai la première année. Ceux qui échouent restent enseignants stagiaires pour une année de plus. Les enseignants stagiaires peuvent se soumettre jusqu'à quatre fois à l'évaluation de la période d'essai. Au terme de ces tentatives, ils peuvent bénéficier d'une aide s'ils peuvent justifier d'un motif valable pour expliquer leur échec ou ils sont tout simplement exclus du métier (MENFPESRS, 2003).

Évaluation à des fins de promotion

Les enseignants qui demandent à monter de grade avant que la promotion automatique basée sur les années d'expérience ne s'applique doivent se soumettre à une évaluation à des fins de promotion, même si l'admissibilité à cette dernière repose encore sur les années d'expérience. Pour chaque grade, jusqu'à 11 % des enseignants peuvent bénéficier d'une promotion par année donnée. L'évaluation à des fins de promotion implique la visite d'un inspecteur pédagogique qui s'intéresse en particulier:

- au cahier de classe de l'enseignant où il note ce qu'il a enseigné, quand les évaluations en classe ont été faites et les notes qu'il a mises à ses élèves
- à un exemple de cahier d'exercices d'élève
- à un exemple d'évaluation en classe d'un élève.

La visite de l'inspecteur prévoit également un entretien avec l'enseignant pour échanger sur ses points forts et ses points faibles. À partir de cette visite, l'inspecteur rédige un rapport et octroie une note qui détermine si l'enseignant peut être promu ou non.

Évaluation des performances

Tous les enseignants au Maroc sont censés bénéficier d'une évaluation annuelle de leurs performances menée par un inspecteur pédagogique. Néanmoins, du fait du faible nombre d'inspecteurs et de la priorité accordée aux évaluations de période d'essai et aux évaluations à des fins de promotion, l'évaluation des performances est très irrégulière et pour nombre d'enseignants peu fréquente. L'équipe d'examen de l'OCDE a rencontré un certain nombre d'enseignants expérimentés qui ont signalé n'avoir pas reçu la visite d'un inspecteur depuis plusieurs années, parfois depuis 15 ans.

Dans le cadre de l'évaluation des performances, les enseignants reçoivent la visite d'un inspecteur qui emploie la même procédure que pour une évaluation à des fins de promotion. La visite porte davantage sur le respect des procédures que sur la qualité de l'enseignement. Même si une discussion avec le directeur de l'établissement peut être ajoutée, elle se concentre sur l'assiduité et l'implication de l'enseignant plutôt que sur sa pratique pédagogique. L'évaluation régulière est censée fournir un retour et des conseils aux enseignants sur la façon dont ils peuvent s'améliorer, mais dans les faits, les enseignants ne reçoivent que peu de commentaires formatifs. Aucun lien n'est fait avec le développement professionnel auquel les enseignants doivent ou ne sont censés se soumettre. Dans l'ensemble, ce système induit une évaluation régulière bien moins axée sur le développement professionnel que dans les autres pays de l'OCDE.

Responsabilités et capacité d'évaluation

Inspecteurs pédagogiques

Les inspecteurs pédagogiques sont d'anciens enseignants qui ont atteint le grade 1. Ils sont présélectionnés sur candidature et entreprennent normalement une formation d'une durée de deux ans au centre de formation national des inspecteurs qui les prépare à cette fonction.

Cette formation se présente sous la forme de modules et alterne la théorie et la pratique avec des modules sur l'enseignement et les programmes, les compétences professionnelles nécessaires à l'enseignement et sur les sciences de l'éducation. Néanmoins, certains inspecteurs actuels ont été recrutés uniquement sur la base de leur nombre d'années d'enseignement et les fermetures répétées du centre impliquent que certains inspecteurs n'ont reçu aucune formation.

Les inspecteurs sont répartis par niveau de scolarité (p. ex. primaire, secondaire collégial et secondaire qualifiant) et par discipline dans le secondaire. Il existe également des inspecteurs en charge de l'orientation professionnelle. Les inspecteurs sont employés par le ministère, mais sont rattachés à une AREF locale ce qui ne manque pas d'engendrer des ambiguïtés pour déterminer à qui rendre des comptes (voir chapitre 4). Ils sont chacun responsables d'un nombre défini d'enseignants sur un territoire géographique donné. Le nombre d'inspecteurs a diminué de façon significative au cours des dernières années, passant de 6 700 en 2005 à 3 360 en 2015, en partie du fait des fermetures répétées du centre de formation initiale des inspecteurs. En moyenne, chaque inspecteur est aujourd'hui en charge de 118 enseignants (bien que ce nombre puisse varier en fonction de la discipline et du niveau de scolarité considérés) et couvre parfois de vastes territoires.

Directeurs

Les directeurs d'écoles ont avant tout une fonction administrative et n'ont en aucun cas à émettre d'observations ou à fournir un retour sur les pratiques pédagogiques ni à aider à l'amélioration des écoles (voir chapitre 4). Leur rôle dans l'évaluation des enseignants se limite à fournir des observations sur le comportement des enseignants en dehors de la classe en termes d'assiduité, d'implication et d'intégration dans l'école, critères qui font partie des évaluations de période d'essai et des performances.

Les directeurs sont sélectionnés par le biais d'un concours national. Pour être admissibles, les candidats doivent être des fonctionnaires du département de l'éducation de grade 2 ou plus, occuper leur poste du moment depuis au moins 4 ans et être titulaires d'une licence ou d'une qualification équivalente. Avant 2015, les nouveaux directeurs recevaient seulement un cours de six semaines de préparation à leur nouvelle fonction ; mais ils reçoivent désormais un cours d'une année complète dispensé par les CRMEF. La formation comporte 12 modules couvrant la gestion pédagogique pour la réussite scolaire et l'évaluation institutionnelle ainsi qu'une composante pratique, ce qui devrait aider à accroître dans le temps les capacités des directeurs en matière de leadership pédagogique. Les directeurs ayant suivi la nouvelle formation ont déclaré à l'équipe d'examen de l'OCDE qu'elle leur avait paru "utile et pertinente".

Accompagnateurs d'enseignants

Le Maroc a récemment créé la fonction d'« accompagnateurs » d'enseignants pour fournir un soutien de type tutorat aux enseignants. Les accompagnateurs sont des enseignants expérimentés en poste qui participent à une formation de trois jours pour les préparer à leurs nouvelles fonctions. La moitié de leur temps est censée être consacrée à fournir de

l'aide à d'autres enseignants afin qu'ils améliorent leurs pratiques pédagogiques tout en continuant eux-mêmes à enseigner pendant l'autre moitié de leur temps. L'initiative en est à ses balbutiements et les accompagnateurs sont présents dans environ 10 % des écoles primaires, le projet étant de l'étendre du niveau du secondaire. Ils s'efforcent actuellement de venir en aide aux nouveaux enseignants et notamment aux nouveaux enseignants contractuels. Il s'agit d'une utilisation pertinente des ressources existantes si l'on considère l'importance que revêtent les premières années d'enseignement pour le développement des

compétences pédagogiques des enseignants. Les accompagnateurs devraient contribuer à combler certaines lacunes en matière d'opportunités d'apprentissage professionnel au Maroc et plus précisément le type d'aide durable, pratique, active et intégrée à l'emploi que la recherche considère comme étant la plus efficace pour améliorer la pratique professionnelle (Kool et Stoll, 2016). Les accompagnateurs sont également bien placés pour aider les directeurs à mener certaines des évaluations régulières à des fins de développement professionnel et pour venir en aide aux nouveaux enseignants par le biais d'un programme d'intégration structuré (voir levier 3.2 et 3.3).

Utilisation des résultats d'évaluation

Il n'existe pas de lien systématique entre l'évaluation des enseignants et le contenu et l'élaboration de la formation initiale des enseignants ou le développement professionnel. Les rapports des inspecteurs pédagogiques ne sont pas non plus communiqués à l'Unité centrale de la formation des cadres qui élabore le contenu de la formation initiale des enseignants. Toutefois, l'unité centrale soumet des questionnaires aux diplômés des centres de formation pour obtenir leur sentiment sur la formation initiale et certains CRMEF ont de leur propre chef pris l'initiative de sonder leurs propres diplômés et d'utiliser les résultats pour adapter leurs programmes.

Les principaux leviers de l'évaluation des enseignants

La création d'un système d'évaluation efficace au Maroc demandera du temps, de l'engagement et des ressources. Une priorité immédiate est de créer un cadre cohérent pour l'évaluation des enseignants, incluant des normes applicables à ces derniers, afin d'orienter la politique relative aux enseignants et de donner des lignes directrices au processus d'évaluation. La mise en place de processus plus rigoureux de sélection et de certification des nouveaux enseignants, ainsi qu'un accompagnement plus soutenu, est également important à court terme, afin de profiter de l'opportunité créée par l'augmentation du recrutement d'enseignants pour changer la pratique pédagogique. La première étape pour le développement d'une évaluation efficace à moyen terme sera de créer deux processus d'évaluation distincts pour les différents objectifs d'évaluation. L'un qui recentre l'évaluation des performances sur l'apprentissage professionnel et, un autre, qui redessine l'évaluation externe pour mieux gérer et récompenser la performance.

Levier 3.1 : Mettre en place un cadre cohérent pour l'évaluation des enseignants

Les normes professionnelles applicables aux enseignants fournissent une définition complète de ce qu'un bon enseignant devrait savoir et devrait être capable de faire (OCDE, 2013b). Elles fixent les lignes directrices pour les domaines importants de la politique relative aux enseignants, tels que l'élaboration et l'évaluation de la formation initiale des enseignants et de leur développement professionnel, et elles contribuent à assurer l'efficacité de l'évaluation en fournissant les normes nécessaires pour évaluer la qualité de l'enseignement et assurer équité et fiabilité. De telles normes aident également les enseignants à comprendre ce qui est attendu d'eux et ce à quoi ils devraient travailler à différents stades de leur carrière.

Alors que, pour ces raisons, de nombreux pays de l'OCDE ont développé ces dernières années des normes professionnelles d'enseignement, ce n'est toujours pas le cas au Maroc. Cela réduit l'efficacité de l'évaluation, car il n'existe pas de référence cohérente pour évaluer l'enseignement et aider à identifier les domaines à améliorer. Cela affecte également

d'autres domaines tels que la qualité et la cohérence des formations initiale et continue des enseignants. L'objectif de la Vision 2030 d'élaborer un cadre de compétences pour les enseignants met en avant un engagement à répondre à ce besoin et à introduire des normes applicables aux enseignants. Il sera important de tenir compte des leçons tirées des tentatives passées d'élaborer des normes au Maroc, ainsi que de l'expérience internationale lorsqu'il s'agit de recueillir du soutien pour une politique qui est essentielle à la mise en place d'un corps enseignant professionnel. Les normes devront également être accompagnées d'une réforme statutaire, c'est-à-dire d'une loi spécifique aux enseignants. La consolidation d'une profession enseignante de qualité, et notamment la mise en place de nombre des recommandations de ce chapitre, sera difficile à réaliser sans ce cadre législatif.

3.1.1 Compléter, améliorer, valider et mettre en œuvre les normes professionnelles d'enseignement

Bien que les normes d'enseignement varient d'un pays à l'autre, certaines caractéristiques communes sont associées à leur efficacité, telles que (Louden, 2000):

- Brièveté
- Transparence (de sorte que ce qu'on attend des enseignants soit bien clair)
- Spécificité (par discipline, par niveau de développement des élèves)
- Mise en contexte (montrer dans quel contexte la performance attendue doit être mise en évidence ou de quelle manière les éléments concrets doivent être recueillis pour faire ressortir la performance)
- Attention particulière portée à l'enseignement et à l'apprentissage

Le Référentiel d'emplois et de compétences élaboré en 2010 au ministère par la Direction des ressources humaines partage certaines de ces caractéristiques. Il fournit des critères spécifiques pour les catégories générales d'enseignants comme, par exemple, les enseignants du primaire et du secondaire collégial et du secondaire qualifiant. Cependant, il y manque de nombreux aspects qui, d'après la recherche, caractérisent des normes de qualité. En particulier, le cadre et les critères pourraient être plus transparents, en fournissant une description plus claire de ce qui est attendu des enseignants, pas seulement dans chaque catégorie d'enseignement, mais aussi aux différentes étapes de la carrière d'un enseignant. Il pourrait être plus précis quant à la façon dont cela peut être mis en évidence en contexte d'enseignement ; c'est essentiel pour orienter l'évaluation, mais aussi pour aider les enseignants eux-mêmes à comprendre à quoi ressemble un enseignement de qualité et comment ils peuvent s'améliorer. Plus important encore, l'accent mis sur l'enseignement et l'apprentissage devrait être renforcé, en insistant davantage sur les compétences, dont la recherche montre qu'elles ont un effet positif sur les résultats des élèves.

Mettre davantage l'accent sur l'enseignement et l'apprentissage

La première étape dans l'élaboration de normes pour l'évaluation des enseignants consiste à définir les aspects clés associés à un bon enseignement. Le référentiel de 2010 du Maroc repose sur trois aspects qui caractérisent un enseignant (MENFPESRS, 2010):

- **ce que les enseignants savent** : par exemple, la maîtrise d'un enseignant des langues arabe, française et éventuellement amazighe et des connaissances de base en psychopédagogie

- **ce que les enseignants savent faire** : par exemple, la capacité d'un enseignant à planifier l'enseignement et l'apprentissage et à maîtriser les techniques d'évaluation
- **les qualités générales des enseignants** : par exemple, être une personne ouverte à l'écoute et au dialogue, dynamique, organisée et créative.

Bien que ces aspects mettent en avant des éléments importants d'un bon enseignement, ils ne traitent pas suffisamment des pratiques pédagogiques de classe que la recherche indique pourtant comme étant importantes pour l'apprentissage des élèves. Plutôt que de traiter séparément des connaissances, des compétences et des qualités des enseignants, les normes d'enseignement des pays de l'OCDE tendent à mettre l'accent sur la façon dont les enseignants peuvent mobiliser ces attributs conjointement afin de permettre l'apprentissage dans différents domaines du travail professionnel de l'enseignant. Par exemple, le « Framework for Teaching » (Cadre référentiel de l'enseignement) de Danielson, qui a influencé le développement de systèmes d'évaluation dans de nombreux pays de l'OCDE, regroupe les responsabilités des enseignants en quatre domaines principaux (Danielson, 1996 et 2007) :

- **Planification et préparation** : démontrer la connaissance du contenu, de la pédagogie et des élèves ; sélectionner les objectifs pédagogiques ; concevoir une instruction cohérente ; évaluer l'apprentissage des élèves
- **Environnement de la salle de classe** : créer un environnement de respect et de bonne entente ; établir une culture de l'apprentissage ; gérer les mécanismes de classe et le comportement des élèves ; organiser l'espace physique.
- **Instruction** : communiquer de manière claire et précise ; utiliser des techniques de questionnement et de discussion ; inciter les élèves à apprendre ; donner un retour aux élèves ; faire preuve de souplesse et de réactivité.
- **Responsabilités professionnelles** : réfléchir sur l'enseignement ; tenir des dossiers exacts ; communiquer avec les familles ; apporter une contribution aux activités de l'école et à son voisinage ; mûrir et s'améliorer professionnellement ; faire preuve de professionnalisme.

Ces domaines renvoient directement à des pratiques pédagogiques concrètes dont il est prouvé qu'elles ont un impact positif sur l'apprentissage des élèves et qui peuvent être évaluées. Lors de l'élaboration des nouvelles normes, le Maroc pourrait envisager d'adapter un cadre similaire, en mettant l'accent sur les compétences relatives aux pratiques de classe des enseignants.

Il sera également important d'aligner beaucoup plus directement les normes sur les objectifs d'apprentissage tels qu'ils sont exposés dans le curriculum national. Le cadre référentiel de 2010 ne renforce pas suffisamment les types de pratiques pédagogiques qui permettraient de soutenir une approche fondée sur les compétences et centrée sur les élèves. En particulier, l'accent n'est pas suffisamment mis sur des actions qui permettent de s'assurer que tous les élèves progressent vers des objectifs d'apprentissage nationaux, tels que des pratiques d'évaluation diagnostiques et formatives efficaces. Cet examen recommande au Maroc d'être plus spécifique concernant les normes d'apprentissage des élèves, en s'appuyant sur le travail accompli pour clarifier les compétences de base dans les premières années du primaire (voir chapitre 2). Ces normes d'apprentissage doivent façonner de façon directe les normes d'enseignement auxquelles devront se conformer les enseignants pour assurer que les normes d'apprentissages et d'enseignement soient alignés autour d'objectifs communs.

Si les enseignants doivent favoriser de manière efficace l'apprentissage des élèves, ils doivent également être aidés pour s'épanouir professionnellement. Le cadre référentiel de 2010 ne tient pas suffisamment compte de la nécessité pour les enseignants d'avoir accès au développement professionnel. C'est d'autant plus important au Maroc où il reste encore des progrès à faire pour que les enseignants mesurent l'importance de la formation continue. L'introduction au Maroc de formes d'évaluation plus axées sur le développement sera difficile à moins que les enseignants eux-mêmes ne reconnaissent le développement professionnel comme une dimension centrale d'un enseignement de qualité.

Une dernière lacune notable dans le cadre référentiel de 2010 est le manque de références aux responsabilités professionnelles plus larges des enseignants. Le travail des enseignants implique bien davantage que les seules activités d'enseignement direct (OCDE, 2013b). Au Maroc, il existe un besoin reconnu d'établir de meilleurs liens entre les écoles, les familles et la communauté afin de s'assurer que l'apprentissage des élèves est renforcé de manière positive à la maison et de contrebalancer les facteurs qui influent sur l'abandon scolaire (UNICEF, à paraître). Il est également nécessaire d'encourager une plus grande collaboration entre les enseignants au sein des écoles, de renforcer les capacités professionnelles et de partager les bonnes pratiques (voir chapitre 4). Les normes devraient donc renforcer ces pratiques.

Fournir des critères de performance clairs

Des critères de performance clairs, dans le cadre des normes, indiquent comment les enseignants peuvent mettre en évidence leur performance conformément aux normes attendues. C'est important afin d'assurer la cohérence dans le processus d'évaluation de sorte que tous les enseignants soient évalués de manière équitable. Cela permettra également à la communauté de l'éducation, en particulier aux enseignants, de mieux appréhender ce qui constitue un enseignement efficace et les types de pratiques pédagogiques qui sont importants pour l'apprentissage des élèves.

À l'heure actuelle, les trois principales catégories de compétences du cadre de compétences des enseignants du Maroc sont subdivisées en éléments individuels, en fonction du niveau d'éducation dont l'enseignant est responsable. Par exemple, il est attendu de tous les enseignants du primaire qu'ils aient une compréhension des concepts scientifiques de base, reflétant la nature interdisciplinaire de leur fonction, alors qu'il est attendu des enseignants du secondaire collégial qu'ils maîtrisent le contenu disciplinaire lié à la matière qu'ils enseignent.

Les enseignants doivent démontrer leur maîtrise de chaque compétence sur une échelle de 1 à 5. Le niveau de performance attendu est prescrit dans les normes et dépend du niveau auquel l'enseignant enseigne. Par exemple, les enseignants du primaire et du secondaire collégial doivent faire preuve d'un « bon » niveau (niveau 2) dans l'élaboration de documents et d'outils pédagogiques, alors qu'un enseignant du secondaire qualifiant doit être « excellent » (niveau 1) dans cette compétence. Cependant, il n'existe aucune indication sur ce qui est attendu d'un enseignant en termes d'élaboration de documents et d'outils pédagogiques ou sur les différences de performance attendues entre un enseignant de niveau 2 et un enseignant de niveau 1.

Bien qu'il y ait des niveaux de maîtrise prescrits pour chaque compétence, il n'y a pas de niveaux de performance décrivant la performance attendue d'un enseignant vis-à-vis d'une compétence donnée, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de description des degrés de maîtrise. C'est important si les normes sont destinées à orienter l'évaluation et le retour d'informations aux enseignants, c'est pourquoi de nombreux pays disposant de normes applicables aux

enseignants ont également développé une échelle de performance et des descripteurs (voir encadré 3.2). Nombre de ces pays se sont inspirés de l'échelle de performance à quatre points du « Framework for Teaching » de Danielson. Par exemple, dans le cadre référentiel de Danielson, une composante de l'environnement de classe consiste à créer un environnement de respect et de bonne entente, apprécié en évaluant « l'interaction des enseignants avec les élèves » selon l'échelle suivante (Danielson et McGreal, 2000):

- **Insatisfaisante** : l'interaction avec au moins quelques élèves est négative ou inappropriée par rapport à l'âge ou à la culture des élèves ; les élèves montrent un manque de respect pour l'enseignant.
- **Basique** : l'interaction est généralement appropriée, mais peut contenir des incohérences, du favoritisme ou du mépris pour la culture des élèves ; les élèves montrent un respect minimal pour l'enseignant.
- **Compétente** : les interactions sont amicales, témoignent de chaleur, de bienveillance et de respect, et sont adaptées aux normes culturelles et de développement ; les élèves montrent du respect pour l'enseignant.
- **Exceptionnelle** : l'enseignant fait preuve d'une bienveillance et d'un respect véritables pour les élèves pris individuellement, et les élèves respectent l'enseignant en tant qu'individu.

Encadré 3.2. Niveaux de performance et critères dans le cadre de référence d'un enseignement de qualité du Chili

Le cadre de référence d'un enseignement de qualité (« Good Teaching Framework ») qui oriente l'évaluation au **Chili** définit quatre domaines de responsabilités pour les enseignants (préparation à l'enseignement ; création d'un environnement favorisant le processus d'apprentissage ; enseignement permettant un processus d'apprentissage pour tous les élèves et responsabilités professionnelles). Chaque domaine est lié à un ensemble de critères spécifiques auxquels les enseignants doivent répondre pour chaque domaine, ainsi qu'à des descripteurs qui indiquent de quelle manière les enseignants sont censés répondre à ces critères :

Domaines	Critères (l'enseignant(e) devrait être prêt(e) à :)	Exemples de descripteurs
A- Préparation à l'enseignement	A1 Maîtriser les matières enseignées et le cadre du cursus national A2 Connaître les caractéristiques, les connaissances et l'expérience de ses élèves. A3 Maîtriser la didactique des matières ou des disciplines qu'il/elle enseigne. A4 Organiser les objectifs et les contenus conformément au cadre du cursus et aux caractéristiques d'élèves particuliers. A5 Utiliser des stratégies d'évaluation qui sont cohérentes avec les objectifs d'apprentissage, la matière enseignée et le cadre du cursus national, et permettre à tous les élèves de montrer ce qu'ils ont appris.	Descripteurs pour le critère A1. L'enseignant : – connaît et comprend les principes et concepts fondamentaux impliqués par le(s) sujet(s) ou discipline(s) qu'il/elle enseigne. – connaît les différentes perspectives et les nouveaux développements dans le (s) sujet (s) ou discipline (s) qu'il/elle enseigne. – comprend la relation entre les contenus qu'il/elle enseigne et les contenus enseignés dans d'autres matières ou disciplines. – maîtrise les principes du cadre du cursus et comprend l'intérêt du sous-secteur qu'il/elle enseigne.

Quatre niveaux sont utilisés pour décrire la performance des enseignants par rapport aux normes attendues – exceptionnel, compétent, basique et médiocre. À chaque niveau, des exemples de performance sont fournis pour chaque descripteur. Le tableau ci-dessous présente les niveaux de performance pour le descripteur A.1.1. – « l'enseignant connaît et comprend les principes et concepts fondamentaux impliqués par le(s) sujet(s) ou discipline(s) qu'il/elle enseigne »:

Exceptionnel	L'enseignant(e) dispose d'une connaissance approfondie des contenus qu'il/elle enseigne et établit des liens entre ces contenus et les différents aspects de son sujet ou de sa discipline en les reliant à la réalité, et en montrant qu'il/elle met en permanence à jour ses connaissances
Compétent	L'enseignant(e) témoigne d'une connaissance solide des contenus qu'il/elle enseigne et établit des liens entre ces contenus et les différents aspects de son sujet en les reliant à la réalité.
Basique	L'enseignant(e) montre une connaissance de base des contenus qu'il/elle enseigne, mais est incapable d'établir des liens avec d'autres aspects de son sujet ou de les relier à la réalité.
Médiocre	L'enseignant(e) commet des erreurs quant au contenu du sujet qu'il/elle enseigne, et/ou est incapable de se rendre compte des erreurs commises par les élèves.

Source : Santiago, P., et coll. (2013), Teacher Evaluation in Chile 2013, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Éditions de l'OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264172616-en.

Créer des normes pour les différentes étapes du déroulement de carrière d'un enseignant

Au Maroc, comme dans de nombreux pays de l'OCDE, la carrière d'un enseignant est relativement linéaire, avec peu de possibilités de prendre davantage de responsabilités et de voir ses bonnes performances reconnues (OCDE 2013a). Une structure de carrière définie avec des rôles et des responsabilités clairement définis, récompensant les performances et leur permettant progressivement d'assumer des rôles et des responsabilités supplémentaires, peut contribuer à motiver les enseignants et à créer des liens solides entre évaluation et développement de carrière (voir levier 3.4).

La définition des étapes de la carrière d'un enseignant (par exemple, débutant, confirmé et expérimenté) peut également aider à s'assurer que les enseignants sont évalués en fonction des connaissances et des compétences qu'ils ont besoin d'acquérir aux différentes étapes de leur carrière pour soutenir les objectifs d'apprentissage nationaux (OCDE, 2013a). Au Maroc, compte tenu de la nécessité d'élever le niveau des nouveaux enseignants entrant dans la profession, le pays pourrait suivre l'approche de l'Écosse et d'autres pays qui, pour la certification initiale et la titularisation, ont créé des étapes spécifiques et y ont associé des normes (voir encadré 3.3). Cela offre une différenciation nette dans les compétences de plus en plus complexes qui sont attendues des nouveaux enseignants alors qu'ils avancent vers la titularisation. Ces normes fourniraient une base pour évaluer les nouveaux enseignants à chacune de ces étapes afin de s'assurer qu'ils possèdent les savoirs et savoir-faire minimaux requis pour enseigner. Le Maroc devrait également élaborer des normes pour les enseignants plus expérimentés, qui orienteraient les évaluations à des fins de promotion (voir levier 3.4). La création de profils supplémentaires pour les enseignants en classes multiniveaux ou dans les écoles satellites contribuerait à centrer l'attention sur les défis spécifiques associés à ces contextes d'enseignement particuliers.

3.1.2 Obtenir le soutien des enseignants pour les nouvelles normes

Les principaux syndicats d'enseignants ont été consultés lors de l'élaboration du cadre de compétences de 2010. Cependant, ce dernier ne reçoit pas le soutien des enseignants ni de leurs syndicats. La résistance des syndicats est liée à la façon dont le travail des enseignants serait évalué, à l'objectivité de ce processus et à la nécessité d'une évaluation permettant de tenir compte des différentes conditions dans lesquelles les enseignants sont amenés à travailler. À partir de cette expérience, le Maroc devrait développer un processus de consultation plus étendu pour ses nouvelles normes applicables aux enseignants. Cela signifie que les enseignants, plutôt que seulement leurs syndicats, pourront fournir des commentaires et un retour au sujet des nouvelles normes, et que certains d'entre eux pourront être directement impliqués dans sa rédaction. Les nouvelles normes devraient également faire un meilleur usage de la recherche afin que les propositions avancées s'appuient sur des exemples concrets de pratiques pédagogiques ayant démontré leur efficacité.

Encadré 3.3. Les normes écossaises pour la titularisation provisoire et définitive des enseignants

L'Écosse a des normes distinctes pour la titularisation provisoire et la titularisation définitive des enseignants (ainsi que d'autres normes pour les étapes suivantes de la carrière des enseignants, telles que la formation continue, le leadership et la direction d'établissements scolaires). Les normes présentent ce qui est attendu des nouveaux enseignants dans les catégories suivantes : valeurs professionnelles et engagement personnel ; compréhension et connaissances professionnelles ; et compétences et aptitudes professionnelles. Les deux dernières catégories sont divisées en sous-catégories où la « norme » en termes de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes des enseignants est définie pour les enseignants visant une titularisation provisoire et les enseignants visant une titularisation définitive.

Exemple de normes écossaises pour la titularisation – 2 compréhension et connaissances professionnelles

2.1 Curriculum	
Les normes pour la titularisation provisoire	**Les normes pour la titularisation définitive**
2.1.1 Avoir une bonne compréhension et une bonne connaissance de la nature du curriculum et de son développement	
Actions professionnelles **Élèves professeurs :** ❖ **Développer une compréhension des principes de la conception du curriculum et des contextes d'apprentissage** ❖ **Connaître et comprendre les processus de changement et de développement du curriculum** ❖ **Développer une prise de conscience des liens avec les autres matières, étapes et secteurs du curriculum.**	Actions professionnelles Enseignants titulaires : ❖ Avoir une compréhension solide et détaillée des principes de la conception du curriculum et pouvoir les appliquer dans quelque contexte d'apprentissage que ce soit ❖ Avoir des connaissances professionnelles fiables et comprendre en détail les processus de changement et de développement du curriculum ❖ Savoir comment identifier et mettre en évidence les connexions avec les autres matières, étapes ou secteurs du curriculum, et promouvoir l'apprentissage au-delà des limites de la matière.

Source : The General Teaching Council for Scotland (2012), *The Standards for Registration: mandatory requirements for Registration with the General Teaching Council for Scotland*, The General Teaching Council for Scotland, http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/the-standards/standards-for-registration-1212.pdf.

Impliquer les enseignants dans l'élaboration des normes

Afin d'associer plus largement les enseignants aux normes, le Maroc pourrait envisager en amont d'inviter les enseignants à faire part de leurs propositions lors de la rédaction des normes et par la suite d'inciter les enseignants, les directeurs d'école et inspecteurs pédagogiques à fournir un retour sur l'ébauche de normes avant leur finalisation, comme cela a été fait en Australie (voir encadré 3.4). Parallèlement, il existe différentes manières par lesquelles le Maroc pourrait impliquer les enseignants directement dans le processus même de rédaction des normes, ce qui pourrait contribuer à renforcer son appropriation et à améliorer sa valeur pratique. L'expérience mexicaine, qui a vu la création d'une équipe de rédaction des normes avec des profils divers, comprenant des enseignants, des directeurs d'école et des chercheurs, est un bon exemple de la façon dont ces différents types de profils pourraient être combinés au sein d'une équipe multidisciplinaire (voir encadré 3.4).

Il serait important que les deux processus – consultation et rédaction – englobent une gamme de profils d'enseignants de différentes régions, écoles, domaines de sujets, niveaux d'éducation et d'expérience, ainsi que des directeurs d'école et des inspecteurs. Ces deux processus doivent également être transparents et communiqués de manière appropriée afin que les enseignants soient pleinement conscients de la marche à suivre.

L'identification d'un acteur en tant que défenseur des normes peut aider à établir un large consensus. Qu'il soit du gouvernement ou un tiers parti externe, cet acteur doit inspirer le respect et avoir la confiance de la profession. Si tel est le cas, il pourra coordonner et faire progresser le processus de consultation, avec pour responsabilité de le faire aboutir.

Encadré 3.4. Consulter et impliquer les enseignants dans l'élaboration de normes professionnelles d'enseignement

De nombreux pays ont recours à des consultations approfondies avec des enseignants, des pouvoirs publics locaux et des universitaires pour renforcer l'appui des enseignants à de nouvelles normes. En **Australie**, les enseignants ont été consultés à de nombreuses reprises sur leurs normes d'enseignement. Le processus de consultation pour la mise à jour des normes de 2009 a impliqué la participation d'experts des gouvernements au niveau fédéral, provincial (d'État), et territorial, des autorités de régulation, des syndicats d'enseignants, des écoles et des enseignants. Plus de 120 propositions ont été reçues et prises en compte dans le processus de rédaction des nouvelles normes. Le projet de normes a été testé dans tous les États australiens, avec environ 6 000 enseignants et directeurs dans des centaines d'écoles.

Certains pays impliquent également directement des enseignants dans la rédaction des normes afin d'aider à obtenir leur soutien et pour s'assurer que ces normes reflètent bien les pratiques pédagogiques. **Le Mexique** a élaboré une ébauche de cadre référentiel en ayant recours à une équipe de 16 membres, provenant de neuf états différents. Il y avait quatre enseignants en activité, deux experts en technologie pédagogique, deux hauts fonctionnaires du centre de ressources pédagogiques local *(Centros de Maestros)*, un directeur d'école primaire, trois experts ayant travaillé dans des activités d'apprentissage tout au long de la vie au niveau de l'État, un universitaire spécialisé dans la formation des enseignants et trois membres de la Direction générale pour la formation continue des enseignants en activité du ministère de l'Éducation.

Source : OCDE (2013b), "Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study", *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, No, 99.*

Veiller à ce que les normes s'appuient sur des preuves empiriques de l'efficacité des pratiques pédagogiques

Des normes valables doivent s'appuyer sur des éléments concrets ou des recherches sur les pratiques pédagogiques qui ont un impact sur les apprentissages des élèves (Ingvarson et Kleinhenz, 2007). Cela peut inclure des recherches internationales, telles que le cadre référentiel de Danielson, mais les recherches fondées sur l'apprentissage dans le contexte marocain seront également importantes. Pour appuyer cela, le Maroc pourrait envisager d'impliquer plus directement dans l'élaboration de ses normes un organisme de recherche ou une université telle que la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Rabat. Au Chili et au Mexique, les normes pour les enseignants ont été développées par des institutions de recherche pour le compte du ministère (OCDE, 2013a). Cela peut également

aider à dépolitiser le processus et fournir une base d'éléments concrets reconnus pouvant être utilisés dans la recherche d'un consensus.

3.1.3 Établir un cadre juridique pour un corps enseignant professionnel

La plupart des pays disposent d'une législation qui reconnaît que les exigences de la profession enseignante sont différentes de celles d'un fonctionnaire ordinaire. Le statut enseignant en cours d'élaboration vise à répondre à cette problématique, notamment en ce qui concerne les exigences en matière de développement professionnel continu et le rôle de l'évaluation des performances, de la promotion et des procédures disciplinaires. Toutefois, la manière exacte dont certaines de ces mesures fonctionneront reste peu claire. Il sera important de veiller à ce que cette nouvelle législation accorde suffisamment de spécificité à chacun de ces aspects. Il est également important que le nouveau statut fasse référence aux normes pour les enseignants et à leur rôle dans de nombreux aspects de la politique qui les concerne. Les normes elles-mêmes, notamment la façon dont elles sont mises en œuvre et évaluées, peuvent être définies dans une documentation distincte complémentaire.

Une absence notable dans le projet de législation au moment où le présent examen a eu lieu, concerne le statut des enseignants contractuels. Étant donné que les enseignants contractuels ne sont pas considérés comme des fonctionnaires, les procédures définies à la fois dans les statuts existants et dans le nouveau statut enseignant ne s'appliquent pas à eux. Cela crée des lacunes évidentes dans la politique relative aux enseignants contractuels, par exemple pour déterminer s'ils sont tenus d'entreprendre un développement professionnel, de quelle manière ils sont évalués et quelles procédures disciplinaires s'appliquent à eux. Le nouveau statut pourrait inclure un chapitre distinct portant sur les enseignants contractuels, qui spécifierait comment ils sont recrutés, quelle est leur fonction, quelles sont leurs responsabilités et comment ils sont évalués.

Le Maroc pourrait envisager de mettre en place progressivement le nouveau statut. En Colombie, pays qui a récemment adopté un nouveau statut enseignant, ce dernier s'applique uniquement aux enseignants qui ont été titularisés depuis son entrée en vigueur. Les enseignants actuels sont régis par l'ancien statut, et ont la possibilité d'opter pour le nouveau statut s'ils le souhaitent (OCDE, 2016a). Bien que cela comporte le risque de créer une profession à deux vitesses, cela permet de faire avancer les réformes en l'absence d'un consensus total. Au Maroc, l'augmentation actuelle des départs anticipés à la retraite et le recrutement de nouveaux enseignants fait que le nouveau statut s'appliquera à une part importante des enseignants.

Levier 3.2 : Veiller à ce que l'évaluation permette de s'assurer que l'ensemble des nouveaux enseignants ont acquis les compétences pédagogiques requises

Le Maroc exige que les enseignants passent par un vaste ensemble de procédures de sélection et d'évaluation afin de recevoir leur certificat et d'être titularisés pour enseigner (voir graphique 3.1). Cependant, ces procédures ne sont pas bien centrées sur les compétences et les qualités associées à un bon enseignement. La révision des procédures de sélection pour accéder à la formation initiale et lors des certifications initiale et définitive, afin qu'elles se concentrent sur les compétences et les attitudes clés importantes pour les nouveaux enseignants, aidera à garantir que l'ensemble des nouveaux entrants dans la profession soient compétents pour enseigner.

Le corps enseignant vieillissant du Maroc rend ces révisions particulièrement opportunes. Un tiers des enseignants du Maroc ont 50 ans ou plus. Les retraites et les départs anticipés à la retraite devraient continuer à augmenter jusqu'en 2030 (MENFPESRS, 2014), et le recrutement de 11 000 enseignants contractuels à l'automne 2017 indique que ces prévisions ont peut-être été sous-estimées. L'afflux de nouveaux enseignants fournit une occasion importante d'améliorer la qualité de l'enseignement. Cela appelle à une utilisation plus efficace de la sélection et de l'évaluation des nouveaux enseignants, afin de s'assurer que tous les nouveaux enseignants maîtrisent les compétences essentielles à l'enseignement.

3.2.1 S'assurer que la certification initiale garantit des standards de qualité minimaux

Les enseignants ayant reçu une certification initiale pour enseigner dans le secteur public au Maroc ont déjà passé trois étapes de sélection et d'évaluation. Celles-ci comprennent:

- un processus d'évaluation en deux étapes pour participer au programme de formation initiale des enseignants des CRMEF
- une évaluation pendant et à la fin du programme des CRMEF
- une évaluation pour enseigner dans le secteur public.

Malgré des efforts notables pour sélectionner des candidats motivés et ayant un potentiel pour enseigner, les processus de sélection et d'évaluation ne permettent pas de garantir actuellement que les nouveaux enseignants possèdent les savoirs, les savoir-faire et les attitudes essentielles associées à un enseignement efficace. La révision de ces processus pour se concentrer sur la pratique pédagogique et la motivation à enseigner contribuerait à assurer la qualité des nouveaux enseignants entrant dans la profession et à améliorer globalement les normes d'enseignement.

Réviser les méthodes de sélection dans les programmes de formation initiale pour identifier les meilleurs candidats à l'enseignement

Le manque d'étudiants brillants qui candidatent pour devenir enseignants constitue l'un des principaux défis auxquels est confronté le processus de sélection au Maroc. Bien qu'il y ait un manque de données fiables, les entretiens effectués au cours de la visite d'évaluation et les résultats de récentes enquêtes auprès des enseignants indiquent que le niveau de compétences académiques de ceux qui cherchent à entrer dans le métier d'enseignant est faible (USAID, 2014a).

Rendre l'enseignement plus attractif pour les étudiants doués prendra du temps et nécessitera de mettre en place toute une variété d'approches. Il s'agira notamment d'élever le niveau d'exigence pour l'entrée en formation initiale. De ce fait, il sera important que la nouvelle licence en éducation soit exigeante et accessible uniquement à ceux qui ont la capacité et la motivation d'enseigner. Une fois élaborées, les normes d'enseignement recommandées devraient fournir des lignes directrices sur les critères d'admission et le contenu du programme, ainsi que sur les procédures d'accréditation qui seront importantes pour garantir la qualité.

Toutefois, à court et à moyen terme, la grande majorité des nouveaux enseignants continueront à entrer dans les CRMEF sans avoir préalablement terminé leur licence en éducation. De ce fait, il est important que le Maroc se concentre sur l'amélioration de la rigueur et de la qualité du processus de sélection pour entrer dans les CRMEF. Le moyen

le plus efficace d'identifier les meilleurs candidats à la formation initiale à l'enseignement est d'utiliser des mécanismes de sélection qui garantissent que les candidats ont un niveau minimum de littératie et de numératie, de solides qualités relationnelles et aptitudes à la communication, une volonté d'apprendre et une motivation à enseigner (Barber et Mourshed, 2007). Pour que la sélection se concentre davantage sur le repérage de ces qualités, le Maroc pourrait:

- **Créer un processus de présélection plus rigoureux** comme c'est le cas dans de nombreux pays de l'OCDE, notamment au sein des systèmes éducatifs très performants comme ceux de la Finlande et de la Corée, le Maroc pourrait envisager de prendre en compte la note d'un candidat à la fin de l'examen du secondaire, le baccalauréat (OCDE, 2014a). Étant donné le manque d'assurance dans la qualité de l'enseignement postsecondaire, il est probable que cela fournisse un indicateur plus fiable des compétences académiques de base que les notes reçues dans le cadre du diplôme universitaire.
- **Revoir l'examen d'entrée écrit afin d'évaluer les compétences de base des candidats en littératie et en numératie** : c'est important au Maroc, où il est prouvé que les compétences de base de nombreux élèves à la fin de leur scolarité sont très faibles et que peu d'étudiants de haut niveau sont attirés par la profession d'enseignant.
- **Adapter les entretiens avec les candidats pour se concentrer sur l'identification des qualités relationnelles et des aptitudes à la communication, ainsi que sur la motivation à enseigner :** ces qualités sont difficiles à identifier par d'autres moyens. En Finlande, la phase finale de la sélection pour la formation des enseignants est un entretien universitaire destiné à évaluer la motivation des candidats à enseigner et à apprendre, leurs compétences en communication et leur intelligence émotionnelle (Sahlberg, 2012).
- **Élaborer des critères pour aider les CRMEF lors de la sélection des candidats :** cela pourrait inclure des critères et des systèmes de notation pour le processus de présélection, ainsi que des thèmes et des types de questions qui devraient être utilisés lors de l'entretien. Cela pourrait être élaboré par le ministère afin d'encourager la cohérence dans les procédures de sélection dans les différents CRMEF. Les nouvelles normes d'enseignement et, en particulier, les types d'attitudes qui sont attendues chez les bons enseignants devraient être utilisés pour élaborer les critères et les conseils pour les entretiens avec les candidats.

Réviser le contenu de la formation initiale des enseignants

Le programme de formation initiale des enseignants des CRMEF n'offre pas une préparation suffisante à la grande majorité de ses étudiants qui y entrent directement sans avoir obtenu au préalable une licence en éducation. Le manque de préparation initiale des enseignants au contenu pédagogique, qui leur permet de rendre ce contenu accessible aux élèves, constitue une lacune majeure de leur formation (USAID, 2014a). À court terme, une option consisterait à allonger le cursus des CRMEF d'une année ou d'y ajouter des cours supplémentaires pour les candidats qui n'ont pas de licence en science de l'éducation. Ces révisions devront refléter les nouvelles normes d'enseignement dès qu'elles seront disponibles. Une approche plus structurée de la formation pratique, de sorte que les stagiaires reçoivent des occasions claires de pratiquer ce qu'ils ont appris en théorie, est également importante. Les CRMEF pourraient jouer un rôle plus actif dans la coordination avec les écoles et leur personnel afin de s'assurer que les stagiaires aient cette opportunité,

accompagné d'un meilleur suivi et retour avec le personnel des écoles au sujet de l'expérience des stagiaires. Les résultats des rapports d'évaluation de la période d'essai par les inspecteurs pédagogiques devraient être régulièrement transmis à l'Unité centrale de la formation des cadres du ministère, qui élabore le contenu de la formation initiale des enseignants, afin de combler les lacunes systématiques dans les savoirs ou les savoir-faire des enseignants récemment formés pour la génération suivante de stagiaires.

La capacité des CRMEF devra également être renforcée. Les formateurs des CRMEF sont pour la plupart des anciens enseignants ou des inspecteurs. Des responsables de CRMEF ont rapporté à l'équipe de l'OCDE avoir des difficultés à recruter des formateurs ayant un profil sciences de l'éducation. Le ministère pourrait travailler avec les universités qui proposent la licence en éducation afin de fournir aux formateurs des CRMEF des cours en sciences de l'éducation et en pédagogie.

Utiliser la certification initiale pour garantir des compétences et des connaissances minimales pour l'enseignement

La certification initiale à la fin de la formation des enseignants au Maroc s'appuie sur plusieurs types d'évaluation, offrant aux élèves professeurs la possibilité de démontrer une gamme de compétences et de connaissances différentes. Cela est positif, de même que l'accent mis sur l'observation directe de la pratique pédagogique, qui est un indicateur important de la performance d'un futur enseignant (D'Agostino et Powers, 2009). Cependant, l'approche de l'évaluation de la performance des stagiaires pourrait être améliorée. Les réponses des nouveaux enseignants indiquent que des compétences importantes pourraient ne pas être systématiquement évaluées. Par exemple, parmi les enseignants stagiaires du niveau primaire interrogés, 40% ont indiqué qu'ils n'avaient pas eu la possibilité de donner ou d'être évalués sur un cours de lecture (USAID, 2014a). En outre, les tuteurs qui attribuent les notes pour la composante pratique n'ont aucune formation spécifique permettant de les aider à évaluer la performance d'un élève professeur (USAID, 2014a). Les notes données par les tuteurs peuvent donc différer considérablement d'une école et d'une classe à l'autre et ne pas suffisamment s'attacher à la qualité de l'instruction.

Pour garantir la qualité et la cohérence de l'évaluation pour la certification initiale, le ministère devrait élaborer des critères et des lignes directrices pour les CRMEF, fondés sur les nouvelles normes applicables aux enseignants pour la certification initiale. Ces normes devraient définir le seuil minimum requis dans les compétences clés pour la certification initiale, en matière de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes de l'enseignant. Les CRMEF pourraient également élaborer un court programme pour les tuteurs, accompagné de lignes directrices, afin que leurs évaluations des élèves professeurs pendant leur stage pratique soient plus fiables et se concentrent sur les aspects essentiels d'un bon enseignement. Les enseignants ne dépassant pas le seuil minimum requis dans toutes les compétences d'enseignement pourraient être tenus de suivre à nouveau un cours ou une formation supplémentaire jusqu'à ce qu'ils soient en mesure d'atteindre le seuil requis dans la compétence en question.

Réviser l'évaluation pour enseigner dans le secteur public

L'évaluation pour enseigner dans le secteur public restera un contrôle de qualité important dans l'avenir proche. Cependant, à l'heure actuelle, elle ne met pas en œuvre des normes minimums pour l'enseignement. Le contenu de cette évaluation est défini par chaque CRMEF, ce qui signifie que les normes et la qualité varient. Alors qu'en moyenne, seulement

70% des élèves professeurs passent l'évaluation avec succès, la demande en nouveaux enseignants a fait que tout le monde l'a réussie en 2016.

Le ministère prévoit déjà de réviser cette évaluation afin de créer une évaluation unique et standardisée, qui comprendra deux examens écrits et deux examens oraux. En plus d'en améliorer la fiabilité, cela fournira au ministère des données comparables sur l'efficacité de chaque CRMEF pour la production de candidats bien préparés. Lors de la conception de l'examen, le ministère devrait veiller à ce que les questions et la notation des composants écrits et oraux soient alignées sur les nouvelles normes d'enseignement. Une gamme de questions ouvertes et orientées vers la pratique sera nécessaire pour évaluer la connaissance des matières enseignées ainsi que les connaissances pédagogiques des enseignants. Le Maroc pourrait envisager de conserver le curriculum qui fait partie de l'évaluation actuelle, car cela fournit une mesure plus authentique de la capacité d'un élève professeur. L'examen oral pourrait être conçu comme un entretien permettant d'évaluer la motivation, les compétences relationnelles et attitudes clés qui sont importantes pour l'enseignement.

Un seuil de compétences minimales devrait être introduit à l'examen pour enseigner dans le secteur public. Si, en raison de la forte demande en nouveaux enseignants, cela n'est pas possible, alors ceux qui n'atteignent pas ce seuil devraient recevoir une formation et un accompagnement supplémentaires. Cela pourrait provenir des enseignants accompagnateurs et de cours de formation continue dispensés pendant leur année de mise à l'essai. Les nouveaux enseignants devraient alors être obligés de refaire l'évaluation l'année suivante.

En fin de compte, les qualités d'un enseignement efficace ne peuvent pas être dissociées des compétences mesurées par un test unique. Cela signifie que la performance des enseignants lors de leur formation initiale, en particulier la composante liée à l'enseignement pratique, sera souvent un meilleur prédicteur des performances pédagogiques futures qu'un examen écrit (D'Agostino et Powers, 2009). Les recommandations faites ci-dessus dans ce rapport, qui appellent à une sélection plus rigoureuse à l'entrée et à la fin de la formation initiale des enseignants, et l'amélioration de la qualité de la formation initiale des enseignants elle-même en sont d'autant plus critiques.

3.2.2 Fournir aux enseignants une supervision et un accompagnement suffisants pendant leurs premières années

Les premières années de la carrière d'un enseignant influent fortement sur sa performance future. Au Maroc, le caractère limité de la formation initiale des enseignants et les faibles contrôles de qualité à l'entrée dans la profession rendent particulièrement important le fait d'avoir un programme d'intégration et une évaluation de la période d'essai. L'évaluation de la période d'essai garantit que les nouveaux enseignants disposent du potentiel pour enseigner et sont en mesure d'identifier les besoins d'apprentissage à combler par le biais du développement professionnel. En outre, une fois dans la classe, les enseignants peuvent se poser des questions sur leur rôle pédagogique et développer des qualités qui ne se manifestent qu'une fois qu'ils sont dans un véritable contexte d'enseignement.

Clarifier le cadre d'évaluation de la période d'essai

Dans la plupart des pays, l'évaluation pendant la période d'essai s'appuie sur des cadres de référence élaborés à partir de normes d'enseignement nationales ou locales, ou d'une fiche de poste (OCDE, 2013a). Au Maroc, les critères utilisés pour évaluer les nouveaux enseignants pendant la période d'essai ne sont pas clairs. Ni le cadre de compétences de 2010 ni les grilles d'évaluations des inspecteurs pédagogiques de 2012 ne sont actuellement utilisés et ni l'un ni l'autre ne fournit de critère s'appliquant spécifiquement aux nouveaux enseignants. L'évaluation de la période d'essai devrait s'appuyer sur les critères de

titularisation définitive énoncés dans les nouvelles normes d'enseignement (voir levier 3.1). Les nouveaux critères devraient être accompagnés d'une grille d'évaluation qui permettrait aux évaluateurs de justifier et d'évaluer si les enseignants possèdent les compétences requises. Pour être reçus suite à l'évaluation de leur période d'essai, les enseignants devraient avoir fait la preuve qu'ils ont atteint un seuil minimum de compétences (c'est-à-dire, l'équivalent de « basique » dans le cadre de référence de Danielson) dans chacune des compétences clés.

Le Maroc pourrait également envisager d'étendre la période d'essai à deux ans. Dans certains systèmes, tels que Boston et Chicago aux États-Unis, la période d'essai dure trois ou même quatre ans (OCDE, 2013a). Des périodes d'essai plus longues permettent aux stagiaires de recevoir un soutien, un encadrement et un accompagnement supplémentaires. Cela peut également permettre de prendre une meilleure décision quant au potentiel d'enseignement de l'enseignant, en particulier si un retour fiable sur sa pratique quotidienne du métier peut être obtenu du directeur lors de l'évaluation.

Renforcer le rôle des directeurs d'école dans l'évaluation des enseignants

Compte tenu des enjeux élevés associés à l'évaluation de la période d'essai des nouveaux enseignants, il est approprié que les inspecteurs pédagogiques continuent à prendre la décision finale sur la période d'essai. Mais leur décision doit être fondée sur de multiples instruments qui reflètent la pratique de classe réelle des enseignants. Ces instruments comprennent l'observation en classe, les dossiers des enseignants, les preuves concrètes de l'apprentissage des élèves et les entretiens avec la direction d'école et ses rapports (Santiago, P. et coll., 2013). Peu de ces instruments sont actuellement utilisés au Maroc lors de l'évaluation de la période d'essai. Alors que les inspecteurs rendent effectivement visite aux enseignants dans leur classe, ils n'observent pas la pratique pédagogique. En outre, le nombre limité d'inspecteurs signifie qu'ils ne sont pas en mesure d'effectuer des observations de classe à une fréquence suffisante. Des observations de classe précises n'ont pas besoin d'être longues, mais elles devraient être menées fréquemment tout au long de l'année. En Angleterre, par exemple, les enseignants débutants doivent être observés à intervalles réguliers au cours de leur première année par leur tuteur d'intégration, qui peut être un autre enseignant de l'école ou le directeur (ministère de l'Éducation, 2016). Alors que les directeurs d'école marocains fournissent un rapport à l'inspecteur qui se concentre sur l'intégration des enseignants dans leur école, le rapport ne fournit pas en général de retour sur les pratiques pédagogiques (MENFPESRS, 1987).

Pour remédier à certaines de ces lacunes, le Maroc devrait tirer davantage parti du point de vue des directeurs d'école sur les pratiques pédagogiques des stagiaires dans leurs écoles. Dans la plupart des pays de l'OCDE, les personnes servant d'évaluateur au niveau d'une école participent à l'évaluation des périodes d'essai, soit conjointement avec un évaluateur externe, soit seuls (OCDE, 2013a). L'implication des directeurs dans les observations en classe est particulièrement importante, car le nombre limité d'inspecteurs implique que ces derniers ne sont pas en mesure d'effectuer ces observations avec la fréquence nécessaire. Le rapport d'évaluation de l'inspecteur, ainsi que ses décisions, devront tenir compte du point de vue du chef d'établissement. Ce point de vue résulte en effet d'observations et de constats quant au potentiel d'un nouvel enseignant et à son intérêt pour l'enseignement. Le rapport des directeurs sur les nouveaux enseignants devrait être élargi afin de refléter cela. Dans le cadre de leur visite pour l'évaluation d'une période d'essai, les inspecteurs devraient toujours effectuer une observation de classe, qui compléterait le rapport du directeur. Les directeurs d'école et les inspecteurs devront être soutenus pour effectuer des observations de classe centrées sur la pratique pédagogique, selon les modalités décrites ci-dessous (voir

également l'enjeu politique 3.4), avec des lignes directrices spécifiques pour l'observation des nouveaux enseignants.

Fournir un accompagnement sur le terrain pour les nouveaux enseignants

La majorité des pays de l'OCDE (26 sur 35) fournissent aux nouveaux enseignants un programme d'intégration, et cela est même obligatoire dans la moitié des pays de l'OCDE (OCDE, 2014b). Un tel accompagnement sur le terrain peut aider à améliorer l'efficacité des nouveaux enseignants, leur satisfaction au travail et la probabilité qu'ils restent dans la profession. Les programmes d'intégration visent à accompagner les nouveaux enseignants et comprennent généralement un tuteur qui fournit un accompagnement individuel pour développer la pratique professionnelle du nouvel enseignant et faciliter son intégration dans la profession et son école (OCDE, 2010).

Les enseignants stagiaires au Maroc sont censés recevoir des visites régulières en classe d'un inspecteur pédagogique pour accompagner et encadrer leur travail. Toutefois, en raison de la pénurie d'inspecteurs, il a été signalé à l'équipe d'examen de l'OCDE que ces visites régulières n'avaient pas toujours lieu. Étant donné que les inspecteurs sont des acteurs extérieurs responsables d'une décision à enjeu élevé pour la carrière d'un enseignant, ils ne sont pas bien placés pour fournir ce type d'accompagnement régulier aux nouveaux enseignants.

En tant que pairs, les nouveaux enseignants accompagnateurs sont mieux à même de remplir cette fonction. Le projet du Maroc de concentrer initialement ces accompagnateurs sur les nouveaux enseignants est prometteur. Le Maroc peut également envisager d'élaborer un projet spécifique sur la façon dont ces accompagnateurs devraient travailler avec les nouveaux enseignants lors de leurs premières années, c'est-à-dire définir le nombre de visites, préciser un nombre d'observations de classe, organiser des visites autour de différentes compétences, créer un programme d'intégration structuré (voir, pour exemple, l'encadré 3.5). Cela contribuera à garantir que le programme est d'une qualité constante et maximise l'impact sur le développement des nouveaux enseignants. Étant donné les connaissances utiles des accompagnateurs en ce qui concerne les pratiques et attitudes des nouveaux enseignants, une interview de ces accompagnateurs pourrait fournir aux inspecteurs des éléments supplémentaires utiles pour les évaluations de stage.

Le Maroc devrait également reconsidérer son approche de l'affectation des enseignants sur la base des années d'expérience, ce qui a pour conséquence que de nombreux nouveaux enseignants sont affectés dans des écoles rurales éloignées. Cela isole les nouveaux enseignants, à un moment où le soutien professionnel des collègues est crucial. Cela crée également une instabilité dans ces écoles, car, au fur et à mesure que les enseignants gagnent en expérience, ils ont tendance à se faire muter dans des écoles plus urbaines. Cela signifie également que les élèves de ces écoles, souvent issus de milieux moins favorisés et qui tireraient profit de compétences supérieures en matière d'enseignement, n'ont que peu de chance de recevoir ce soutien. Au lieu de cela, le Maroc devrait envisager des programmes ou des incitations pour attirer les enseignants plus expérimentés dans les écoles en difficulté des zones défavorisées, c'est à dire là où ils sont le plus nécessaires. Par exemple, en France, les enseignants qui travaillent dans les écoles défavorisées bénéficient d'une prime, d'un nombre d'élèves par classe plus faible et de plus de temps pour travailler en collaboration avec leurs collègues (ministère de l'Éducation nationale, 2017).

Un enseignant peut demander à être muté dans une autre école tous les quatre ans. Les mutations se font généralement sur la base des années d'expérience plutôt que sur la performance. Le processus est coordonné à l'échelle nationale par le ministère avec peu

d'implications des écoles ou des AREF. La plupart des nouveaux enseignants sont initialement affectés dans des écoles rurales éloignées où l'on ne se bouscule pas pour aller enseigner. Au fur et à mesure qu'ils acquièrent de l'expérience, nombre d'entre eux rejoignent des écoles dans des zones plus urbaines via le processus de mutation.

Encadré 3.5. Intégration à Singapour

Les enseignants débutants à Singapour bénéficient d'une intégration à la fois au niveau national et au niveau de l'école. Au cours des deux premières années d'enseignement, le Structured Mentoring Programme (ou Programme structuré de tutorat) fournit un accompagnement au niveau de l'école. Ce programme permet aux enseignants débutants d'acquérir des connaissances et des compétences pratiques grâce à l'aide de tuteurs qui leur sont affectés et qui sont des enseignants expérimentés ou confirmés de l'école. L'école a l'autonomie de personnaliser le programme en fonction des besoins d'apprentissage des nouveaux enseignants. Outre les compétences pratiques, ce programme aide à approfondir la compréhension qu'ont les nouveaux enseignants des valeurs et de l'éthique de leur profession. Ceci est complété par un programme d'intégration de trois jours, appelé Beginning Teachers Orientation Programme (ou Programme d'orientation des enseignants débutants), mené par le ministère de l'Éducation de Singapour. Ce programme souligne l'importance du rôle des enseignants dans l'éducation de l'enfant dans son ensemble et permet aux enseignants débutants de consolider leur apprentissage à l'institut des enseignants.

Source : OCDE (2014a), *Résultats de TALIS 2013: Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, TALIS, Éditions de l'OCDE, http://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr.

3.2.3 S'assurer que tous les enseignants contractuels sont certifiés et évalués

Au Maroc, les enseignants contractuels ne sont pas fonctionnaires et ne sont donc pas soumis aux mêmes évaluations pour obtenir leur certification initiale et leur titularisation. Cependant, pour s'assurer que tous les élèves reçoivent l'enseignement d'un enseignant compétent, il est essentiel que les enseignants soient régulièrement évalués et obligés de faire la preuve qu'ils respectent les mêmes normes minimales que celles requises pour l'ensemble des enseignants afin de pouvoir continuer à travailler en classe. Ils doivent également être soutenus en termes d'opportunités de développement professionnel continu et d'encadrement, à l'instar des autres enseignants.

Bien que les enseignants contractuels soient censés obtenir le CAP pour commencer à enseigner, ce n'est pas toujours le cas. Il a été signalé à l'équipe d'examen de l'OCDE que certains enseignants contractuels ont commencé à enseigner sans CAP, dans l'attente qu'ils l'obtiennent plus tard. Les enseignants ne devraient pas être en classe sans avoir de certification. Compte tenu de la nécessité de recruter rapidement un grand nombre d'enseignants, cela peut ne pas être possible à l'heure actuelle. Cependant, le Maroc pourrait fixer un objectif réalisable, comme cinq ans, pour retirer des classes tous les enseignants contractuels sans CAP. Cela devra être accompagné d'un plan pour atteindre l'objectif comme, par exemple : examiner le nombre actuel d'enseignants sans CAP ; fournir un accompagnement et une formation supplémentaires à ceux qui échouent au CAP la première fois ; recruter davantage d'enseignants contractuels afin de compenser ceux qui

ne réussissent pas le CAP la première fois ; et renvoyer ceux qui n'obtiennent pas leur CAP après avoir reçu une formation supplémentaire.

Le Maroc prévoit déjà d'offrir aux nouveaux enseignants contractuels un accompagnement supplémentaire au cours de leurs deux premières années, grâce au nouveau dispositif d'enseignants accompagnateurs et aux CRMEF, ce qui devrait les aider à développer les mêmes compétences pédagogiques que les autres enseignants. Au cours de leur premier contrat de deux ans, ils devraient également être évalués annuellement de la même manière que les enseignants stagiaires en période d'essai afin de confirmer leur compétence pédagogique et de déterminer tout besoin particulier d'accompagnement ou de formation, ou la nécessité d'un renvoi. Après la fin de leur premier contrat de deux ans, les enseignants contractuels devraient être soutenus par une évaluation annuelle à des fins de développement professionnel, comme les autres enseignants. Tous les deux ans, pour chaque renouvellement de contrat, ils devraient faire l'objet d'une évaluation externe pour renouveler leur certification afin de confirmer leur compétence pédagogique.

Les enseignants contractuels devraient également avoir la possibilité d'obtenir le statut d'enseignant permanent s'ils le souhaitent, afin d'assurer des normes communes à l'ensemble du corps enseignant. Cela pourrait se faire en suivant l'équivalent de la préparation, de l'expérience et de l'évaluation des enseignants. Cela serait conforme à la tendance internationale d'éliminer progressivement les enseignants contractuels, en faveur d'un corps enseignant bien formé employé selon des termes et des conditions standards (ILO/UNESCO, 2007 et 2010). Il est recommandé que les pays élaborent et mettent en place des stratégies qui mettent fin aux systèmes parallèles entre enseignants permanents et contractuels et permettent l'intégration des enseignants contractuels dans le corps enseignant traditionnel.

Levier 3.3 : Recentrer l'évaluation de la performance sur la formation et le développement professionnel

Le principal objectif de l'évaluation des enseignants est l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage (OCDE, 2010). Cet objectif nécessite un système d'évaluation des enseignants qui permette de recevoir un retour régulier sur leur pratique professionnelle et des indications sur les aspects à améliorer et comment y parvenir à travers des passerelles vers le développement professionnel. Au Maroc, les enseignants sont censés recevoir une évaluation annuelle de leur performance qui mène à un entretien portant sur leurs points forts et leurs points faibles. Mais cette évaluation a rarement lieu et, lorsqu'elle a lieu, elle se concentre presque entièrement sur l'assurance que l'enseignant se conforme aux exigences administratives, par exemple le respect du calendrier central du contenu pédagogique et la gestion des évaluations scolaires.

En outre, et bien que cette évaluation n'ait pas de conséquences directes sur la progression de carrière de l'enseignant, elle est réalisée par un inspecteur pédagogique extérieur à l'école et également responsable des décisions concernant les promotions. Les évaluations sommatives réalisées aux étapes clés de la carrière d'un enseignant, par exemple à la fin de la période de probation, devraient être distinguées des évaluations continues et plus informelles qui sont centrées sur l'amélioration des enseignants (OCDE, 2005). C'est pourquoi, dans de nombreux pays, l'évaluation régulière à des fins de développement professionnel est réalisée en interne dans les écoles (OCDE, 2016b). Le recours à des évaluateurs appartenant à l'école présente plusieurs avantages. Il établit une distinction entre ce processus et d'autres évaluations aux enjeux élevés. De plus, l'évaluateur étant

bien connu de l'enseignant, ce dernier se sentira plus à l'aise pour discuter en toute confiance de problèmes éventuels.

Il est important que le Maroc crée cette distinction entre les différents types d'évaluation. La révision du processus d'évaluation annuelle de la performance pour qu'elle soit menée par les directeurs, se concentre sur la pratique pédagogique et des liens plus directs avec des opportunités de développement professionnel sont essentiels si l'évaluation doit accompagner l'amélioration de la pratique pédagogique et des résultats des élèves. Si cette évaluation est bien conçue, elle aidera à combler le décalage entre d'une part les pratiques pédagogiques existantes, centrées sur l'instruction par l'enseignant et la mémorisation, et d'autre part un environnement d'apprentissage inclusif, centré sur l'élève, qui correspond à la vision du pays pour ses écoles.

3.3.1 Centrer l'évaluation régulière sur la pratique pédagogique

Comme pour tous les types d'évaluation, l'évaluation régulière devrait se concentrer sur la pratique pédagogique et s'appuyer sur les multiples sources d'information que sont l'observation de classe, l'entretien avec l'enseignant, l'auto-évaluation de l'enseignant et son dossier (OCDE, 2013b). Elle devrait également être menée régulièrement, fournir à l'enseignant un retour constructif sur ses points forts et ses besoins de formation, et être reliée aux possibilités de développement professionnel qui l'aideront à s'améliorer.

Développer de nouveaux critères d'évaluation

La grille des inspecteurs pédagogiques de 2012 fournit un ensemble standard de critères pour évaluer l'enseignement dispensé pendant la visite de l'inspecteur (voir encadré 3.6). Les compétences couvertes semblent accorder plus d'importance à l'enseignement en classe et à l'interaction de l'enseignant avec sa classe que le cadre des compétences 2010 (voir levier 3.1). Bien que cet aspect soit positif, le décalage entre les critères d'évaluation et le projet de cadre de compétences est problématique. De plus, d'importantes lacunes subsistent dans les grilles. Par exemple, sont absents des critères d'évaluation les tâches professionnelles de l'enseignant effectuées en dehors de la classe en tant que membre du Comité directeur du Projet d'Établissement (voir chapitre 4), la collaboration avec d'autres enseignants, les liens avec la communauté et la participation au développement professionnel.

Encadré 3.6. Grilles d'évaluation des enseignants de 2012

Les grilles destinées à guider l'évaluation des enseignants par les inspecteurs pédagogiques et élaborées en 2012 se concentrent sur cinq compétences pédagogiques:

1. Connaissances de l'enseignement et rôle pédagogique
2. Évaluation de la performance des élèves
3. Organisation, planification et gestion de classe
4. Conduite professionnelle et éthique
5. Compétences académiques et pédagogiques

Chacune de ces compétences est associée à une liste d'indicateurs. Par exemple, la première compétence « Connaissances de l'enseignement et rôle

pédagogique » est associée à des indicateurs qui incluent la maîtrise par l'enseignant du contenu disciplinaire adapté à son rôle, sa capacité à répondre clairement aux questions des élèves et ses techniques pédagogiques.

Pour chaque compétence, l'inspecteur note l'enseignant sur 5 (ou 10 pour la compétence « Connaissances de l'enseignement et rôle pédagogique »).

Source : MENFPESRS (2012), *Grille d'évaluation du corps enseignant, grille de l'inspecteur spécialiste en la matière*, ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle.

Pour remplacer la grille existante, le Maroc devrait développer pour l'évaluation régulière des descripteurs de performance fondés sur les nouvelles normes applicables aux enseignants. Ces descripteurs devraient mettre en évidence les comportements, les connaissances et les compétences dont un enseignant devrait faire preuve dans chaque domaine spécifique de compétences et pourraient être utilisés par le ministère pour élaborer une nouvelle grille d'évaluation. Cette nouvelle grille devrait aider l'évaluateur à fournir un retour qualitatif qui mettra l'accent sur les points forts et les points faibles de l'enseignant et qui évitera de donner une note chiffrée sommative. Les descripteurs de performance et la grille devraient cependant permettre aux évaluateurs de déterminer quand l'enseignant n'atteint pas les seuils minimaux, de façon à ce que les mesures permettant de remédier à une sous-performance puissent être prises (voir levier 3.4).

Utiliser plusieurs sources d'éléments concrets relatifs à la pratique pédagogique

L'évaluation de la performance implique actuellement une visite de l'évaluateur à l'enseignant dans sa classe et un entretien entre enseignant et évaluateur, mais, comme pour d'autres types d'évaluation, l'objet de la visite de classe est de vérifier la conformité et ne se concentre pas sur l'observation de la pratique pédagogique. Il s'agit d'une occasion manquée, car l'observation de classe est l'une des sources d'information les plus pertinentes sur la performance de l'enseignant puisque la plupart des aspects de l'enseignement se révèlent quand l'enseignant interagit en classe avec ses élèves (OCDE, 2013b). Pour l'évaluation régulière, le Maroc devrait développer l'observation en classe, tout comme d'autres moyens de collecte d'éléments concrets.

Observation de classe

La qualité de l'observation de classe repose à la fois sur l'excellence des instruments et la bonne formation des observateurs (OCDE, 2013a). Les évaluateurs au Maroc devront s'appuyer sur une liste de contrôle ou une grille élaborée par le ministère en fonction des nouvelles normes pour les enseignants et qui définit les informations qu'ils devraient recueillir et les points sur lesquels ils devraient se concentrer lors d'une observation de classe (voir chapitre 4). Ces listes de contrôle et lignes directrices devraient être élaborées pour les enseignants aux différents stades de leur carrière et pour différents contextes, tels que les classes multiniveaux et les écoles satellites, qui mettent en évidence les pratiques pédagogiques spécifiques importantes dans de tels contextes. Comme évoqué plus haut, des observations de classe précises doivent être réalisées fréquemment, ce qui n'est pas possible pour les inspecteurs. C'est l'une des raisons pour lesquelles le Maroc devrait faire du directeur le principal acteur de l'évaluation régulière. Mais les directeurs d'écoles au Maroc n'ont à l'heure actuelle aucun rôle de leadership pédagogique et n'ont aucune expérience pour fournir un retour sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Ils auront

donc besoin d'une formation et d'un soutien importants pour assurer ce nouveau rôle (voir ci-dessous).

Entretien entre enseignant et évaluateur

L'entretien peut apporter une perspective différente sur le style et l'approche pédagogique d'un enseignant. Bien qu'au Maroc cela fasse officiellement partie de l'évaluation régulière, les enseignants ont signalé à l'équipe d'examen de l'OCDE qu'ils ne trouvaient pas l'entretien particulièrement utile pour leur pratique et leur développement professionnels. Dans de nombreux pays, les enseignants sont tenus de se fixer des objectifs de performance et de réfléchir au niveau d'atteinte de ces objectifs dans le cadre de l'entretien d'évaluation. Le Maroc devrait envisager le développement d'un tel processus dans le cadre de l'évaluation régulière. Le ministère pourrait élaborer des questions et des conseils qui aideraient à la fois l'évaluateur et l'enseignant à préparer et à conduire l'entretien enseignant-évaluateur. Le processus d'évaluation comprendrait également une phase d'auto-évaluation. L'auto-évaluation peut aider à impliquer l'enseignant dans son propre développement professionnel et lui donner l'occasion de réfléchir sur les facteurs personnels, organisationnels et institutionnels qui ont un impact sur sa performance (OCDE, 2013a). Il peut également inclure des questions liées à ses responsabilités professionnelles plus larges et au développement scolaire, par exemple la façon dont un enseignant a contribué aux objectifs de l'école.

Mise en évidence de l'apprentissage des élèves

Le nouveau statut enseignant comprend le projet d'inclure des informations portant sur les résultats des élèves dans l'évaluation régulière de performance et dans l'évaluation à des fins de promotion. Le type exact d'information et son utilisation doivent cependant être clarifiés. À certains égards, cela est positif, car la faille majeure qui existe aujourd'hui dans l'évaluation de l'enseignant est sa déconnexion de l'apprentissage des élèves. Les systèmes d'évaluation de l'enseignant qui prennent en compte des preuves des acquis des élèves devraient créer de plus fortes incitations pour que les enseignants s'engagent à veiller à ce que tous les élèves atteignent les objectifs nationaux d'apprentissage (OCDE, 2013a). Le Maroc devra cependant étudier attentivement la manière dont les acquis des élèves sont utilisés dans l'évaluation des enseignants.

Certains pays, comme le Mexique, utilisent les résultats de l'évaluation standard des élèves comme élément concret pour l'évaluation. L'équipe d'examen de l'OCDE a été informée que ce principe était envisagé au Maroc. Cela ne semble pas faisable aujourd'hui, car il n'existe pas de mesure standardisée de l'apprentissage des élèves en dehors de la composante nationale du baccalauréat. L'évaluation nationale intitulée le programme national d'évaluation des acquis des élèves (PNEA) n'est conduite jusqu'à présent que sur un échantillon de la population (voir chapitre 5). De plus, une telle approche présente plusieurs risques. Les acquis des élèves sont largement influencés par un ensemble de facteurs variés qui dépassent les contributions spécifiques de chaque enseignant, telles que les compétences de l'élève lui-même, ses attentes, sa motivation, le soutien familial, le contexte scolaire et ses enseignants précédents (OCDE, 2013a). Les modèles à valeur ajoutée peuvent aider à mieux distinguer l'influence d'un enseignant, mais ils requièrent des évaluations standardisées solides et régulières que le Maroc n'a pas. De plus, le fait de lier d'importants enjeux pour l'enseignant à l'évaluation des élèves peut l'encourager à se concentrer sur l'ensemble étroit des compétences ou des connaissances qui sont mesurées dans cette évaluation (OCDE, 2013a).

Un moyen plus efficace d'utiliser les preuves des acquis des élèves pour justifier l'évaluation de l'enseignant serait d'exiger l'inclusion d'exemples d'apprentissage des élèves en classe au cours de l'année. Le processus actuel d'observation de classe au Maroc demande déjà que l'enseignant fournisse des éléments concrets des évaluations menées en classe et les notes reçues par les élèves. Bien que ce processus soit actuellement centré sur la conformité, il pourrait être revu afin que l'évaluateur se concentre sur la façon dont l'enseignant donne un retour à ses élèves et sur la démonstration des acquis et des progrès des élèves au fil du temps. La mise en place d'un dossier de l'élève permettrait de faire la preuve des progrès réalisés par les élèves et pourrait faire partie de l'évaluation régulière (voir chapitre 2).

Enquêtes menées auprès des élèves

Les enquêtes menées auprès des élèves peuvent être peu coûteuses et sont particulièrement utiles pour donner une idée de la perception par les élèves (ou parents) des pratiques de l'enseignant (Peterson, Wahlquist et Bone, 2000). Il a été constaté que ces enquêtes, lorsqu'elles étaient bien conçues, étaient une mesure fiable de l'efficacité de l'enseignant (Fondation Bill & Melinda Gates, 2010). Des enquêtes menées auprès de leurs élèves sont régulièrement utilisées par les enseignants en Suède pour obtenir un retour sur leurs pratiques. Les enseignants au Maroc pourraient être encouragés à obtenir un retour de leurs élèves. Ils pourraient utiliser de simples questionnaires d'évaluation rétroactive ou une discussion avec les élèves à la fin de chaque semestre ou année à propos de ce qu'ils ont aimé et ce qu'ils n'ont pas aimé et ce qu'ils ont trouvé intéressant, facile ou difficile. Pour encourager l'enseignant à le faire, l'entretien d'évaluation conduit par l'évaluateur pourrait inclure une question à l'enseignant sur le retour qu'il a reçu de ses élèves.

3.3.2 Clarifier les responsabilités dans l'évaluation régulière à des fins de développement professionnel

Dans la plupart des pays, l'évaluation régulière est menée par les directeurs d'école, car ils ont de fréquentes occasions d'observer les pratiques de classe de l'enseignant, ils peuvent donc développer une meilleure compréhension des points forts de l'enseignant et de ses besoins de développement. Les directeurs d'école peuvent également associer les points forts et les domaines d'amélioration des enseignants aux priorités plus générales de l'école. Donner aux directeurs d'école la responsabilité principale de l'évaluation régulière contribue également à mettre en évidence la fonction formative de l'évaluation et à la distinguer des évaluations externes à fort enjeu pour la carrière de l'enseignant. Mais c'est aussi la seule option réalisable pour la plupart des pays étant donné que chaque école dispose d'un directeur. Le nombre d'enseignants et la régularité annuelle de l'évaluation régulière montrent qu'elles ne peuvent pas être menées par un acteur extérieur. Cela est clair au Maroc où de nombreux enseignants, sinon la plupart, ne font pas l'objet d'une évaluation annuelle de la performance par un inspecteur pédagogique. Pour toutes ces raisons, le Maroc devrait transférer la responsabilité de l'évaluation de la performance des inspecteurs pédagogiques vers les écoles et renforcer la capacité des directeurs et autres acteurs au niveau de l'école afin qu'ils puissent mener ce processus de façon appropriée. Cela aiderait à améliorer la valeur de l'évaluation pour le développement et, plus largement, à encourager une culture de la formation professionnelle continue au sein des écoles.

Développer le rôle des directeurs d'école en tant qu'évaluateurs

Pour dépasser le rôle principalement administratif qu'ils ont à l'heure actuelle, les directeurs d'école auront besoin de lignes directrices et d'accompagnement dans la façon de mener les évaluations régulières. L'une des façons de faire réside dans une formation aux directeurs d'école, formation qui les aidera à jouer un rôle de leadership plus pédagogique (voir encadré 3.7). La formation initiale des directeurs d'école au Maroc, qui comprend déjà un module sur l'évaluation et le leadership pédagogique, pourrait être élargie et inclure ces aspects et une formation dédiée serait dispensée aux directeurs en place. Les directeurs d'école devraient également recevoir des conseils sur la façon de mener les évaluations régulières, y compris sur la façon d'évaluer les enseignants selon les critères prévus par les nouvelles normes pour les enseignants et sur la façon de recueillir les éléments probants du travail des enseignants, par exemple comment effectuer les observations de classe. L'introduction d'un nouveau processus d'évaluation externe à l'école (voir chapitre 4) impliquerait également que les inspecteurs peuvent examiner les processus d'évaluation régulière et fournir aux directeurs d'école un retour et des conseils qui les aideront à développer leurs compétences pour l'évaluation à des fins de développement professionnel.

Encadré 3.7. Renforcer les compétences d'évaluation des évaluateurs

La **Norvège** a introduit en 2009 un programme national de formation des directeurs afin de mieux les armer dans leur rôle de leaders, en particulier pour guider des processus d'enseignement et d'apprentissage à l'école. Les directeurs norvégiens n'avaient pas l'habitude d'observer régulièrement les classes et le programme avait pour objectif de les aider à se sentir plus confiants dans l'évaluation de leur personnel enseignant et le retour apporté. Le programme visait initialement les nouveaux directeurs en poste depuis moins de deux ans, puis a été étendu à des directeurs plus expérimentés. Un autre objectif du programme était de faire en sorte que les enseignants acceptent plus facilement les directeurs dans leur rôle d'observateurs en classe et d'évaluateurs de la performance pédagogique. Il repose sur un cadre qui définit quatre compétences principales pour les directeurs d'école, notamment les compétences et les attitudes que les directeurs doivent maîtriser pour évaluer et conseiller les enseignants : (1) fixer des objectifs pour le travail pédagogique (2) établir des normes de qualité dans les processus de travail et pouvoir les faire respecter (3) faire un suivi et donner un retour individuel aux collègues (4) créer de la fierté, des aspirations et un désir d'obtenir des résultats chez les enseignants (5) conseiller et donner un retour aux enseignants et (6) mettre les enseignants au défi et définir des exigences claires de qualité**.**

L'une des forces de l'approche de l'évaluation des enseignants au **Chili** (Docentemás) est l'implication de nombreux enseignants en exercice comme évaluateurs. Les enseignants en exercice peuvent jouer deux rôles clés dans le processus d'évaluation : en tant que « correcteurs » du dossier des enseignants dans l'un des centres de correction mis en place dans différentes universités par Docentemás et en tant qu'évaluateurs de leurs pairs en conduisant des entretiens de pairs et en participant aux Commissions communautaires d'évaluation. Pour ces deux rôles, les enseignants reçoivent une préparation et une formation intensives. Les pairs évaluateurs sont sélectionnés et formés par l'équipe nationale de Docentemás ou l'université locale en charge du processus. Seuls les enseignants

qui ont déjà été jugés « exceptionnels » ou « compétents » peuvent postuler et devenir évaluateurs de leurs pairs. Ils suivent une formation de deux séminaires d'une journée entière, au cours de laquelle ils apprennent les six questions à poser lors de l'entretien et les rubriques à respecter dans l'attribution des niveaux de performance. La formation comprend également des exercices et le retour d'information aux participants. À la fin de cette phase de formation, un autre processus de sélection intervient et tous ceux initialement sélectionnés ne seront pas finalement retenus en tant que pairs évaluateurs.

Source : OCDE (2013c), « *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching* », Éditions de l'OCDE, http://dx.doi.org/10.1787/9789264193864-en.

Soutenir les écoles satellites et les grandes écoles

Lorsqu'un directeur est responsable de plusieurs écoles, un professeur expérimenté enseignant au sein de l'école pourrait être désigné par le directeur pour gérer l'évaluation à des fins de développement professionnel du personnel dans chaque école satellite. Dans de telles écoles, un groupe d'enseignants expérimentés ou des enseignants accompagnateurs pourraient également jouer un rôle dans l'évaluation régulière des enseignants à des fins de développement professionnel (voir ci-dessous).

Dans les écoles de plus grande taille, les équipes de direction peuvent assumer certaines responsabilités en matière d'évaluation des enseignants afin de partager efficacement le travail et le rendre plus parlant, en utilisant par exemple le responsable du département des sciences pour mener l'évaluation régulière des autres enseignants en sciences. L'implication d'un éventail plus large d'acteurs dans chaque école contribuera également à développer la connaissance et la sensibilisation à cette nouvelle façon de travailler et à encourager le changement à travers l'école.

Recourir à des enseignants expérimentés pour l'évaluation par les pairs

Dans des pays comme le Maroc, où les directeurs n'ont pas l'habitude d'observer les pratiques pédagogiques, il faudra peut-être un peu de temps avant que les enseignants considèrent légitimes ou utiles le retour de leur directeur sur leur performance. Dans certains pays, l'évaluation régulière est partiellement ou entièrement menée des pairs tels que d'autres enseignants, seuls ou en groupe. Des enseignants expérimentés et respectés peuvent être plus facilement acceptés par les autres enseignants et leur participation peut contribuer à faire en sorte que l'évaluation régulière soit perçue comme un processus de développement plutôt qu'un processus administratif. Au Maroc, la conduite de l'évaluation régulière pourrait être une tâche ou une responsabilité spécifique des enseignants plus expérimentés dans les nouvelles normes de l'enseignant, comme c'est le cas en Australie (voir encadré 3.8). Elle pourrait également impliquer des groupes d'enseignants expérimentés tels que les conseils pédagogiques existants. Ces enseignants devraient recevoir une formation et un accompagnement spécifiques et le Maroc peut apprendre des pays où l'évaluation par les pairs fait officiellement partie intégrante de l'évaluation (voir encadré 3.7). L'implication dans l'évaluation régulière d'autres enseignants comme évaluateurs faciliterait également l'apprentissage et les observations par les pairs, ce qui, avec un retour centré sur la pratique de l'enseignant, pourrait être utile à la progression et à l'amélioration professionnelles (Goldstein, 2007 ; Jackson et Bruegmann, 2009).

3.3.3 Lier l'évaluation au développement professionnel

L'impact de l'évaluation de l'enseignant sur l'enseignement et l'apprentissage repose sur ce qui la relie à un développement professionnel de qualité (OCDE, 2013a). Parmi les 19 pays de l'OCDE qui pratiquent une évaluation régulière, les résultats influencent systématiquement ou devraient influencer les opportunités de développement professionnel dans la grande majorité (15) (OCDE, 2013a). Bien que l'évaluation régulière des enseignants au Maroc soit censée aboutir à des rapports qui donnent aux enseignants des recommandations sur les besoins de développement et qui informent les CRMEF (via les AREF) des opportunités de développement professionnel, cela ne se passe pas comme cela. Des inspecteurs pédagogiques ont informé l'équipe d'examen de l'OCDE que les rapports adressés aux AREF relevaient plus de l'exercice bureaucratique destiné à démontrer que l'évaluation avait eu lieu que d'une base de données concrètes destinée à élaborer une formation plus pertinente. Les programmes de développement professionnel élaborés par le ministère et les CRMEF ont tendance à refléter les priorités nationales et les enseignants y participent apparemment pour obtenir des crédits plutôt que pour se développer professionnellement (INESEFRS, 2014).

Assurer un retour de qualité pour les enseignants

Pour que l'évaluation ait un impact sur le développement, les enseignants doivent recevoir un retour spécifique qui les aide à développer une compréhension de leur propre pratique pédagogique, notamment ce qu'ils font bien et ce qu'ils font moins bien, ainsi que des conseils à l'intérieur et à l'extérieur de l'école sur sa façon d'aborder les domaines des besoins d'apprentissage identifiés. Le retour que les enseignants reçoivent actuellement est très général, sans exemple tangible de ce qu'ils pourraient faire différemment dans leur pratique quotidienne et le soutien associé à l'école. Le MENFPESRS pourrait élaborer des conseils et un modèle pour aider les évaluateurs à donner un retour utile aux enseignants. Ce retour devrait s'appuyer sur des exemples spécifiques de pratique pédagogique pour illustrer les points forts et les besoins de formation. Tous les besoins de formation mis en évidence devraient être accompagnés de suggestions pratiques sur ce que l'enseignant pourrait faire pour s'améliorer et où il pourrait obtenir un soutien.

Développer des plans de formation professionnelle

L'introduction de plans individuels de formation professionnelle proposée dans la Vision 2030 permettrait de s'assurer que l'évaluation est liée à la formation professionnelle. Les plans de formation sont plus efficaces lorsqu'ils identifient des objectifs de développement professionnel spécifiques, pratiques et qui sont liés à la classe, avec un échéancier réaliste et des exemples concrets d'activités pouvant conduire au changement (Cole, 2012). Un certain nombre de systèmes éducatifs les intègrent déjà dans leur système d'évaluation des enseignants. Par exemple, les enseignants en Écosse (Royaume-Uni), en Estonie et en Ontario (Canada) développent des plans de formation individuels fondés sur leurs besoins de développement tels qu'ils ont été identifiés lors d'entretiens avec leurs responsables (OCDE, 2013a). Les enseignants marocains pourraient utiliser l'entretien entre l'enseignant et son évaluateur mené dans le cadre de l'évaluation régulière pour élaborer un plan de formation annuel. Ce plan devrait inclure:

- les domaines de développement concernés (identifiés lors de l'évaluation)
- les actions spécifiques qui définissent la façon dont seront abordés les domaines de développement et le développement professionnel sur lequel l'enseignant s'appuiera

- les objectifs en termes d'amélioration de la pratique de l'enseignant et de l'apprentissage des élèves
- un calendrier pour l'action et l'amélioration.

Au cours de son évaluation régulière de l'année suivante, l'enseignant devrait réfléchir au développement professionnel qu'il a entrepris, à l'impact sur son développement et au niveau d'atteinte des objectifs qu'il s'était fixés pour lui-même.

Développer une culture de la formation professionnelle au sein de chaque école

Le développement professionnel est plus efficace lorsqu'il ne sort pas l'enseignant de sa classe, mais plutôt lorsqu'il est collaboratif, intégré dans son travail et qu'il comprend des activités telles que des discussions de groupe, l'observation de classe, la préparation collective du matériel pédagogique, l'accompagnement et le tutorat (Schleicher, 2011). Le Maroc a déjà introduit des enseignants accompagnateurs qui fourniront à ces derniers des opportunités de formation par les pairs et intégrées à l'emploi qui se sont avérés les plus efficaces pour le développement professionnel. D'autres efforts devront être faits pour développer les opportunités de développement professionnel au niveau de l'école pour se débarrasser de l'idée que le développement professionnel ne se passe qu'au niveau des CRMEF. Le développement de la carrière professionnelle de l'enseignant à travers ses différentes étapes aidera également à reconnaître les enseignants talentueux au sein de chaque école. Une des responsabilités de ces enseignants pourrait être le développement et la coordination du développement professionnel au sein de leur école, par exemple les groupes de discussion d'enseignants où sont abordées les bonnes pratiques de classe.

Les écoles auront besoin de ressources et de soutien du gouvernement central et des AREF locales pour développer des opportunités de développement professionnel (Kools et Stoll, 2016). Les ressources humaines du ministère, la formation des enseignants et les unités de « vie scolaire » pourraient travailler ensemble pour élaborer des lignes directrices et dégager des ressources pour aider les écoles à développer une culture de la formation professionnelle. Cela pourrait inclure des conseils sur la façon d'adapter les emplois du temps pour donner aux enseignants du temps pour collaborer entre eux et un financement attribué aux écoles pour qu'elles développent des initiatives visant à promouvoir les pratiques collaboratives. Les enseignants ont également besoin de plus de temps pour collaborer avec leurs pairs, pour discuter des pratiques pédagogiques, et pour la préparation du groupe et le développement professionnel (Darling, Hammond et Rothman, 2012). Les systèmes éducatifs performants comme en Finlande, au Japon, en Corée et à Singapour consacrent beaucoup de temps aux activités au niveau de l'école liées à l'amélioration de l'enseignement. Au Japon, 40 % du temps de travail des enseignants est consacré à ce type d'activités. Améliorer le développement professionnel au niveau de l'école est particulièrement important au Maroc, car de nombreuses écoles dans des zones rurales sont isolées et la capacité nationale à aider à répondre aux besoins des enseignants est assez limitée.

Veiller à proposer des opportunités pertinentes de formation professionnelle

Le ministère continuera d'exercer un rôle dans la conception des programmes centraux de formation dans le cadre des programmes nationaux ou de nouvelles initiatives. Par exemple, les efforts visant à renforcer les compétences clés dans les premiers niveaux devront être accompagnés par une formation significative des enseignants. Pour soutenir les enseignants, le Maroc peut également envisager de développer des ressources numériques qui se sont révélées efficaces par ailleurs. Par exemple, le Costa Rica a utilisé

des vidéos pour présenter les stratégies pédagogiques nécessaires à la mise en œuvre d'un nouveau cursus basé sur les compétences. Les enseignants qui ont accédé à l'aide en ligne en complément à la formation se sont montrés plus confiants et plus compétents dans l'utilisation des nouvelles approches pédagogiques (OCDE, 2017). De tels outils seraient particulièrement importants pour les enseignants des zones rurales et des écoles satellites, qui sont souvent isolés et qui enseignent dans un contexte très difficile et avec peu de soutien.

Afin de s'assurer que les opportunités professionnelles répondent aux besoins locaux, il sera important que les AREF et les CRMEF travaillent avec les écoles et les inspecteurs locaux lors de la conception des ressources pédagogiques. Un point positif est que les rapports individuels des inspecteurs sont censés être utilisés pour justifier les opportunités de formation professionnelle, mais il n'est pas possible aux AREF d'analyser ces rapports individuels sur les enseignants. Au lieu de cela, l'avis des directeurs sur les besoins de développement du personnel (qu'ils définiront lors des évaluations régulières à des fins de développement professionnel) devrait se refléter dans les rapports d'évaluation de l'école. Ces rapports devraient être communiqués aux AREF et aux CRMEF au niveau local afin qu'elles puissent élaborer des programmes de développement professionnel qui refléteront les besoins des enseignants.

Levier 3.4 : Refondre l'évaluation externe pour mieux gérer et récompenser la performance

L'évaluation sommative afin de déterminer l'avancement de carrière, de récompenser la performance et d'identifier la sous-performance, est un complément essentiel à l'évaluation à des fins de développement professionnel. Au Maroc, l'évaluation à des fins de promotion peut conduire à davantage de responsabilités externes et des incitations en termes d'augmentation de salaire. Toutefois, et étant donné que tous les enseignants ne cherchent pas à obtenir de promotion via l'évaluation et qu'au lieu de cela ils bénéficient automatiquement d'une promotion basée sur les années d'expérience, les enseignants peuvent progresser dans l'échelle des salaires sans être l'objet d'une évaluation qui pourrait vérifier leurs compétences. Cette situation nuit au développement d'un parcours de carrière plus axé sur la performance et crée un important écart dans les niveaux de responsabilité des enseignants. Cet écart est particulièrement important compte tenu du niveau historiquement faible des exigences à l'entrée dans l'enseignement, des limites de la formation initiale des enseignants et du caractère sporadique des évaluations de la performance. Mettre fin à la possibilité de promotion basée uniquement sur l'ancienneté et instaurer une évaluation pour renouveler la certification permettraient de veiller à ce que tous les enseignants soient périodiquement soumis à une évaluation externe pour confirmer leur compétence pédagogique.

3.4.1 Utiliser l'évaluation à des fins de promotion pour encourager de meilleurs standards d'enseignement

À l'heure actuelle, l'évaluation en vue d'une promotion entraîne une augmentation de salaire, mais n'offre pas aux enseignants la possibilité d'endosser de nouveaux rôles et responsabilités. Lier la promotion à différentes étapes d'une carrière pédagogique structurée créerait plus d'opportunités et de motivation pour que les enseignants développent en continu leurs compétences en matière d'enseignement et aident à reconnaître et utiliser les compétences des enseignants talentueux. L'évaluation en fin de

période d'essai devrait éviter de donner une note chiffrée et plutôt s'attacher à fournir des informations descriptives sur les compétences pédagogiques de l'enseignant.

Lier l'évaluation à des fins de promotion aux étapes d'un plan de carrière structuré

Afin de développer un plan de carrière structuré en ses différentes étapes, le Maroc pourrait remplacer les grades actuels associés aux augmentations de salaire et à l'ancienneté par des rôles différents associés à des niveaux supérieurs de compétence pédagogique et de responsabilité. Cela pourrait inclure des étapes telles que professeur compétent, expérimenté, expert ou principal (en complément des premières étapes que sont la titularisation initiale et définitive). De nombreux pays de l'OCDE ont développé au cours des dernières décennies des déroulements de carrière structurés et leurs modèles pourraient servir d'exemple au Maroc lors de l'élaboration du nouveau déroulement de carrière des enseignants (voir les exemples de l'encadré 3.8).

Au Maroc, un nouveau plan de carrière pourrait inclure la prise de responsabilités à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, par exemple le rôle nouveau d'enseignant accompagnateur, un rôle dans l'évaluation régulière des enseignants aux fins de développement professionnel et la coordination des activités d'apprentissage professionnel dans le cadre de l'école. Le Maroc devrait intégrer l'agrégation actuelle dans le plan de carrière. À ce jour, ces agrégés sont censés contribuer à l'élaboration du matériel pédagogique et à la conception des programmes scolaires, mais ils pourraient également contribuer plus directement au développement de leur école et de la profession d'enseignant.

Encadré 3.8. Les normes professionnelles d'enseignement en Australie

Les normes d'enseignement de l'**Australie** définissent ce que les enseignants devraient connaître et être capables de faire à quatre étapes de la carrière d'enseignant. Ces quatre étapes donnent des repères qui permettent de reconnaître l'évolution professionnelle des enseignants tout au long de leur carrière. Les descripteurs des quatre étapes de carrière représentent des niveaux croissants de connaissances, de pratiques et d'engagement professionnel des enseignants. La progression d'étape en étape décrit une compréhension croissante exercée avec une sophistication croissante dans un éventail plus large et plus complexe de situations.

Professeurs diplômés	Professeurs compétents	Professeurs hautement talentueux	Professeurs principaux
• Répondent aux exigences de la formation initiale d'enseignant • Possèdent les connaissances et les compétences requises pour planifier et gérer les programmes d'apprentissage des élèves	• Satisfont aux exigences de la titularisation • Créent des expériences d'enseignement et d'apprentissage efficaces pour leurs élèves	• Sont reconnus comme des praticiens de la classe hautement qualifiés et efficaces • Travaillent habituellement de façon indépendante et de manière collaborative pour améliorer leur propre pratique et la pratique de leurs collègues	• Sont reconnus et respectés comme enseignants exemplaires par leurs collègues, les parents/tuteurs et la communauté • Font preuve d'une pratique pédagogique cohérente et novatrice au fil du temps

Les descripteurs décrivent également les rôles et les responsabilités que les enseignants assument à mesure qu'ils progressent dans les étapes de leur carrière. Par exemple, les professeurs hautement talentueux et les professeurs principaux sont censés soutenir les enseignants stagiaires pour améliorer leur pratique de classe. Les professeurs principaux doivent également mettre en place un dialogue professionnel au sein de leur école ou de leurs réseaux d'apprentissage professionnel et identifier, amorcer et exploiter les opportunités qui font participer les parents et tuteurs aux progrès de l'apprentissage de leurs enfants et aux priorités éducatives de l'école.

Source : Australian Institute for Teaching and School Leadership (2011), « Australian Professional Standards for Teachers », www.aitsl.edu.au/docs/defaultsource/general/australian_professional_standard_for_teachers_final.pdf?sfvrsn=399ae83c_2.

Le développement d'un nouveau plan de carrière aurait besoin de s'accompagner d'un réexamen de l'échelle des salaires. Celle-ci est déjà prévue dans le cadre du nouveau statut enseignant et il faudrait préciser la relation entre l'augmentation de la rémunération et la progression dans le nouveau déroulement de carrière de l'enseignant. Le Maroc devrait envisager de supprimer le plafond actuel des promotions fixé à 11%, car cela peut signifier que des enseignants excellents ne sont pas promus. Des critères de promotion plus rigoureux rendront le contrôle de la qualité plus efficace.

Centrer l'évaluation à des fins de promotion sur la pratique pédagogique

Comme pour d'autres types d'évaluation, les éléments probants de l'évaluation devraient s'appuyer sur le travail effectif de l'enseignant au sein de son école et de sa classe et donner

une image complète des compétences de l'enseignant. Les examens écrits ne constituent pas un outil utile pour révéler les compétences en matière d'enseignement et surtout pour évaluer les compétences pédagogiques plus complexes des enseignants plus expérimentés. Parmi les pays de l'OCDE, un seul pays, le Mexique, utilise des tests pour évaluer les enseignants en vue d'une promotion (OCDE, 2015). Si le Maroc conserve ce type d'examen, il devrait s'assurer que ce qu'il évalue est pertinent par rapport aux compétences attendues pour la fonction à laquelle l'enseignant postule et que l'objet de l'évaluation soit connecté à la pratique de classe. Pour les étapes supérieures de la carrière d'enseignant, cela pourrait inclure la démonstration d'une compréhension plus sophistiquée des techniques pédagogiques à travers des questions qui montrent sa compréhension de la nature des concepts d'apprentissage et de psychométrie.

Les ressources du Maroc seront plus efficacement utilisées en améliorant les autres sources d'éléments concrets d'évaluation que sont l'observation de classe et l'entretien avec l'enseignant afin de veiller à ce qu'elles offrent une perspective précise et fiable sur la pratique et les capacités professionnelles de l'enseignant. Les décisions de promotion prises par les inspecteurs pédagogiques devraient également s'appuyer sur l'avis qu'a le directeur sur l'enseignant, car celui-ci connaît mieux l'enseignant et sa pratique pédagogique.

S'assurer que tous les enseignants font l'objet d'une évaluation externe au moins une fois tous les six ans

La possibilité de promotion automatique en fonction des années d'expérience devrait être supprimée. Les enseignants peuvent encore progresser sur l'échelle des salaires à l'intérieur de chaque grade, mais le passage à un nouveau grade, qui est associé à une augmentation de salaire et, à l'avenir, à de nouveaux rôles et responsabilités dans le cadre d'une carrière structurée, devrait faire l'objet d'une évaluation à des fins de promotion. Étant donné que les enseignants qui ne postulent pas volontairement à une promotion ne feront pas l'objet d'une évaluation externe, ils devraient cependant faire obligatoirement l'objet d'une évaluation pour obtenir une nouvelle certification, en tant que vérification externe de leur compétence pédagogique. Tous les enseignants devraient faire l'objet d'une évaluation externe au moins une fois tous les six ans. Bien que cela puisse être contesté par les enseignants et leurs syndicats, il convient de souligner qu'il s'agit d'une réforme essentielle pour garantir les compétences pédagogiques et aligner le Maroc sur les pratiques internationales. La mise en place pourrait être progressive et s'appliquer aux nouveaux enseignants, comme cela est suggéré pour le nouveau statut.

3.4.2 Identifier et remédier à la sous-performance

Étant donné l'impact négatif qu'ont les enseignants inefficaces ou peu performants sur les résultats des élèves, de nombreux systèmes d'évaluation donnent les moyens d'identifier et de remédier à la sous-performance des enseignants. Au Maroc, la révision des processus de mise à l'essai et d'évaluation régulière et l'introduction d'une nouvelle évaluation de titularisation créeront les outils nécessaires pour identifier les enseignants qui ne respectent pas les normes minimales d'enseignement. Pour chaque type d'évaluation, l'enseignant devrait être obligé d'atteindre dans chaque compétence requise au moins un niveau « de base » lié à son étape dans la carrière. Si l'enseignant se situe en dessous de ce seuil minimum, il pourra être considéré comme sous-performant. Le Maroc devra également développer un processus juste et standard pour remédier à une sous-performance selon le type d'évaluation et sa fonction:

- **Sous-performance lors de l'évaluation en fin de période d'essai**. Les enseignants stagiaires sous-performant devraient non seulement être en mesure d'être évalués à nouveau l'année suivante, mais également bénéficier d'une formation professionnelle qui devrait répondre aux besoins d'apprentissage identifiés. Les enseignants stagiaires qui échouent à l'évaluation en fin de période d'essai peuvent actuellement se représenter jusqu'à quatre fois. Comme l'une des fonctions clés de l'évaluation consiste à identifier les nouveaux enseignants qui n'ont pas les compétences requises et à les exclure de la profession, le Maroc pourrait réduire la possibilité de se représenter à l'évaluation en fin de période d'essai à une ou deux fois (OCDE, 2010).
- **Sous-performance lors de l'évaluation pour le renouvellement de certification**. Dans les pays de l'OCDE, une sous-performance lors de l'évaluation de titularisation a le plus souvent des conséquences sur le contrat, l'avancement professionnel ou le niveau de salaire et peut également être associée à une formation obligatoire et d'autres évaluations (OCDE, 2013a). Au Maroc, un enseignant qui se montre sous- performant ne devrait pas recevoir son renouvellement de certification. Cela signifierait qu'il ne pourrait pas bénéficier d'une promotion ni d'une augmentation de salaire. Il devrait alors travailler avec un inspecteur pédagogique ou le directeur de l'établissement pour élaborer un projet sur la façon de satisfaire les besoins d'apprentissage identifiés au cours de l'année suivante. Sa participation au développement professionnel devrait également être obligatoire. Au bout d'un an, l'enseignant serait à nouveau évalué par un inspecteur et, s'il est constaté qu'il est encore sous-performant, il pourrait être renvoyé de la profession ou transféré dans une fonction non enseignante.
- **Sous-performance lors de l'évaluation régulière**. L'évaluation régulière est principalement axée sur le développement, ce qui nécessite que l'enseignant se sente à l'aise pour discuter de ses points forts et de ses besoins de formation et pour se fixer des objectifs un peu ambitieux. L'identification d'éventuelles sous-performances ne devrait donc pas être l'objectif principal de l'évaluation régulière, car cela peut créer des tensions et des craintes qui nuisent à la fonction de développement de l'évaluation (Klinger et coll., 2008). Cependant, ce point devrait être abordé si l'enseignant se montre sous-performant. Dans la plupart des pays de l'OCDE, cette situation est résolue par une formation obligatoire et d'autres évaluations (OCDE, 2013a). Le Maroc pourrait apporter un soutien supplémentaire à ces enseignants, sous la forme d'un enseignant accompagnateur. D'autres évaluations régulières permettraient de déterminer si ces besoins de formation ont été satisfaits efficacement. Si la sous-performance persiste, le directeur peut demander que l'enseignant soit exceptionnellement évalué par un inspecteur qui confirmera la capacité de l'enseignant à enseigner.

3.4.3 Développer la capacité d'évaluation externe

Une évaluation efficace exige que les évaluateurs possèdent les connaissances et les compétences nécessaires pour évaluer les enseignants selon les critères établis (OCDE, 2013a) et les recommandations de ce chapitre nécessiteront des investissements importants dans les connaissances et les compétences professionnelles des inspecteurs pédagogiques. Pour ce faire, le Maroc peut:

- **Augmenter leur nombre et veiller à ce qu'ils soient équitablement répartis à travers le pays** : le nombre d'inspecteurs doit être suffisant pour s'assurer que tous

les enseignants fassent l'objet d'une évaluation externe en fin de période d'essai, à des fins de promotion ou pour le renouvellement de certification au moins une fois tous les six ans et pour qu'ils puissent assumer de nouveaux rôles dans le processus d'évaluation scolaire. Les inspecteurs n'ont pas besoin d'être tous des fonctionnaires à plein temps. Dans d'autres pays, les inspecteurs externes sont souvent des consultants indépendants sous contrat avec le service central d'inspection et parfois des enseignants retraités recrutés dans ce but.

- **Confier la gestion des inspecteurs aux AREF** : cette formule clarifiera les ambiguïtés actuelles qui entourent la gestion des inspecteurs et leur cadre de redevabilité. De plus, elle permettra aux AREF de jouer un plus grand rôle dans l'amélioration de l'éducation et du développement professionnel. Si les inspecteurs sont gérés par les AREF, des groupes de discussion les réunissant pourraient être créés afin qu'ils puissent apprendre les uns des autres. Les AREF pourraient être chargés de la mise en place de ces groupes au début.
- **Poursuivre les plans de développement des compétences professionnelles** : Le Maroc devrait poursuivre ses plans de clarification de la réglementation pour les inspecteurs dans le cadre d'un statut spécifique et de développement des compétences professionnelles. Les compétences des inspecteurs pédagogiques devraient correspondre aux nouvelles normes pour les enseignants, afin qu'ils puissent aider les enseignants à développer des compétences pédagogiques essentielles.
- **Baser l'admissibilité à la fonction d'inspecteur pédagogique sur le grade de professeur expert ou professeur principal dans le déroulement de carrière de l'enseignant** : l'exigence actuelle consistant à atteindre le grade 1 ne permet pas de mesurer la compréhension qu'a un candidat de la complexité de l'enseignement. Baser l'admissibilité à la fonction d'inspecteur sur l'atteinte d'une étape importante du nouveau parcours de carrière de l'enseignant, telle que professeur expert ou expérimenté, reflétera les compétences pédagogiques supérieures des candidats.
- **S'assurer que tous les nouveaux inspecteurs reçoivent une formation initiale et une préparation pratique suffisante** : le centre de formation des inspecteurs devrait rester ouvert et bénéficier des ressources financières suffisantes pour que tous les nouveaux inspecteurs puissent recevoir une formation initiale complète. La formation initiale devrait être révisée afin de refléter les réformes de l'évaluation des enseignants une fois en place. La formation devrait apporter suffisamment d'opportunités pratiques et inclure le développement des compétences relationnelles afin que les inspecteurs puissent mettre à l'aise les enseignants et les écoles. La formation devrait inclure des conseils sur l'évaluation efficace des enseignants aux fins de développement professionnel et fournir un retour formatif pour que les inspecteurs puissent aider les directeurs d'école à assumer ce rôle dans le cadre des évaluations scolaires.

Conclusions et recommandations

Afin que l'évaluation des enseignants au Maroc puisse devenir le levier efficace pour améliorer la qualité de l'enseignement, son renforcement nécessitera d'importantes modifications du cadre existant et des investissements dans les capacités d'évaluation. Le développement de pratiques actuellement sous-utilisées telles que l'évaluation aux fins de développement professionnel, l'observation de classe et le retour formatif demandera du temps et un engagement durable. Mais les efforts déployés seront largement compensés par les bénéfices nés de la création d'un corps enseignant professionnalisé où enseignants, directeurs et inspecteurs pédagogiques travailleront ensemble pour une amélioration continue et un développement professionnel conduisant à une éducation de meilleure qualité pour tous les élèves au Maroc.

Tableau 3.3. Recommandations politiques pour l'évaluation des enseignants au Maroc

Leviers	Recommandations	Actions
3.1 Mettre en place un cadre cohérent pour l'évaluation des enseignants	3.1.1 Compléter, améliorer, valider et mettre en œuvre les normes professionnelles d'enseignement	• Faire de l'enseignement et de l'apprentissage un élément central des normes. • S'assurer que les normes définissent des critères précis de performance. • Développer des normes pour les différentes étapes de la carrière de l'enseignant.
	3.1.2 Obtenir le soutien des enseignants aux nouvelles normes	• Susciter les propositions des enseignants sur les nouvelles normes et recueillir leur retour sur les projets de normes. • Envisager de faire participer des enseignants, des directeurs et des inspecteurs pédagogiques à la rédaction des normes. • Utiliser les éléments probants des pratiques pédagogiques nationales et internationales et leur impact sur les résultats d'apprentissage pour élaborer les normes.
	3.1.3 Établir un cadre juridique pour un corps enseignant professionnel	• Progresser dans le projet d'élaboration d'un statut qui définit des politiques spécifiques pour la profession enseignante.
3.2 Veiller à ce que l'évaluation permette de s'assurer que l'ensemble des nouveaux enseignants ont acquis les compétences pédagogiques requises	3.2.1 S'assurer que la certification initiale garantit des normes minimales	• Créer des méthodes de sélection plus rigoureuses dans les programmes des CRMEF en : ○ tenant compte de la note du candidat à la fin de l'enseignement secondaire qualifiant ○ évaluant les compétences de base en littératie et en numératie du candidat ○ utilisant l'entretien pour identifier les compétences relationnelles et de communication ○ élaborant des lignes directrices centrales pour les procédures de sélection des CRMEF • Envisager d'ajouter des cours supplémentaires au programme initial des CRMEF pour les élèves professeurs qui n'obtiennent pas la licence en éducation • Mettre en œuvre les projets d'introduction d'une évaluation standardisée à l'échelle nationale permettant d'enseigner dans le secteur public. S'assurer que l'évaluation utilise un éventail de questions diverses pour évaluer le contenu et les connaissances pédagogiques.
	3.2.2 Fournir aux enseignants un soutien et un contrôle suffisants pendant leurs premières années	• Les inspecteurs pédagogiques devraient systématiquement tenir compte du retour du directeur d'établissement sur un nouvel enseignant, en particulier sa pratique pédagogique, avant de prendre des décisions sur la période d'essai. • Déployer des enseignants accompagnateurs pour qu'ils fournissent une aide sur le terrain aux nouveaux enseignants. Envisager d'élaborer un projet structuré sur la façon de travailler des accompagnateurs avec les nouveaux enseignants.
	3.2.3 S'assurer que tous les enseignants contractuels sont certifiés et évalués	• Mettre en place un plan et des objectifs de retrait progressif des enseignants contractuels n'ayant pas le CAP.

		• Évaluer les enseignants contractuels au cours de leurs deux premières années de la même manière que les enseignants stagiaires en période d'essai. • Les enseignants contractuels doivent faire l'objet d'une évaluation externe de recertification à l'occasion de chaque renouvellement de contrat • Afin de promouvoir des normes communes dans l'ensemble de la profession, les enseignants contractuels devraient également faire l'objet après leurs deux premières années d'une évaluation annuelle aux fins de développement professionnel et pouvoir obtenir, s'ils le souhaitent, un statut permanent.
3.3 Recentrer l'évaluation de la performance sur la formation et le développement professionnels	3.3.1. Centrer l'évaluation régulière sur la pratique pédagogique.	• Élaborer une grille d'évaluation ou des critères pour l'évaluation régulière, selon les nouvelles normes applicables aux enseignants. • Mettre l'accent pour l'évaluation régulière sur la pratique pédagogique comme source d'éléments concrets tels que : o fréquentes observations de la classe o entretiens entre enseignant et évaluateur o des preuves du progrès des élèves, par exemple sur un dossier d'élèves o retour des élèves.
	3.3.2. Clarifier les responsabilités dans l'évaluation régulière à des fins de développement professionnel.	• Développer le rôle des directeurs d'école en tant qu'évaluateurs, avec l'aide de professeurs expérimentés pour les évaluations régulières.
	3.3.3. Lier l'évaluation au développement professionnel.	• Mettre en œuvre les projets de développement des plans de formation professionnelle pour les enseignants dans le cadre du processus d'évaluation régulière. • Développer une stratégie nationale de formation pour combler les importantes lacunes existant dans la compétence des enseignants, par exemple en enseignant l'approche du curriculum fondée sur les compétences. • Créer une petite équipe au sein de chaque AREF responsable de la mise à disposition de développement professionnel répondant aux besoins des enseignants locaux.
3.4: Refondre l'évaluation externe pour mieux gérer et récompenser la performance	3.4.1 Utiliser l'évaluation à des fins de promotion pour encourager de meilleurs standards d'enseignement	• Lier l'évaluation à des fins de promotion aux étapes du déroulement de carrière structuré afin que les enseignants puissent assumer de nouveaux rôles et responsabilités à mesure qu'ils avancent dans leur carrière. • Fonder l'évaluation à des fins de promotion sur les compétences pédagogiques, les décisions étant prises en fonction d'un ensemble d'éléments liés au travail de l'enseignant. Reconsidérer l'utilité d'un examen écrit. • Les enseignants qui ne demandent pas volontairement de promotion devraient faire l'objet d'une évaluation pour le renouvellement de certification une fois tous les six ans.
	3.4.2 Identifier et remédier à la sous-performance	• Élaborer un processus juste et standard destiné à remédier à la sous-performance pour chaque type d'évaluation.
	3.4.3 Développer la capacité d'évaluation externe	• Développer la capacité des inspecteurs pédagogiques à mener une évaluation externe en: o augmentant leur nombre, o assurant leur gestion au niveau des AREF, o élaborant des normes pour les inspecteurs, o fondant l'admissibilité au recrutement sur une compétence pédagogique démontrée, o s'assurant que tous les inspecteurs suivent une formation initiale de qualité

Références

Australian Institute for Teaching and School Leadership (2011), *Australian Professional Standards for Teachers*,www.aitsl.edu.au/docs/defaultsource/general/australian_professional_standard_for_teachers_final.pdf?sfvrsn=399ae83c_2.

Banque mondiale (2013), « *Enquête entreprises* » (base de données).

Banque mondiale (2016), SABER "*Teachers Country Report 2016: Morocco*", http://documents.worldbank.org/curated/en/794731500375467180/pdf/117561-WP-SABER-Teachers-Morocco-CR2016.pdf.

Barber, M. and Mourshed, M., (2007), *How the world's best-performing school systems came out on top*, McKinsey & Company, London.

Cole, P. (2012), *Linking effective professional learning with effective teaching practice*, Australian Institute for Teaching and School Leadership, Melbourne.

CRMEF de Rabat (2016), *Présentation du Centre régional des métiers de l'éducation et de la formation de Rabat*, http://www.crmefrabat.ma/images/crmef/presentation__crmef__juin2016.pdf.

CSEFRS (2015), *La Vision stratégique de la réforme 2015-2030 : pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion*, Conseil supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche scientifique, www.csefrs.ma/pdf/Vision_VF_Fr.pdf.

D'Agostino, J. V. and S. J. Powers (2009), "*Predicting Teacher Performance with Test Scores and Grade Point Average: A Meta-Analysis*", American Educational Research Journal, Vol. 46, No. 1, pp. 146-182.

Danielson, C. (1996, 2007), "*Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching"* 1re et 2nde éditions, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), Alexandria, Virginia.

Danielson, C. and T. McGreal (2000), "*Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice"*, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), Alexandria, Virginia.

Darling-Hammond, L. & Lieberman, A. (2012), "*Teacher Education Around the World: Changing Policies and Practice",* Routledge, London.

Department for Education (2016), "*Induction for newly qualified teachers (England), Statutory guidance for appropriate bodies, head teachers, school staff and governing bodies"*, Department for Education, www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/580039/Statutory_Induction_Guidance_December_2016.pdf.

Fondation Bill & Melinda Gates (2010), *MET study: Learning About Teaching: Initial Findings from the Measures of Effective Teaching Project*, www.metproject.org/downloads/Preliminary_Findings-Research_Paper.pdf.

Goldstein, J. (2007), "*Easy to dance to: Solving the problems of teacher evaluation with peer assistance and review*", American Journal of Education, Vol. 113, pp. 479-508.

ILO/UNESCO (2007), *"Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel : Report",* 9e session, Genève, 30 octobre–3 novembre 2006, Genève.

ILO/UNESCO (2010), *"Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel: Report",* 10e session, Paris, 28 septembre–2 octobre 2009, Paris.

INESEFRS (2014), « *La mise en œuvre de la Charte nationale de l'éducation et de la formation 2000-2013 : Acquis, déficits et défis* », Conseil supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche scientifique, www.csefrs.ma/pdf/Rapport%20analytique.pdf.

INESEFRS (2008), « *État et perspectives du système d'éducation et de formation, Volume 4 : Métiers de l'enseignement* », Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche scientifique, www.csefrs.ma/pdf/vol4%20vf1.pdf.

Ingvarson, L., and Kleinhenz, E. (2007), "*Standards for advanced teaching: A review of national and international developments"*.

Jackson, C.K. and Bruegmann, E. (2009), "*Teaching students and teaching each other: The importance of peer learning for teachers*", American Economic Journal: Applied Economics, 1(4), pp.85-108.

Klinger, D.A., L.M. Shulha and C. DeLuca (2008), "*Teacher evaluation, accountability, and professional learning: The Canadian perspective*", Rev. Pensamiento Educativo, Vol. 43, pp. 209-222.

Kools, M. and Stoll L. (2016), "*What Makes a School a Learning Organisation*?", Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, *No. 137*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en.

Louden, W. (2000), "*Standards for standards : the development of Australian professional standards for teaching"* , Australian Journal of Education, Vol. 44/2, pp. 118-134.

MENFPESRS (2014), « *Indicateurs de l'éducation : Édition 2014* », ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, www.men.gov.ma/Documents/Indicateurs2014fr.pdf.

MENFPESRS (2012), « *Grille d'évaluation du corps enseignant, la grille de l'inspecteur spécialiste en la matière* », ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle.

MENFPESRS (2010), « *Référentiel d'Emplois et de Compétences (REC) – Corps enseignant* », Version juin 2010, ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle.

MENFPESRS (2003), « *Décret n° 2-02-854 du 8 hija 1423 (10 février 2003) portant statut particulier des personnels du ministère de l'Éducation nationale* », ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle.

MENFPESRS (1986a), « *Note ministérielle n°160 du 25 janvier 1986 portant sur la titularisation des enseignants sortants des Centres pédagogiques régionaux* », ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle.

MENFPESRS (1986b), « *Note ministérielle n°86 du 29 décembre 1986 portant sur l'inspection pédagogique* », ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle.

MFPMA (1958), « *Dahir n° 1.58.008 du 4 chaabane 1377 (24 février 1958) portant Statut général de la fonction publique (1)* », ministère de la Fonction publique et de la Modernisation de l'administration.

Ministère de l'Éducation nationale, (2017), « *L'éducation prioritaire* », http://www.education.gouv.fr/cid187/l-education-prioritaire.html (consulté le 16 août 2017).

Mullis, I. et coll. (2016), *TIMSS 2015" International Results in Mathematics"*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Boston, http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results.

OCDE (2017), "*Education in Costa Rica, Reviews of National Policies for Education"*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264277335-en.

OCDE (2016a), "*Education in Colombia, Reviews of National Policies for Education"*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264250604-en.

OCDE (2016b), "*PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools"*, PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en.

OCDE (2015), "*Education at a Glance 2015: OCDE Indicators"*, Éditions OCDE, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en.

OCDE (2014a), "*TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning"*, TALIS, OCDE Publishing, http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en

OCDE (2014b), "*Indicator D6: What does it take to become a teacher?*", "*Education at a Glance 2014: OCDE Indicators"*, Éditions OCDE. http://dx.doi.org/10.1787/888933120252.

OCDE (2013a), "*Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment"*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en.

OCDE (2013b), "*Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study*", Document de travail OCDE Education, *N° 99*

OCDE (2013c), "*Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching"*, Éditions OCDE, http://dx.doi.org/10.1787/9789264193864-en.

OCDE (2010), "*Improving Schools: Strategies for Action in Mexico"*, Éditions OCDE, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264087040-en.

OCDE (2005), "*Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers"*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en.

Peterson, K., C. Wahlquist and K. Bone (2000), "*Student surveys for teacher evaluation",* Journal of Personnel Evaluation in Education, Vol. 14, N° 2, pp. 135-153.

Sahlberg, P. (2012), "*The most wanted: Teachers and teacher education in Finland"* , Teacher Education Around the World: Changing Policies and Practices, Routledge, London.

Santiago, P. and F. Benavides (2009), "*Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and Examples of Country Practices"*, OCDE, Paris, www.oecd.org/edu/evaluationpolicy.

Santiago, P., et al. (2013), "*Teacher Evaluation in Chile 2013, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education"*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264172616-en.

Schleicher, A. (2011), "*Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from Around the World"*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en.

The General Teaching Council for Scotland (2012), "*The Standards for Registration: mandatory requirements for Registration with the General Teaching Council for Scotland"*, The General Teaching Council for Scotland, .http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/the-standards/standards-for-registration-1212.pdf.

UNICEF (à paraître), « *Tous a l'École* », *« Moyen-Orient et Afrique du Nord Initiative mondiale en faveur des enfants non-scolarises* », *« Maroc : Rapport national sur les enfants non-scolarisés* ».

USAID (2014a), "*Research on Reading in Morocco: Analysis of Initial Teacher Training, Final Report: Component 2"*, Rabat, https://iercpublicfiles.s3.amazonaws.com/public/resources/Study%202%20Teacher%20Training%20ENGLISH.pdf.

USAID (2014b), "*Research on Reading in Morocco: Analysis of Teachers' Perceptions and Practices, Final Report – Component 3"*, Rabat.

Chapitre 4. Évaluation des établissements scolaires : renforcer leur capacité d'amélioration

Ce chapitre examine les pratiques naissantes d'évaluation des établissements scolaires au Maroc. Au cours des cinq dernières années, le pays a mis en place des activités d'auto-évaluation dans le cadre du nouveau processus de planification scolaire (Projet d'Établissement) ainsi que des audits externes des établissements. Le manque de capacité tant d'auto-évaluation que d'évaluation externe à tous les niveaux du système éducatif et des lacunes majeures dans le cadre d'évaluation des établissements scolaires limitent toutefois l'aptitude des écoles à utiliser l'information des évaluations pour améliorer les pratiques d'apprentissage et d'enseignement. Pour transformer les pratiques d'évaluation des établissements scolaires en outils probants pour l'amélioration de la qualité de l'apprentissage, le Maroc devra investir dans la capacité de l'équipe d'évaluation des établissements scolaires et d'évaluation externe à apprécier les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Il faudra également veiller à ce que les établissements reçoivent un soutien externe adéquat pour l'utilisation des résultats de l'évaluation afin d'éclairer leur planification et d'améliorer les apprentissages et l'équité

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.

Introduction

L'évaluation des établissements scolaires fait référence à l'évaluation de la qualité des pratiques scolaires. Les évaluations peuvent être menées par l'école elle-même (auto-évaluation par l'établissement scolaire) ou par un organisme d'évaluation externe (évaluation externe de l'établissement scolaire). L'une et l'autre fournissent des informations qui aident les écoles à comprendre comment leur enseignement, leur direction, leur gestion et leur administration influencent l'apprentissage des élèves et ce qu'elles peuvent faire pour améliorer les résultats de tous les élèves. L'information issue des évaluations aide également les autorités régionales et centrales à concevoir de meilleures politiques éducatives pour soutenir l'amélioration des établissements scolaires (OCDE, 2013).

Le Maroc a récemment introduit certaines pratiques d'évaluation externe et d'auto-évaluation des établissements scolaires. Les écoles sont maintenant encouragées à examiner leurs performances et à fixer des priorités dans leur Projet d'Établissement et, depuis 2015, des audits externes ont été organisés pour assurer le respect des procédures et réglementations nationales. Les écoles du Maroc ont néanmoins encore très peu de responsabilités vis-à-vis de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage qu'elles dispensent. Au lieu d'être des moteurs du changement, elles ne sont souvent considérées que comme la somme de leurs enseignants et du personnel administratif exécutant les politiques des autorités centrales.

La vision stratégique 2015-2030 (Vision 2030) envisage un changement fondamental du rôle des établissements scolaires au Maroc, pour en faire des agents clés de l'amélioration de la qualité et de l'équité dans l'ensemble du système éducatif. Cela nécessitera des efforts plus concertés pour développer des pratiques d'évaluation des établissements scolaires qui encouragent les écoles et les autorités éducatives à améliorer les pratiques les plus importantes pour l'apprentissage des élèves et à créer une plus forte redevabilité mutuelle en matière de résultats. Cela impliquera d'élaborer un cadre pour davantage concentrer les évaluations sur l'amélioration et moins sur la conformité, et de renforcer la capacité des principaux acteurs de l'éducation, en particulier les chefs d'établissement et les inspecteurs, à mener des évaluations des établissements scolaires et à en utiliser les résultats pour améliorer la qualité de l'école.

Contexte et principales caractéristiques de l'évaluation des établissements scolaires au Maroc

Gouvernance des établissements scolaires

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

Malgré de récents 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 (voir chapitre 1). Presque toutes les dépenses, y compris les coûts de personnel et la plupart des dépenses d'exploitation, sont déterminées et gérées directement par les Académies régionales d'éducation et de formation (AREF). La création des Conseils de gestion des établissements scolaires (CGES) en 2002 a permis aux écoles de commencer à jouer un rôle dans le processus de budgétisation, en fournissant une estimation initiale de leurs besoins en ressources (voir tableau 4.1). Le ministère de

l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (MENFPESRS, ci-après le « Ministère ») a également créé des associations scolaires dotées de l'autorité légale de recevoir et exécuter des fonds pour aider les écoles à mettre en œuvre leur Projet d'Établissement (Banque mondiale, 2015). Il a toutefois été signalé à l'équipe d'examinateurs de l'OCDE que peu d'établissements ont recours à ces subventions, en partie en raison de la faible capacité de gestion financière des établissements scolaires. Les associations scolaires sont également autorisées à collecter des fonds pour couvrir leurs besoins, mais très peu le font (Banque mondiale, 2015).

Les établissements n'ont aucune responsabilité dans le recrutement, l'affectation et la progression de carrière des enseignants. Le Ministère organise le recrutement des enseignants et leur affectation aux écoles, y compris des enseignants stagiaires. Les enseignants doivent introduire une demande pour changer d'école ou de région, ce qu'ils peuvent faire tous les quatre ans. Les inspecteurs pédagogiques sont responsables de l'évaluation des enseignants, tant pour leur progression de carrière que pour la gestion de leur performance (voir chapitre 3). Le rôle des établissements, par l'entremise de leurs chefs, se limite à des commentaires généraux sur l'assiduité et le comportement des enseignants. Il n'y a aucun canal direct permettant aux écoles de demander une formation ou un perfectionnement professionnel pour leur personnel ; ces actions sont déterminées au niveau régional par l'AREF.

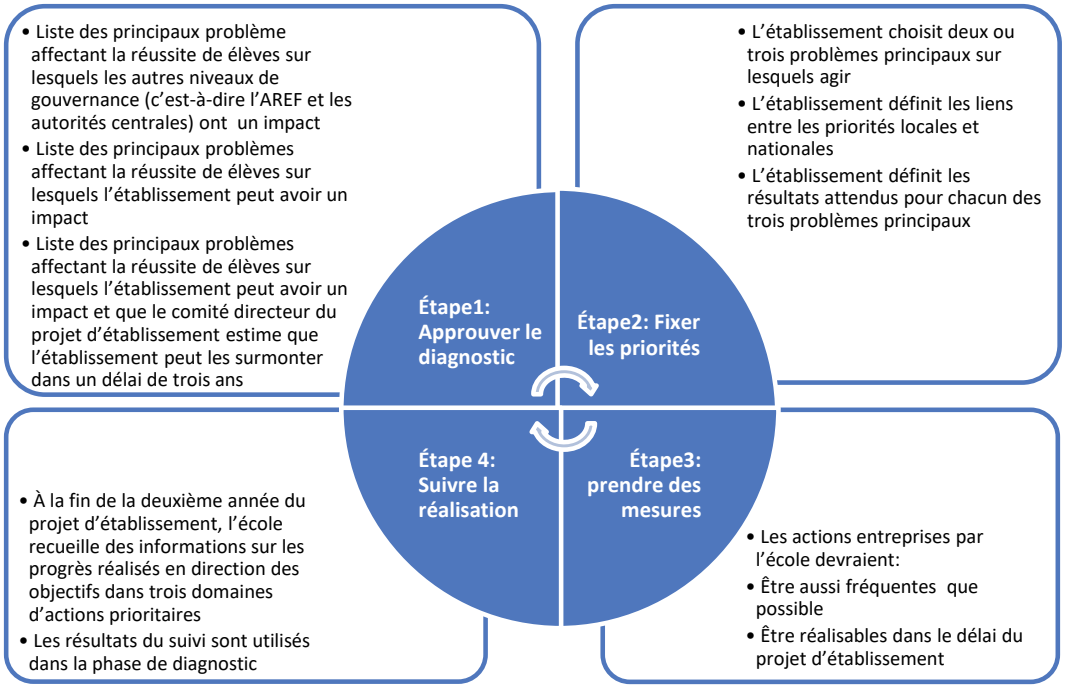
Les établissements scolaires ont une certaine responsabilité vis-à-vis du curriculum et de l'évaluation

Les évaluations en classe et celles réalisées par les écoles jouent un rôle important dans la certification et la sélection des élèves au Maroc, ce qui donne aux établissements scolaires et aux enseignants leur mot à dire dans la progression des élèves au sein du système éducatif (voir chapitre 2). Les établissements sont également en théorie responsables de la définition de 15 % du curriculum enseigné. Cette souplesse a été introduite pour prendre en compte les spécificités régionales, mais en réalité, le temps alloué au curriculum défini par les écoles est souvent utilisé pour des classes de remédiation (voir chapitre 1).

Le rôle des établissements scolaires dans la planification et la définition d'objectifs est très récent au Maroc

Depuis 2011, les écoles sont tenues d'élaborer un plan scolaire de trois ans appelé « Projet d'Établissement ». Avant cela, il n'existait aucune pratique établie ni de planification de l'amélioration ni de définition d'objectifs au niveau de l'établissement. Le processus du Projet d'Établissement est coordonné par le chef d'établissement et comprend quatre grandes étapes : diagnostic ; détermination de la priorité des problèmes ; mise en œuvre ; et suivi (voir graphique 4.1). Pour l'aider dans ces tâches, le chef d'établissement est tenu de mettre en place un comité de pilotage pour le Projet d'Établissement. Le comité de pilotage est en général constitué de certains membres du CGES et toute personne au sein de l'établissement scolaire susceptible de contribuer de par son expérience.

Graphique 4.1. Directives officielles pour le processus du Projet d'Établissement



Source : MENFPESRS (non datée), Guide de pilotage du Projet d'Établissement, ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle

En dehors des lignes directrices générales, les écoles marocaines reçoivent un soutien technique très limité des AREF et du Ministère pour la mise en œuvre de leurs projets d'établissement. Le suivi des projets d'établissement est également faible, ce qui signifie que les écoles sont moins susceptibles d'accorder de l'importance au processus et qu'elles reçoivent un retour d'information limité sur la manière dont elles pourraient planifier plus efficacement. Dans les directions provinciales des AREF, les comités techniques de validation sont chargés d'examiner la faisabilité des projets d'établissement et leur alignement avec les priorités nationales telles que la prévention de l'abandon scolaire, l'égalité des genres et l'apprentissage des élèves. Seuls 65% des écoles marocaines ont toutefois soumis leurs plans pour validation en 2015. Les processus d'audit scolaire se concentrent principalement sur le respect par les écoles de l'exigence de définition d'un Projet d'Établissement, sans porter beaucoup d'attention à la qualité.

Les conseils de gestion des établissements scolaires visent à impliquer les communautés locales

Les CGES ont été créés en 2002 pour impliquer les communautés locales dans la planification scolaire et fournir un appui aux chefs d'établissement (voir tableau 4.1). Les CGES sont constitués pour trois ans.

Tableau 4.1. Conseils scolaires existant dans les écoles marocaines

Conseil scolaire	Membres	Fonctions
Conseil de gestion des établissements scolaires (CGES)	Chef d'établissement, personnel administratif, enseignants, parents, étudiants, élus locaux	Valider le Projet d'Établissement et communiquer les besoins budgétaires à l'AREF ; définir les règles opérationnelles internes de l'établissement ; recommander des projets de partenariat possibles avec des acteurs locaux, nationaux ou internationaux ; identifier et communiquer les besoins opérationnels de l'établissement à l'AREF ; et valider le rapport sur le Projet d'Établissement avant son envoi à la direction provinciale.
Conseil pédagogique	Chef d'établissement, enseignants	Préparer un plan d'action annuel pour l'enseignement et l'appui à l'apprentissage, leur mise en œuvre et leur évaluation ; formuler des curricula et les présenter au Conseil d'administration de l'AREF ; coordonner les différentes matières ; et donner des conseils sur la répartition des étudiants dans les classes, l'utilisation des salles de classe et la détermination de l'horaire scolaire.
Conseils d'enseignants	Enseignants (organisés par matière)	Discuter des problèmes et difficultés rencontrés dans l'enseignement de la matière ; coordonner le travail des enseignants par matière ; choisir les manuels scolaires.
Conseil de classe	Chef d'établissement, enseignants, parents et étudiants	Suivre l'apprentissage des élèves ; décider du redoublement des élèves.
Comité de pilotage du Projet d'Établissement	Membres du personnel de l'établissement, nommés par le chef d'établissement	Aider le chef d'établissement dans les activités du Projet d'Établissement

Source : MENFPESRS (à paraître), Examen du cadre national de l'évaluation dans le système éducatif marocain: Rapport national de base, ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle ; Banque mondiale (2015), Approche systémique pour de meilleurs résultats en éducation. Autonomie et redevabilité des établissements scolaires : Maroc, Groupe de la Banque mondiale, Washington DC http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/CountryReports/SAA/SABER_SAA_Morocco_Country_Report_2015_FINAL_French.pdf.

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 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). Certains parents rencontrés par l'équipe d'examinateurs de l'OCDE lors des visites dans les établissements n'avaient jamais rencontré leur représentant au CGES. Au Maroc, les CGES organisent rarement des réunions générales pour informer les parents et la communauté locale des priorités et projets actuels de l'établissement scolaire (INESEFRS, 2015, Banque mondiale, 2015).

Chefs d'établissement

La responsabilité des chefs d'établissement est limitée en matière de supervision de l'enseignement et de l'apprentissage

Les chefs d'établissements sont principalement responsables de la gestion administrative de l'école. Au Maroc, la majorité de leurs tâches concernent les activités opérationnelles quotidiennes. Ils peuvent contribuer à l'évaluation, mais n'émettent aucun avis sur l'enseignement (voir chapitre 3). Bien que responsables de la planification de l'amélioration de l'établissement, les chefs d'établissement n'ont aucun mandat explicite pour effectuer des auto-évaluations régulières. Dans le cadre du Projet d'Établissement, les chefs d'établissements sont censés examiner les performances scolaires et fixer des objectifs d'amélioration. Toutefois, le Profil des emplois et des compétences des directeurs

d'établissement de l'éducation et de l'enseignement public, qui stipule les responsabilités de la direction des écoles, n'en font pas un devoir central.

L'appui administratif et managérial aux chefs d'établissement est réduit au minimum. Même si dans les grands établissements secondaires, ils peuvent bénéficier du soutien administratif d'un ou plusieurs « surveillants généraux », la majorité, en particulier dans les écoles primaires, a peu accès à une telle assistance. En outre, dans les zones rurales, la majorité des chefs d'établissement sont responsables de plus d'une école, ce qui limite le temps à consacrer à l'auto-évaluation et à la planification. Dans de nombreuses écoles, en particulier des zones rurales, de graves pénuries de commodités et d'infrastructures de base captent l'attention des chefs d'établissement, au détriment d'autres tâches plus axées sur l'enseignement et l'apprentissage (voir chapitre 1). La responsabilité limitée de l'établissement en matière de ressources financières n'aide également pas les chefs d'établissement à jouer un rôle dirigeant efficace dans la planification stratégique de l'école. La formation des chefs d'établissement à la gestion et au leadership scolaires est limitée.

Avant 2015, les chefs d'établissement étaient directement sélectionnés parmi les enseignants expérimentés, sur la base des résultats d'un test écrit et d'un entretien. Les chefs d'établissement bénéficiaient d'une formation concourante suite à leur prise de poste. Aucune formation préalable en gestion et leadership scolaires n'était requise, ce qui signifie que la majorité des directeurs existants sont entrés en fonction avec peu ou pas de préparation initiale.

En 2015, le Ministère a mis en place un programme obligatoire de formation d'une année pour tous les nouveaux chefs d'établissement, comprenant 12 modules de gestion scolaire délivrés par les Centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF). La longueur et le contenu de ce programme se situent positivement par rapport aux pratiques internationales, y compris les modules consacrés à l'auto-évaluation des établissements scolaires, à la planification scolaire et à la supervision pédagogique (OCDE, 2014). Les chefs d'établissement ont signalé à l'équipe d'examinateurs de l'OCDE que la formation était utile et les préparait bien à s'acquitter de leurs fonctions dans les écoles.

Les chefs d'établissement reçoivent une formation en cours d'emploi pendant leur période d'essai d'un an, mais les possibilités de formation supplémentaires sont rares une fois qu'ils sont confirmés dans leur fonction. La formation continue est principalement promue au sein des communautés de pratiques professionnelles (CPP), qui ont été introduites en 2013 dans le but d'encourager les chefs d'établissement à se rencontrer régulièrement pour échanger des bonnes pratiques, et de fournir un mentorat aux nouveaux directeurs. Chaque CPP devrait comprendre une vingtaine de directeurs, généralement issus des établissements du cycle primaire, secondaire collégial et qualifiant de la même zone géographique. La couverture de ce programme n'est toutefois pas claire.

Les chefs d'établissement ne sont pas régulièrement évalués au Maroc

Il n'existe aucun système d'évaluation régulière des chefs d'établissement au Maroc. Le seul cas où la performance d'un chef d'établissement peut être examinée est en réponse à une plainte formelle concernant son comportement ou son leadership déposée par des enseignants, étudiants ou parents à travers le processus d'inspection générale (voir ci-dessous). Les normes professionnelles pour les chefs d'établissement, introduites pour la première fois en 2010, sont utilisées dans la définition des exigences pour leur formation initiale, mais ne le sont pas pour évaluer la qualité de leur leadership en cours d'exercice.

Responsabilités pour l'évaluation des établissements scolaires

Jusqu'à récemment, l'évaluation des pratiques d'enseignement et d'apprentissage ne portait que sur les enseignants pris individuellement, à travers les diverses évaluations réalisées par les inspecteurs pédagogiques (voir chapitre 3). La mise en place des audits des établissements scolaires et l'introduction d'une approche standardisée de la planification scolaire offrent une base encourageant une nouvelle vision de l'école au Maroc en tant qu'unité collective d'amélioration et point central des réformes.

L'Inspection générale des affaires pédagogiques (IGAP) est responsable des audits des établissements scolaires et des inspections générales

Deux inspections générales ont été créées à la fin des années 1990 sous l'autorité directe du ministre de l'Éducation, dans le cadre d'une volonté générale du Maroc d'améliorer la transparence et la redevabilité dans le secteur public (voir chapitre 1). Ensemble, ces inspections générales sont chargées d'auditer toutes les institutions publiques et les acteurs impliqués dans le secteur de l'éducation. L'Inspection générale pour les affaires administratives audite la gestion des ressources humaines, financières et matérielles dans le Ministère, les AREF et les établissements scolaires. L'Inspection générale des affaires pédagogiques (IGAP) est chargée d'effectuer des « audits » réguliers des pratiques pédagogiques des écoles. L'IGAP peut également organiser des « inspections générales » à la demande des AREF, si celles-ci identifient de sérieux problèmes au sein d'une école donnée.

Les audits des établissements scolaires par l'IGAP ont été introduits en 2014 pour améliorer la gouvernance, la transparence et la qualité des écoles. Depuis 2014, l'IGAP a effectué des audits de presque tous les établissements du secondaire collégial et qualifiant (environ 90 %) du Maroc. L'IGAP a étendu les audits aux établissements primaires en 2017 et vise un contrôle de tous les établissements publics tous les trois ans. Bien que son rôle d'audit comprenne des recommandations pour l'amélioration des établissements scolaires, l'IGAP se concentre principalement sur le respect des règles législatives et peu sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

La capacité est également une préoccupation. L'IGAP ne compte que 90 inspecteurs (en comptant les inspecteurs régionaux) pour couvrir plus de 10 000 établissements du pays, et les pratiques ne prévoient pas de faire appel à des experts externes, tels que les inspecteurs pédagogiques. Un tiers des inspecteurs de l'IGAP sont localisés au sein du Ministère, tandis que le reste est maigrement réparti dans les AREF (environ 5 inspecteurs dans chacune des 12 AREF).

Les inspecteurs pédagogiques évaluent les pratiques individuelles des enseignants

Le Maroc dispose depuis longtemps d'un corps d'inspecteurs pédagogiques chargé d'effectuer des évaluations individuelles des enseignants, mais pas d'évaluer la qualité globale de l'enseignement dans les écoles. Ils sont recrutés parmi les enseignants expérimentés et suivent un programme de formation initiale de deux ans. Bien que déployés au niveau des AREF, ils rendent compte au secrétaire général du ministère de l'Éducation nationale. Ils procèdent à des évaluations des performances des enseignants et à des évaluations en fin de probation et en vue des promotions. Les évaluations sont principalement axées sur la conformité (voir chapitre 3).

Le nombre des inspecteurs pédagogiques est relativement faible et en baisse. En moyenne, un inspecteur pédagogique est aujourd'hui responsable d'environ 118 enseignants, parfois répartis sur un vaste territoire, ce qui rend impossible la visite de chaque enseignant une fois par ans comme prévu dans les notes réglementaires. En outre, l'absence de lignes directrices nationales définissant les dimensions des pratiques pédagogiques à examiner lors des évaluations limite la cohérence et l'équité de celles-ci (voir chapitre 3).

Les académies régionales de l'éducation et de la formation (AREF) sont responsables de la qualité des établissements scolaires

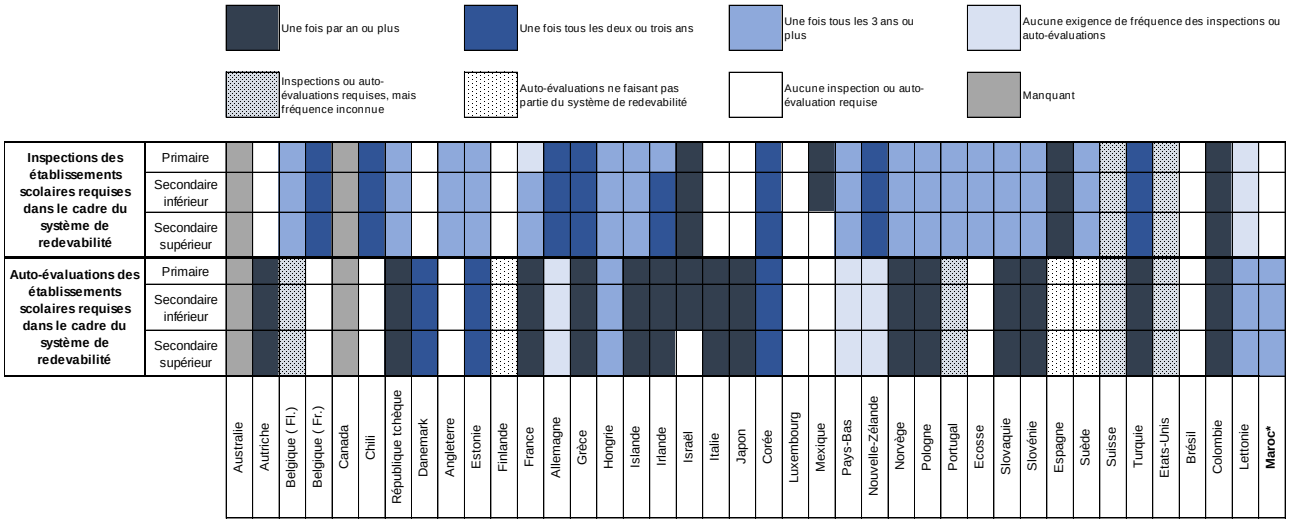
Les AREF sont responsables de la qualité des établissements scolaires de leur région, mais leurs rôles de suivi et de soutien demeurent souvent peu développés (voir chapitre 1). Des comités de validation et de pilotages sont mis en place au sein des directions provinciales pour valider les projets d'établissement. Les AREF sont également chargées de suivre les résultats des audits des établissements scolaires et de déterminer les besoins des enseignants en formation professionnelle continue sur la base des rapports des inspecteurs pédagogiques. Les actions de suivi par les AREF sont toutefois très limitées, et les résultats des audits des établissements scolaires et des inspections pédagogiques ne sont pas systématiquement utilisés pour éclairer la conception des initiatives d'appui aux établissements scolaires ni des programmes de formation du personnel scolaire (voir chapitres 3 et 5).

Formes d'évaluation des établissements scolaires existant au Maroc

L'évaluation des établissements scolaires prend habituellement deux formes : évaluation externe de l'établissement et auto-évaluation par l'établissement lui-même, qui visent toutes deux l'amélioration de la performance et la redevabilité (Faubert, 2009). Les évaluations externes d'un établissement examinent la qualité des structures et des processus existant au sein de cet établissement et la performance des élèves. Elles sont réalisées par un organisme externe à l'établissement. Dans la plupart des pays de l'OCDE, l'évaluation externe est menée par des institutions nationales ou étatiques spécifiques, telles que des services d'inspection ou des organismes d'examen de la qualité, situés au sein ou en dehors du ministère de l'Éducation. Les évaluations externes des établissements ont tendance à être utilisées pour la redevabilité, mais un nombre croissant de pays développent leurs processus d'évaluation externe pour fournir des recommandations aux établissements sur la façon d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Les auto-évaluations des établissements scolaires sont des examens effectués par des membres de l'établissement pour évaluer l'efficacité des structures et des processus en place et l'apprentissage des élèves. Ces examens internes peuvent s'appuyer sur des contributions de la direction des établissements, des enseignants, du personnel, des étudiants, des parents et de la communauté scolaire (OCDE, 2013).

Au Maroc, les pratiques d'évaluation des établissements scolaires sont très limitées par rapport à celles des pays de l'OCDE (voir graphique 4.2).

Tableau 4.2. Évaluation des établissements scolaires du secteur public



Note : *L'information pour le Maroc a été obtenue à l'aide des documents officiels et de l'information recueillie lors des visites dans le pays.
Source : Adapté de l'OCDE (2015), Aperçu de l'éducation 2015 : Indicateurs de l'OCDE, Éditions de l'OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en.

Les audits des établissements sont une forme émergente d'évaluation externe des établissements scolaires

Les audits des établissements scolaires effectués par l'IGAP comprennent certains éléments qui pourraient être considérés comme une base émergente pour l'évaluation externe des établissements. Ils sont menés par une équipe de 2 personnes comprenant souvent un inspecteur général basé à l'IGAP et un inspecteur basé dans une AREF. Ils durent un à deux jours en fonction de la taille de l'établissement. L'équipe évalue les établissements sur un ensemble de 38 indicateurs pour 6 dimensions (voir tableau 4.2). Les résultats sont enregistrés dans un modèle et présentés à l'établissement audité à la fin de la visite. Une synthèse régionale des audits des établissements scolaires est également présentée à l'AREF avec des recommandations d'action au niveau régional.

En dépit du but déclaré de fournir un appui aux établissements pour l'amélioration de leurs performances, le rôle principal des audits des établissements scolaires est, dans la pratique, de s'assurer que ceux-ci respectent les réglementations nationales. Le choix de mise en place d'un exercice d'audit au lieu d'une inspection ou « évaluation » reflète le solide accent mis sur la conformité plutôt que sur la qualité et la performance de l'établissement. En effet, un audit se distingue d'un processus d'évaluation externe qui met plus l'accent sur l'amélioration des pratiques pédagogiques des établissements. L'audit a pour but premier de s'assurer de la conformité réglementaire. Cette orientation est renforcée par le cadre des indicateurs, axé sur les processus administratifs, et par la méthodologie de l'audit. Cette dernière s'appuie presque exclusivement sur l'examen des documents de l'établissement, tandis que les observations qualitatives des pratiques sont rarement pratiquées. Par exemple, les inspecteurs généraux n'observent pas les pratiques en classe, ce qui limite considérablement leur capacité à commenter la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. En outre, aucun entretien n'est organisé avec des intervenants clés tels que les parents, les enseignants et les étudiants, pour évaluer leur satisfaction par rapport à la qualité de leur établissement et leur niveau d'engagement dans les activités de celui-ci.

Tableau 4.3. Indicateurs de l'IGAP pour les audits des établissements scolaires

Dimension	Indicateurs
Organisation administrative	• Affichage des documents administratifs les plus récents sur le tableau de référence de l'établissement • Disponibilité de tous les documents de référence. Tenue et mise à jour des divers dossiers de l'établissement (mobilité des étudiants, diplômes, etc.) • Tenue et mise à jour de la liste du personnel de l'établissement et des dossiers personnels • Utilisation des données de MASSAR sur l'assiduité et les résultats de l'évaluation des étudiants • Utilisation des données de MESSIR sur l'assiduité et les salaires du personnel de l'établissement • Respect de la structure éducative approuvée après l'amendement • Mise en œuvre des mécanismes de contrôle et d'enregistrement des absences du personnel travaillant dans les établissements (gestion du temps scolaire)
Organisation éducative	• Tenue et approbation de plans de leçons conformément à la note ministérielle sur l'organisation de l'année scolaire • Tenue et contrôle de portfolios d'élèves • Tenue et documentation du contrôle continu • Respect des horaires d'apprentissage et du curriculum de chaque matière • Fourniture d'activités de soutien éducatif aux élèves confrontés à des difficultés d'apprentissage • Soutien suffisant des inspecteurs pédagogiques aux enseignants grâce à un nombre suffisant de visites et d'inspections de l'établissement • Soutien suffisant des inspecteurs pédagogiques aux enseignants grâce à l'organisation d'un nombre suffisant de séminaires éducatifs • Élaboration et mise en œuvre de programmes annuels et périodiques d'information et d'orientation destinés aux établissements scolaires
Projet d'Établissement	• Disponibilité et mise en œuvre d'un Projet d'Établissement • Mise en place d'activités hors curriculum • Mise en place d'une unité de suivi • Ouverture à l'environnement local et établissement de partenariats légaux
Résultats de l'établissement scolaire	• Taux de passage par année d'études • Score minimum de passage requis pour chaque année d'études (« Seuil de passage ») Taux de rétention de l'établissement • Pourcentage d'élèves repassant l'examen national à la fin du cycle d'études
Engagement de la communauté	• Conseils opérationnels de l'établissement • Engagement à organiser des réunions du conseil respectant le calendrier des réunions • Production de rapports sur les travaux des conseils d'établissement • Mise en œuvre et suivi des décisions des conseils d'établissement • Mise en œuvre des exigences légales pour une association de parents, des clubs sportifs et l'Association pour l'excellence scolaire • Implication de l'association des parents dans les activités de l'établissement
Organisation des espaces et de l'équipement de l'établissement	• Adéquation de l'environnement de l'établissement (clôture, sécurité, propreté) • Adéquation de la façade de l'établissement (bannières/signes, drapeau national, portail) • Adéquation de la cour de l'établissement (espace, drapeau national, hymne national, signes) • Entretien des espaces verts de l'établissement • Organisation, distribution et entretien des espaces et de l'assainissement • Adéquation du bureau administratif et du bureau du gardien de la sécurité • Élimination des outils et équipements obsolètes et défectueux

Source : MENFPESRS (2016), Grille d'audit des établissements scolaires, ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle

Les inspections générales sont la principale voie pour la gestion des différends et des problèmes imprévus dans les établissements scolaires marocains

Les inspections générales effectuées par l'IGAP sont organisées sur demande du Ministère, des AREF ou du personnel des établissements lorsqu'un problème tel qu'une dispute avec les parents, l'absentéisme d'un enseignant, des difficultés avec les syndicats d'enseignants ou des problèmes administratifs est soulevé. L'IG effectue en moyenne quelque 100 inspections générales par an. L'inspection générale peut comprendre une observation des pratiques en classe, mais uniquement dans la mesure où elle est nécessaire pour l'investigation de la question spécifique examinée. Les résultats sont partagés oralement avec l'établissement et le ministre de l'Éducation. Les conséquences des inspections générales vont de la fourniture d'un soutien et d'un suivi étroit du personnel par les inspecteurs pédagogiques jusqu'à des sanctions telles qu'une réduction salariale.

L'auto-évaluation des établissements scolaires est une pratique naissante dans les écoles marocaines

Ailleurs dans le monde, les auto-évaluations des établissements scolaires sont menées par les membres de l'établissement pour évaluer l'efficacité des structures et processus en place et la performance des élèves. Ces examens internes peuvent s'appuyer sur les contributions de la direction de l'établissement, des enseignants, du personnel, des étudiants, des parents et de la communauté scolaire (OCDE, 2013). Contrairement à la plupart des pays de l'OCDE, le Maroc n'a pas d'obligation formelle d'auto-évaluation des établissements scolaires, même si deux activités d'évaluation sont prévues dans le Projet d'Établissement :

- Durant la **phase de diagnostic**, le chef d'établissement et le comité de pilotage sont censés examiner les performances de l'établissement afin de déterminer les priorités d'action les plus appropriées. Les établissements énumèrent les principaux problèmes qui ont un impact sur la performance des élèves et distinguent les problèmes sur lesquels des interventions au niveau de l'établissement peuvent avoir un effet direct, de ceux nécessitant une action du Ministère et des AREF (voir graphique 4.1).
- Durant la **phase de suivi**, le chef d'établissement et le comité de pilotage suivent les progrès de la mise en œuvre du Projet d'Établissement et utilisent l'information pour ajuster celui-ci à la fin de la deuxième année et éclairer le cycle de planification suivant (voir graphique 4.1). D'après les directives du Ministère, au début du cycle du Projet d'Établissement, les établissements sont censés définir les objectifs clés pour chacun des domaines d'action prioritaires ainsi que les instruments et actions qui seront utilisés pour suivre les progrès en direction de ces objectifs et le calendrier du suivi.

Bien que ces processus d'examen soient prometteurs, leur potentiel d'appui du développement d'une culture d'auto-évaluation dans les établissements scolaires est actuellement affaibli par plusieurs facteurs, notamment le soutien limité aux établissements pour l'évaluation de leurs forces et faiblesses, l'absence de directives et de formation destinées au personnel scolaire pour la conduite efficace du processus, et un suivi externe relativement faible. Le suivi du Projet d'Établissement par les comités de pilotages provinciaux semble principalement axé sur la conformité procédurale plutôt que sur la façon dont l'exercice contribue à des changements positifs dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage des établissements.

Indicateurs de performance des établissements scolaires

MASSAR a le potentiel de soutenir l'évaluation des établissements scolaires

MASSAR, la base de données sur l'éducation introduite en 2013, permet aux établissements, inspecteurs généraux et AREF d'accéder à la plupart des indicateurs clés des établissements à travers la même plateforme. Beaucoup de caractéristiques de MASSAR en font un outil potentiellement précieux pour l'évaluation et la planification des établissements. MASSAR combine des données sur l'élève, l'enseignement et l'établissement, et utilise un identifiant unique pour suivre la progression de chaque élève dans le système éducatif (voir chapitre 5). MASSAR est également intégré avec d'autres bases de données clés, telles que Taftich, la nouvelle plateforme visant à documenter l'évaluation des enseignants, ce qui peut fournir aux pouvoirs publics une image plus complète de l'environnement d'apprentissage des établissements scolaires.

Certains manques importants dans les données, telles que celles sur les ressources financières et le contexte socioéconomiques des établissements restreignent toutefois l'utilisation de MASSAR dans les activités d'évaluation des établissements scolaires. MASSAR ne comprend pas de données de références permettant aux établissements de comparer leurs performances pour les indicateurs clés aux moyennes nationales ou régionales. En fait, même si les établissements ont accès à leurs propres données, ils ne l'ont pas à des données agrégées au niveau régional ou national.

Des initiatives sont en cours pour combler certaines de ces lacunes, en particulier au moyen d'un projet conjoint mené par le Ministère et l'UNICEF pour développer un système de gestion de l'information scolaire utilisant MASSAR. Ce projet cherche à renforcer la capacité des établissements à utiliser les indicateurs relatifs à la qualité et à l'équité établis à leur niveau, pour éclairer leur planification et leurs activités. Ce projet fait partie de l'initiative INSAF de l'UNICEF qui vise à développer des ressources scolaires pour améliorer l'équité dans l'accès et l'apprentissage dans les pays du Moyen-Orient et de l'Afrique du Nord. Le système marocain de gestion de l'information scolaire sera testé à titre pilote et évalué dans une AREF (Souss-Massa) en 2017-2018.

Les données comparatives sur la performance des établissements scolaires sont limitées

Le Maroc essaie d'élaborer des mesures normalisées des résultats des élèves pour évaluer les performances des établissements scolaires. Cette pratique est courante dans de nombreux pays de l'OCDE et peut aider à renforcer la concentration de l'évaluation des établissements, et d'autres dimensions de la politique des établissements, sur l'apprentissage des élèves.

Dans un premier temps, le Centre national de l'évaluation, des examens et de l'orientation (CNEEO) a introduit, en 2013, un modèle de comparaison pour les établissements scolaires du secondaire qualifiant, fondé sur les taux de réussite de leurs élèves au baccalauréat, l'examen national de fin du secondaire qualifiant. La composante « contrôle continu » du baccalauréat n'est pas comprises pour améliorer la fiabilité des résultats. Les taux de passage sont ajustés en fonction de la taille de l'établissement, et les établissements sont classés en très, moyennement et peu performants. Les résultats sont communiqués à chaque établissement et aux AREF, mais ne sont pas rendus publics. Les établissements peu performants sont tenus d'intégrer dans leurs projets d'établissement des mesures pour améliorer leurs résultats. Le CNEEO vise à étendre le modèle aux établissements du

secondaire collégial en utilisant les résultats du brevet, l'examen de fin du secondaire collégial.

Les leviers principaux de l'évaluation des établissements scolaires

Les pratiques émergentes d'évaluation des établissements scolaires au Maroc laissent à penser qu'il y a un intérêt politique grandissant pour l'amélioration de la qualité de l'école et la redevabilité des établissements vis-à-vis de leur performance. Toutefois, pour que l'évaluation des établissements scolaires ait un effet positif sur les résultats scolaires, des lacunes importantes devront être comblées. À l'heure actuelle, les pratiques d'évaluation externe, les « audits des établissements scolaires », sont étroitement axées sur le respect des règlements, et la capacité à transformer ces pratiques en un outil d'amélioration est très limitée. En outre, les activités d'auto-évaluation des établissements scolaires ne sont pas suffisamment intégrées dans la planification des activités des établissements, et le leadership en matière d'examen des pratiques pédagogiques reste limité dans les établissements marocains. Enfin, des processus et structures doivent être mis en place pour suivre et appuyer l'utilisation des résultats de l'évaluation des établissements afin d'éclairer les pratiques d'enseignement et la planification scolaire.

Levier 4.1 : Élaborer une approche plus complète et systématique de l'évaluation externe des établissements scolaires

Avec la création de l'IGAP et la mise en place d'audits réguliers des établissements scolaires, le Maroc a entrepris des actions prometteuses pour l'amélioration de la redevabilité des établissements et du renforcement de leur capacité d'amélioration. Néanmoins, pour jeter les bases d'un système efficace d'évaluation externe des établissements scolaires, le Maroc devra combler un certain nombre de lacunes, notamment l'absence de normes de qualité clairement définies qui constituent la pierre angulaire de toute évaluation pertinente. Les responsabilités en matière d'évaluation des établissements scolaires doivent également être examens. Le Maroc devra investir davantage dans l'élaboration de directives et d'instruments pour appuyer les inspecteurs généraux dans leur travail d'évaluation. La mise en place de ces fondations prendra du temps et devra s'inscrire dans une politique définissant des objectifs clairs à court, moyen et long termes, alignés sur la Vision 2030 et l'objectif d'une « nouvelle école » (voir chapitre 5).

4.1.1 Établir un cadre de référence pour l'évaluation externe des établissements scolaires

Un cadre d'évaluation externe des établissements scolaires définissant ce qu'est une bonne école et comment mesurer la qualité des établissements est impératif pour la création d'une compréhension commune du but de l'évaluation des établissements scolaires et la garantie d'une cohérence des pratiques d'évaluation entre les établissements. À l'heure actuelle, le Maroc ne dispose pas d'un tel cadre pour guider l'évaluation de ses établissements scolaires. Le seul document de référence existant, la grille d'audit des établissements scolaires, ne suffit pas pour assurer que toute nouvelle évaluation produira des résultats fiables et pertinents. De plus, les indicateurs de la grille servent principalement des fins de conformité, tandis que les dimensions clés des performances des établissements, telles que la qualité des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, n'y figurent pas. À moyen terme, le système éducatif marocain devra développer un ensemble plus robuste de normes de qualité pour guider l'évaluation et l'amélioration des établissements scolaires en appui

aux objectifs nationaux. Dans l'immédiat, l'IGAP doit revoir ses indicateurs pour qu'ils servent mieux le but d'amélioration des établissements scolaires, et mettre au point des descripteurs de la qualité pour clarifier et normaliser l'évaluation.

Mettre en place d'un processus consultatif pour l'élaboration de normes de qualité pour les établissements scolaires

La Vision 2030 appelle à la création d'une « nouvelle école marocaine » fondée sur les principes de qualité et d'équité. Toutefois, un bon nombre des outils et processus nécessaires pour concrétiser cette aspiration n'existent pas (voir chapitre 5). Il manque, en particulier, une compréhension commune claire de ce que constitue la « nouvelle école » au Maroc, ainsi qu'un ensemble de normes pour aider à guider les efforts d'amélioration des établissements scolaires, fondés sur les priorités nationales, et à veiller à ce que les évaluations tant internes qu'externes soient centrées sur ce qui compte le plus pour atteindre des niveaux plus élevés de qualité et équité. Un objectif stratégique important de tout plan éducatif marocain à moyen terme devra donc être la définition de normes de qualité claires pour les établissements, afin de spécifier ce qu'est la « nouvelle école marocaine » d'une manière mesurable et capable d'aider à diriger le travail des établissements, organismes d'évaluation et responsables de l'amélioration du système éducatif au sein des administrations locales et nationales.

Les comparaisons internationales montrent que même si les normes varient entre les pays, il existe une remarquable convergence dans les domaines abordés (OCDE, 2013). Dans les pays de l'OCDE, les définitions d'une école bonne ou efficace sont axées sur les aspects des résultats et processus scolaires ayant un effet avéré sur la qualité de l'apprentissage des élèves, et font explicitement référence à la nécessité de veiller à obtenir les meilleurs résultats possibles pour tous les apprenants (voir encadré 4.1). Les normes applicables dans ces domaines s'accompagnent d'indicateurs axés sur les pratiques scolaires importantes pour atteindre ces normes et respecter les priorités nationales.

Dans le contexte du Maroc, les normes et indicateurs doivent être définis en restant concentrés sur l'amélioration des établissements scolaires et la redevabilité vis-à-vis des problèmes clés auxquels ces établissements sont confrontés dans le pays, en particulier la nécessité d'accroître les performances des élèves, de réduire le redoublement et le décrochage, et de fournir un soutien plus personnalisé aux élèves en difficulté. Pour veiller à la pertinence et à l'équité des évaluations, les normes devront également être adaptées pour reconnaître les différences de réalité auxquelles sont confrontés les établissements scolaires ruraux et urbains, et les divers types d'établissements scolaires (écoles satellites, multigrades, etc.). Enfin, trop de normes complexes risquent de manquer de concentration et d'alourdir le fardeau administratif. Un ensemble peu nombreux de normes simples permet de concentrer le travail des établissements et leur évaluation sur ce qui compte le plus pour les résultats des élèves.

Dans un système éducatif doté d'une expérience très limitée de l'évaluation des établissements scolaires, la définition de normes de qualité acceptées et comprises par tous les acteurs du secteur de l'éducation requerra du temps et une consultation approfondie. Les enseignants, chefs d'établissement, inspecteurs pédagogiques et AREF devront être impliqués, tout comme les parents et la société civile en général, dans le but d'arriver à un accord de principe sur ce que doit être la « nouvelle école marocaine ». Cette participation est essentielle dans un contexte où les nouvelles initiatives en matière d'éducation, notamment la Vision 2030, ont peu eu tendance à consulter la société, et où les partenaires sociaux se sont historiquement montrés réticents vis-à-vis de l'introduction de normes pour

l'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage (voir chapitre 3). Un processus inclusif contribuerait à faire naître un sentiment d'appropriation des normes chez les acteurs concernés et à les sensibiliser à leur rôle dans la qualité des établissements scolaires. Même si, aujourd'hui, l'IGAP ne dispose pas encore de la capacité de mener ce dialogue, son implication sera essentielle pour le renforcement de son autorité et de sa crédibilité professionnelle.

Encadré 4.1. Qu'est-ce qu'une « bonne école » ?

Au niveau international, les définitions d'une bonne école ou d'une école efficace ont tendance à comprendre les éléments suivants :

- la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage
- Le taux de progression et de résultat des élèves, et l'équité de leurs résultats, compte tenu des facteurs contextuels tels que le milieu social des élèves
- la manière dont les enseignants sont formés pour devenir plus efficaces tout au long de leur carrière
- l'application du curriculum
- l'utilisation de l'évaluation à des fins d'apprentissage (c'est-à-dire, l'évaluation formative pour éclairer l'ajustement des stratégies d'enseignement et d'apprentissage)
- la qualité du leadership pédagogique au sein de l'établissement
- la vision et les attentes de l'établissement
- les pratiques d'auto-évaluation de l'établissement et leur degré de concentration sur l'enseignement et l'apprentissage.

Source : OCDE (2013), *Synergies for Better Learning : An International Perspective on Évaluation and Assessment* (résumé en français), Éditions OCDE, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-sum-fr.

Déplacer l'accent mis par les indicateurs de l'IGAP pour les établissements scolaires de la conformité à l'amélioration

La définition de normes de qualité pour les établissements scolaires est importante à moyen terme. Certaines actions peuvent néanmoins être entreprises immédiatement pour renforcer l'impact des processus existants. En particulier, l'IGAP doit adapter son cadre actuel d'indicateurs pour qu'il serve mieux l'objectif d'amélioration des établissements scolaires. Les indicateurs sont le principal outil utilisé par les évaluateurs du monde entier pour apprécier la performance des établissements scolaires en fonction des dimensions clés de leur qualité (Faubert, 2009). Au Maroc, la cadre des indicateurs utilisé par l'IGAP dans les audits des établissements scolaires couvre la majorité des dimensions ayant un effet avéré sur l'amélioration de la qualité des établissements (voir encadré 4.1 et tableau 4.2). Toutefois, les indicateurs choisis pour évaluer ces dimensions sont en opposition avec le but déclaré d'apporter un appui aux établissements et ont tendance à accorder plus de poids au respect des règlements. Certaines lacunes significatives existent également, impliquant

ainsi que, durant le processus d'évaluation, d'importantes pratiques scolaires ne bénéficient pas de l'attention qu'elles devraient recevoir.

Trois dimensions principales de la qualité des établissements scolaires manquent actuellement dans le cadre des indicateurs d'audit des établissements scolaires du Maroc :

- Le **leadership pédagogique** et l'absence de toute référence au rôle joué par les chefs d'établissement et les conseils de gestion dans la direction des activités scolaires sont les lacunes les plus marquantes du cadre. Le leadership pédagogique est l'un des facteurs les plus importants pour la qualité de l'apprentissage et un point central de l'évaluation des établissements scolaires dans tous les pays de l'OCDE (Pont, Nusche et Moorman, 2008). Le rôle du leadership pédagogique est sous-développé au Maroc et doit être renforcé par des processus d'évaluation reconnaissant les aspects clés d'un leadership de qualité, tels que le soutien aux enseignants et l'articulation d'une vision de l'établissement pour l'apprentissage (Pont, Nusche et Moorman, 2008).
- Les indicateurs **d'équité des résultats des élèves** ne sont également pas couverts de manière appropriée dans le cadre. L'importance pour les établissements de disposer de mesures pour répondre aux besoins des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage est certes mentionnée, mais il n'existe aucune attente claire d'une action spécifique des établissements en vue de réduire les disparités de résultats et de fournir un soutien supplémentaire aux élèves issus de milieux défavorisés.
- Le **rôle de l'auto-évaluation** pour éclairer le Projet d'Établissement devra également être ajouté dans le cadre des indicateurs. Comme expliqué plus loin (voir question stratégique 2), l'évaluation externe des établissements scolaires doit jouer un rôle central dans le suivi de la qualité effectué par l'auto-évaluation des établissements scolaires et l'assurance de son utilisation dans la planification scolaire.

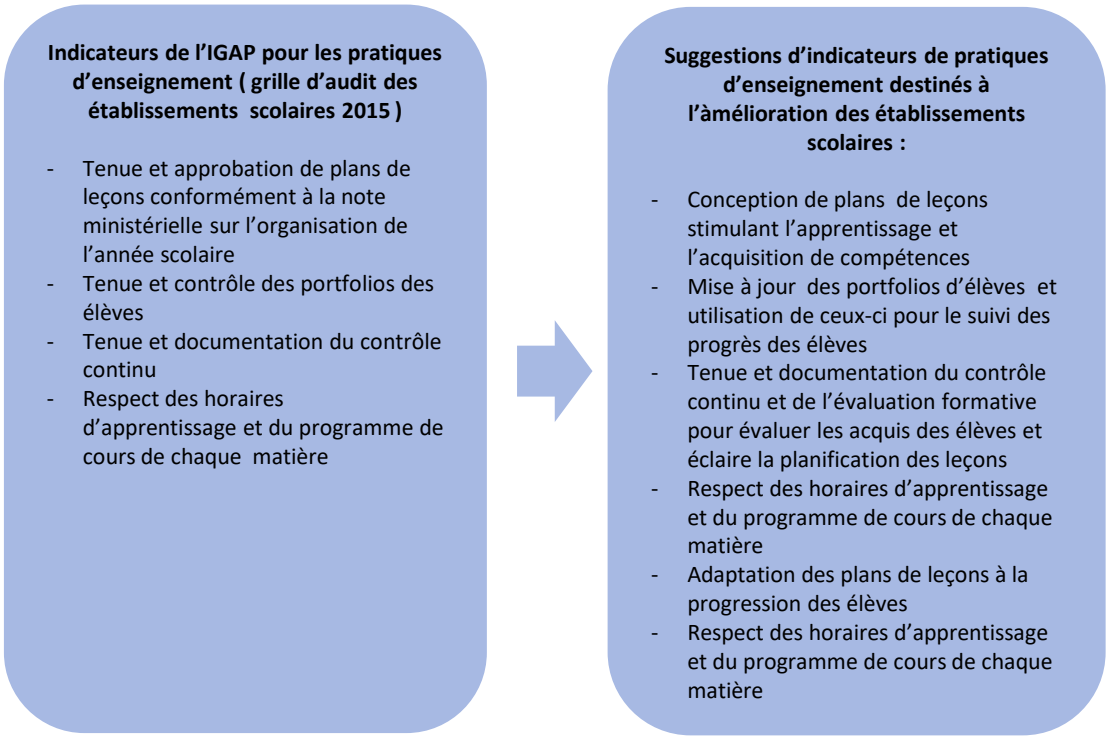
Dans d'autres domaines, les indicateurs choisis auraient également avantage à être examinés. Actuellement, la majorité d'entre eux sont axés sur le respect des réglementations plutôt que sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Par exemple, bien que les références à la qualité de l'enseignement soient actuellement positives, l'accent est principalement mis sur le respect d'exigences administratives telles que le nombre d'inspections des enseignants menées et de cours de formation professionnelle suivis, plutôt que sur la qualité des pratiques internes d'évaluation des enseignants ou la manière dont les enseignants appliquent ce qu'ils ont appris en classe. Bien que certains indicateurs de conformité soient nécessaires pour garantir que les établissements suivent les politiques des autorités, ils doivent être accompagnés d'autres indicateurs évaluant la qualité des pratiques. Ceci est particulièrement important dans les domaines liés aux processus d'enseignement et d'apprentissage, où des indicateurs qualitatifs sont plus instructifs et mieux adaptés pour fournir aux établissements de l'information sur la manière de s'améliorer (Yeung, 2011).

Au Maroc, le manque de concentration sur l'enseignement et l'apprentissage dans le processus d'audit des établissements scolaires reflète une distinction intentionnelle entre, d'une part, l'évaluation de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, qui est considérée comme relevant de l'évaluation des enseignants à des fins de développement professionnel par les inspecteurs pédagogiques, et d'autre part, l'inspection de l'établissement dans son ensemble à des fins d'amélioration, qui relève de l'IGAP. La qualité de l'enseignement et de l'apprentissage est toutefois un aspect essentiel de la

performance des établissements scolaires. Si le Maroc veut mettre en place un système d'évaluation externe des établissements scolaires soutenant l'amélioration du système scolaire, il devra intégrer au processus un volet d'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage.

Le graphique 4.3 fournit un exemple d'indicateurs qualitatifs de l'enseignement qui pourraient être utilisés au Maroc. La révision des indicateurs de l'IGAP a également des implications pour la méthodologie de l'inspection, avec la nécessité pour les inspecteurs de passer plus de temps à observer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, et de recevoir des directives claires sur la manière de recueillir des informations qualitatives afin de pouvoir porter des jugements fiables et valides (voir question stratégique 1.3).

Graphique 4.2. Exemples d'indicateurs de pratiques d'enseignement destinés à l'amélioration des établissements scolaires



Source : Pour l'information du volet de gauche : MENFPESRS (2016), *Grille d'audit des établissements scolaires*, ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle.

Mettre au point des descripteurs de la qualité des établissements scolaires

Après l'examen des indicateurs de l'IGAP, il sera important de compléter le cadre révisé avec des descripteurs qui fourniront aux équipes d'évaluation des indications sur la manière d'évaluer la qualité des établissements scolaires. Les descripteurs décrivent les normes de qualité sous la forme de pratiques observables. Cela est particulièrement important pour les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, où la « qualité » est plus ouverte à l'interprétation et où des références claires sont nécessaires pour garantir la cohérence de l'évaluation entre les établissements et sa conformité avec les normes nationales. Actuellement, les établissements sont notés de 1 à 5 pour chaque indicateur. Non seulement il n'existe aucun critère aidant les inspecteurs à déterminer la performance sur cette échelle de notation, mais les établissements ont du mal à comprendre à quoi correspond chaque

note. Une échelle descriptive illustrée par des exemples de pratiques à chaque niveau peut aider à expliquer la différence entre une pratique « excellente », « bonne » et « faible », et ainsi à mieux identifier où des améliorations sont nécessaires (Education Scotland, 2006).

Le cadre d'évaluation de la Scottish School fournit un bon exemple de cette approche (voir encadré 4.2). Les descripteurs de la qualité sont rédigés dans des termes simples et facilement observables par les établissements et inspecteurs. Pour les pays utilisant pour la première fois des descripteurs de la qualité, il est recommandé de limiter leur nombre et de se concentrer sur des dimensions clés telles que les pratiques d'enseignement et d'apprentissage (Nusche, D. et coll., 2011).

Au Maroc, les descripteurs de la qualité des établissements scolaires doivent renforcer les concepts d'amélioration et d'équité. De nombreux établissements marocains, en particulier dans les milieux ruraux désavantagés, sont très peu performants sur les indicateurs de résultat tels que les taux de réussite aux examens nationaux ou la rétention scolaire. Un fort accent sur les résultats peut décourager ces établissements d'améliorer leur performance. La formulation des descripteurs devra donc se concentrer non seulement sur les performances absolues atteintes, mais aussi sur l'amélioration au cours du temps. Il est également important que les descripteurs soient adaptés aux différents types d'établissements scolaires du Maroc, tels que les écoles rurales à classe unique, dont les pratiques de planification des leçons et d'adaptation aux besoins des élèves sont différentes de celles des établissements urbains habituels.

Il est également recommandé que les descripteurs de la qualité fassent explicitement référence aux politiques et initiatives nationales clés afin de renforcer leur mise en œuvre par les établissements et de clarifier leur propos. L'équipe d'examinateurs de l'OCDE a observé que les établissements marocains ont tendance à recevoir très peu d'indications sur la mise en œuvre des politiques nationales. Par exemple, tant les enseignants que le Ministère ont signalé à l'OCDE que ni les enseignants ni les chefs d'établissement ne comprenaient le but du PEP, la nouvelle évaluation diagnostique des élèves (voir chapitre 2). Les enseignants et chefs d'établissement des écoles rurales à classes multigrades ont également mentionné des difficultés dans la mise en œuvre de la mesure prioritaire nationale de fourniture d'un appui supplémentaire aux élèves risquant de redoubler. Les descripteurs de la qualité peuvent aider à clarifier les politiques nationales en donnant des exemples concrets de ce qui est attendu des établissements en fonction de leur contexte particulier.

Encadré 4.2. Exemple de descripteurs de la qualité dans *Education Scotland*

L'approche écossaise de l'évaluation et de l'amélioration a été utilisée par de nombreux pays comme point de départ pour l'élaboration de leurs descripteurs de la qualité. Initialement développés en coopération avec les principales parties intéressées, notamment des chercheurs et chefs d'établissements scolaires, les descripteurs ont été publiés dans le rapport *How good is our school* (Que vaut notre école ?) et ont constitué des références pour l'évaluation externe et l'auto-évaluation. Les indicateurs de qualité n'avaient pas pour but de constituer un ensemble de critères à respecter à tous les points de vue, mais plutôt d'illustrer les types d'éléments généralement présents lorsque l'appréciation est « très bon » et probablement absents ou mal appliqués lorsqu'elle est « faible ». Un exemple de descripteurs de la qualité utilisé dans le contexte écossais est décrit ci-dessous.

PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES : Cet indicateur concerne les actions entreprises par l'établissement scolaire pour promouvoir et garantir un fort sentiment d'égalité et d'impartialité à travers le curriculum et dans tous les aspects de son travail. Il se concentre sur le rôle joué par le personnel de l'établissement travaillant avec des organismes partenaires pour veiller à la participation de tous les apprenants à la vie de l'école. Il veille à la valorisation de la diversité au sein de la communauté scolaire et au-delà.

THÈMES - Approches de l'inclusion - Promotion de l'égalité et de l'équité - Garantie de l'égalité et de l'équité

ILLUSTRATION DE L'APPRÉCIATION « TRÈS BON » :

- Tous nos apprenants et leurs parents sont bienvenus dans notre établissement et leurs besoins sont examinés et satisfaits par le personnel travaillant, au besoin, avec des services partenaires. Nous réussissons à réduire les obstacles au développement et à l'apprentissage et veillons à ce que les apprenants et leurs parents soient pleinement intégrés à la vie de notre école. Nous possédons une culture d'inclusion, participation et comportement positif basée sur le respect. Nous entreprenons des actions pour impliquer les apprenants désavantagés et leurs familles et leur permettre de connaître la réussite et un sentiment d'appartenance au sein de l'établissement. Nous accordons une attention particulière aux apprenants vulnérables.
- Nous soulignons l'importance de mettre en œuvre nos valeurs. Nous attendons du personnel et des élèves qu'ils fassent preuve de responsabilité personnelle, compassion et soutien aux autres et promeuvent activement l'équité et la justice dans leurs interactions mutuelles. Nous promouvons activement l'égalité des chances et d'accès dans notre travail. Nous reconnaissons, valorisons et promouvons la diversité dans notre établissement et sa communauté, tout en soulignant ce que nous partageons dans nos valeurs et expériences. Nous discutons des problèmes d'égalité de manière ouverte et constructive. Nos apprenants n'ont pas peur de reconnaître et d'aborder la discrimination.

- Nous accueillons et célébrons la diversité. Les apprenants, parents et membres du personnel sont traités avec respect et de façon juste et équitable. Dans notre école, la culture et le langage, le handicap, le genre, la race, la religion, l'orientation sexuelle et les besoins d'appui supplémentaire ne sont pas des obstacles à la participation et à la performance.

Indicateur de qualité 5.6 : ÉGALITÉ ET IMPARTIALITÉ

PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES : Cet indicateur concerne les actions entreprises par l'établissement scolaire pour promouvoir et garantir un fort sentiment d'égalité et d'impartialité à travers le curriculum et dans tous les aspects de son travail. Il se concentre sur le rôle joué par le personnel de l'établissement travaillant avec des organismes partenaires pour veiller à la participation de tous les apprenants à la vie de l'école. Il veille à la valorisation de la diversité au sein de la communauté scolaire et au-delà.

ILLUSTRATION DE L'APPRÉCIATION « FAIBLE » :

- Nous entreprenons des actions pour éliminer certains obstacles à l'apprentissage, mais de nombreux apprenants ne se sentent pas valorisés au sein de notre communauté scolaire. Nous travaillons avec des services partenaires, mais pas toujours assez étroitement pour garantir que les besoins de tous les apprenants sont identifiés et satisfaits. Certains apprenants et leurs familles ne se sentent pas inclus ou se sentent incapables de participer pleinement à la vie de notre école.
- L'égalité des chances et un sentiment d'équité ne figurent pas en bonne placedans le travail de notre établissement. Nous ne montrons pas suffisamment que nous valorisons la diversité ethnique, religieuse, culturelle et linguistique ni ne promouvons la cohésion entre les groupes. Certains groupes d'apprenants sont sous-représentés dans les activités scolaires. Les apprenants ne sont pas bien préparés à promouvoir l'égalité et l'équité ou à reconnaître et aborder la discrimination dans leur vie future dans la société.
- Nous entreprenons de nombreuses actions pour traiter de façon juste et respectueuse les apprenants, parents et membres du personnel, mais nous devons suivre et évaluer plus systématiquement notre succès dans ce domaine. L'accent mis sur les questions d'égalité et d'équité varie au sein du personnel. Le personnel, les apprenants et les visiteurs de notre école se sentent en sécurité, mais certains ne sont pas convaincus d'être réellement valorisés.

REMARQUE : Lors de l'application de ces descripteurs, les établissements doivent utiliser l'information sur les performances et les progrès des différents groupes d'apprenants tels que : les garçons et les filles ; les enfants appartenant à différents groupes ethniques ; les réfugiés ; les enfants de gitans/gens du voyage ; les enfants pris en charge ; ceux dont l'anglais n'est pas la langue maternelle, les élèves présentant un handicap ; ceux dont la fréquentation est irrégulière pour cause de maladie, de circonstances familiales ou de soins de répit ; et tout autre groupe potentiellement vulnérable au sein de l'école.

Source : Education Scotland (2006), How Good is Our School, 3e édition, Education Scotland

4.1.2 Consolider la responsabilité et la capacité d'évaluation externe des établissements scolaires

Le développement de l'évaluation externe des établissements scolaires du Maroc requerra la révision des responsabilités de l'IGAP et des inspecteurs pédagogiques. Actuellement, aucun organe ne dispose de la capacité pour mettre en place un mécanisme de suivi efficace et pertinent de la qualité de l'enseignement et des apprentissages et d'effectuer un retour d'information vers les établissements. Si l'IGAP doit devenir la structure centrale responsable de l'évaluation externe des établissements scolaires, elle devra considérablement développer son expertise dans le domaine clé de l'évaluation des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. L'implication des inspecteurs pédagogiques dans l'évaluation externe serait une utilisation efficace de leur capacité et leur permettrait de contribuer plus efficacement à des changements à l'échelle du système.

Faire de l'IGAP l'organisme central d'évaluation externe des établissements scolaires

La plupart des pays de l'OCDE qui possèdent un système d'évaluation externe des établissements scolaires confient à un organisme la responsabilité générale de cette fonction. Dans les États unitaires, tels que le Maroc, il s'agit généralement d'un organisme central, appartenant ou associé au ministère de l'Éducation, avec divers degrés d'indépendance. L'existence d'un organisme central responsable de l'évaluation externe des établissements scolaires s'est avérée importante pour l'établissement d'une culture de l'évaluation au sein du système éducatif, la garantie de la cohérence des pratiques, et le renforcement de la capacité du système en matière d'évaluation des établissements scolaires. Elle confère en outre une légitimité au processus en garantissant l'indépendance des évaluateurs par rapport aux intervenants de l'éducation aux niveaux local et de l'établissement (OCDE, 2013).

Au Maroc, la localisation centrale de l'IGAP et sa responsabilité dans les audits des établissements scolaires à l'échelle nationale impliquent qu'elle dispose du potentiel pour assumer l'entière responsabilité de l'évaluation des établissements scolaires. Comme tel est le cas des organismes d'évaluation externe de la plupart des pays de l'OCDE, le mandat de l'IGAP devrait aller au-delà de la gestion des audits des établissements scolaires, pour intégrer le renforcement des capacités du système et la promotion d'une culture de l'évaluation dans tout le système. Le nouveau mandat élargi doit comprendre:

- Autorité pour **évaluer toutes les dimensions couvertes dans le cadre de référence révisé de l'évaluation externe** décrit plus haut, et pour coordonner le développement de nouvelles normes pour les établissements. En particulier, les équipes d'inspection de l'IGAP doivent avoir le pouvoir d'effectuer des observations en classe et d'évaluer les pratiques d'enseignement dans le cadre du processus d'évaluation externe.
- Responsabilité du **développement des principaux outils de soutien à l'évaluation des établissements scolaires**, tels que des directives et des modèles de rapport.
- Responsabilité du **développement d'un cadre pour l'auto-évaluation des établissements scolaires et de l'octroi d'une formation** aux évaluateurs externes et au personnel scolaire.

Cette évolution du mandat de l'IGAP requerra un investissement important dans sa capacité. La capacité du personnel de l'IGAP à élaborer des directives et outils pour l'évaluation des établissements scolaires et à fournir des programmes de formation à l'évaluation externe et à l'auto-évaluation doit être renforcée à l'aide d'une formation adaptée du personnel et du recrutement de professionnels possédant de l'expérience et des connaissances dans divers domaines liés à l'évaluation des établissements scolaires, tels que les pratiques d'enseignement, les normes scolaires, et le développement de mesures de la qualité des établissements scolaires.

Cela requerra également une mobilisation stratégique accrue des capacités au sein du système. Étant donné que les inspecteurs généraux sont limités en nombre et manquent d'expérience dans l'évaluation des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, l'IGAP devra constituer des réseaux de personnes formées capables de se joindre aux équipes d'inspection. Par exemple, Ofsted, l'inspection scolaire de l'Angleterre (Royaume-Uni), s'appuie sur un large réseau de professionnels couvrant un territoire plus petit que celui de l'IGAP. Au Maroc, les inspecteurs pédagogiques peuvent rallier les équipes d'évaluation externe des établissements scolaires et mener des observations en classe des activités d'enseignement et d'apprentissage. De plus, l'IGAP pourrait aussi demander la participation d'experts extérieurs au Ministère pour couvrir certaines dimensions particulières de la qualité des établissements scolaires, telles que la santé et la sécurité.

Impliquer les inspecteurs pédagogiques dans l'évaluation des établissements scolaires sous l'égide de l'IGAP

Les connaissances de première main des inspecteurs pédagogiques en matière de fonctionnement des classes représentent un atout essentiel pour le développement d'un système d'évaluation externe des établissements scolaires soutenant l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage. Les inspecteurs pédagogiques forment un cadre bien établi au sein du système éducatif marocain et possèdent une expérience du travail avec les enseignants. Il est recommandé que l'IGAP fasse usage de cette expertise lors de la constitution des équipes d'évaluation externe. Cela signifie que les inspecteurs pédagogiques doivent être invités à rejoindre l'équipe d'évaluation externe des établissements scolaires pour mener les évaluations de l'enseignement et de l'apprentissage et être chargés d'effectuer des observations des pratiques pédagogiques dans les classes, en suivant des directives qui devront être définies, comme abordé plus en détail ci-dessous. L'intégration d'inspecteurs pédagogiques dans les équipes d'inspection confèrerait de la légitimité aux évaluations de l'enseignement et de l'apprentissage et contribuerait à éviter une résistance des partenaires sociaux ; actuellement au Maroc, seuls les inspecteurs pédagogiques ont le droit accepté de rentrer dans les classes pour observer la pratique des enseignants.

Afin d'assumer cette nouvelle tâche, les inspecteurs pédagogiques devront renforcer leur capacité à commenter la qualité des pratiques d'enseignement au-delà de la matière traitée. Actuellement, l'évaluation des enseignants à des fins de développement professionnel est assez étroitement centrée sur le respect des procédures par les enseignants (voir chapitre 3) et devrait évoluer pour aborder les pratiques pédagogiques des enseignants, telles que leur utilisation de l'évaluation à des fins d'apprentissage et la qualité du retour d'information fourni aux élèves, ainsi que, de manière plus large, la dynamique de la classe, comme, par exemple, le niveau de participation des élèves. Une manière d'aider à diffuser une compréhension plus étendue de la qualité de l'enseignement dans les différentes matières serait d'organiser les inspecteurs pédagogiques en équipes pluridisciplinaires ; cela permettrait également de renforcer les capacités à l'aide de l'apprentissage par les pairs. La

formation initiale des inspecteurs pédagogiques doit également mettre un plus fort accent sur l'observation en classe et l'évaluation des compétences pédagogiques, et être consolidée par une formation professionnelle, organisée par une IGAP renforcée, sur l'utilisation de tout nouvel élément développé, tel que les normes de qualité des établissements scolaires, les indicateurs et les descripteurs de la qualité.

La capacité des inspecteurs pédagogiques à jouer un rôle dans l'évaluation externe exigera une vaste révision de leurs fonctions, comme recommandé ailleurs dans ce rapport (voir chapitre 3). En particulier, la responsabilité de l'évaluation annuelle des enseignants à des fins de développement professionnel devrait être confiée aux chefs d'établissement. Même si dans le cadre des évaluations des établissements scolaires, les inspecteurs pédagogiques pourront être amenés à signaler des problèmes d'enseignement avec une personne et déclencher ainsi une évaluation de suivi de l'enseignant, leur rôle principal sera d'évaluer les processus d'enseignement et d'apprentissage au niveau de l'établissement scolaire et de veiller à ce que l'évaluation des enseignants à des fins de développement professionnel soit effectivement réalisée par les chefs d'établissement.

Le Ministère devra veiller à ce que les inspecteurs pédagogiques soient en nombre suffisant pour mener des évaluations valables des enseignants, comme recommandé dans le présent examen (voir chapitre 3), et pour assumer un nouveau rôle dans l'évaluation externe. Le recrutement de nouveaux inspecteurs pédagogiques sera probablement nécessaire, leur nombre ayant chuté ces dernières années.

4.1.3 Élaborer des directives et instruments pour appuyer l'évaluation externe des établissements scolaires

Un des défis auxquels sont confrontés les pays, tels que le Maroc, qui sont en train de mettre en place leur processus d'évaluation externe des établissements scolaires, est d'assurer la cohérence du processus entre les écoles. Avec l'évolution des pratiques d'évaluation externe des établissements scolaires pour intégrer des observations de l'enseignement et de l'apprentissage, il devient de plus en plus complexe de s'assurer de l'impartialité et de la fiabilité des résultats. Sans une garantie claire de normes égales et d'une comparabilité équitable, les acteurs des établissements scolaires risquent de résister au processus, et l'utilisation des résultats des évaluations pourrait être limitée. L'IGAP doit élaborer des directives et instruments pour guider le travail des équipes d'évaluation durant les visites des établissements et donner aux acteurs de ceux-ci l'assurance d'un traitement équitable.

Développer des directives détaillées pour le processus de visite des établissements

Le processus d'audit des établissements scolaires du Maroc n'est pas encore formalisé dans un document d'orientation diffusé dans les établissements et les AREF. À mesure que les audits des établissements scolaires se multiplieront et évolueront vers des évaluations externes des établissements scolaires en vue de l'amélioration de ces derniers, l'IGAP devra rédiger des directives détaillant la visite scolaire, y compris toute préparation requise des écoles avant la visite ainsi que le rapport à remettre à l'établissement après la visite. Dans les pays de l'OCDE, les directives pour les visites des établissements précisent souvent la durée de la visite, l'équipe d'évaluation, les domaines de qualité des établissements à évaluer, les indicateurs et descripteurs qui seront utilisés et la séquence des activités au cours de la visite (voir encadré 4.3). La communication des directives aux établissements avant la visite peut également aider à accroître leur confiance dans le processus et assurer une bonne compréhension de celui-ci par les enseignants et chefs d'établissement (OCDE, 2013).

Encadré 4.3. Caractéristiques communes des systèmes d'inspection dans les États membres de la SICI

Les caractéristiques communes du processus d'inspection des établissements scolaires dans les pays européens représentés à la Conférence internationale permanente des inspections (SICI – *Standing International Conference of Inspectorates*) comprennent :

- visites de l'établissement d'une durée de 3 à 5 jours
- habituellement, concentration sur un certain nombre de domaines d'évaluation clés, avec une vue d'ensemble de la qualité de l'apprentissage dans d'autres domaines ;
- inclusion d'opinions sur la qualité de l'établissement émises par les enseignants, élèves et chef d'établissement
- utilisation des données quantitatives disponibles
- utilisation des données qualitatives, évaluées lors de la visite et axées sur la qualité de :
  - l'apprentissage et l'enseignement ;
  - l'utilisation des données des évaluations formatives
  - le soutien aux élèves ;
  - la gestion et en fin de compte le leadership
  - l'état d'esprit/ambiance de l'école (vie scolaire).
- utilisation de données probantes issues d'un certain nombre de sources
- production d'un rapport écrit sur l'établissement avec ses points forts et des recommandations d'amélioration, parfois publié par les inspections et parfois simplement communiqué à l'établissement et à l'autorité concernée
- enfin, une certaine forme de suivi pour vérifier si les recommandations ont été prises en compte et les améliorations effectuées.

Source : Van Bruggen, J.C., (2010), Inspectorates of education in Europe ; some comparative remarks about their tasks and work, Standing International Conference of Inspectorates, http://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/c2bfe3ff-49b7-4397-ae65-d0a203451928.

Définir des directives pour les observations en classe

L'observation en classe est le principal processus permettant aux évaluateurs de recueillir de l'information sur la qualité de l'enseignement (Santiago et Benavides, 2009). Contrairement à la plupart des pays de l'OCDE, le Maroc ne dispose pas de directives officielles pour les observations en classe menées par les inspecteurs pédagogiques dans le cadre des diverses évaluations des enseignants à des fins de développement professionnel. Elles devront être élaborées pour l'évaluation individuelle des enseignants (voir chapitre 3), et l'évaluation des pratiques d'enseignement dans les classes au niveau de l'établissement scolaire.

À mesure que les observations en classe menées par les inspecteurs pédagogiques deviendront une source clé d'information dans l'évaluation externe des établissements scolaires, l'IGAP devra entreprendre la définition de directives claires pour assurer

l'impartialité et la cohérence du processus. Ces directives devront expliquer clairement l'objectif de l'observation en classe et énumérer les indicateurs et descripteurs utilisés. L'International Comparative Analysis of Learning and Teaching (ICALT – l'analyse comparative internationale de l'apprentissage et de l'enseignement) menée par cinq pays européens a mis au point un ensemble d'indicateurs pour l'observation en classe, basés sur les pratiques ayant un impact avéré sur l'apprentissage des élèves (voir tableau 4.3). Ces directives devront également inclure le code de conduite à respecter par les inspecteurs pédagogiques durant les observations en classe. Par exemple, ils devront être ponctuels pour éviter d'interrompre les cours, s'abstenir de toute intervention durant la leçon, et laisser l'enseignant suivre son plan de cours initial (CIE, 2009).

Tableau 4.4. Exemple d'indicateurs à utiliser pendant les observations en classe pour évaluer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage

Indicateurs	Descripteurs de bonnes pratiques
	Climat d'apprentissage sûr et motivant (5 indicateurs)
L'enseignant veille à une atmosphère détendue	L'enseignant s'adresse aux élèves d'une manière positive L'enseignant réagit avec humour et encourage l'humour. L'enseignant permet aux élèves de faire des erreurs L'enseignant fait preuve de gentillesse et d'empathie envers tous les élèves
L'enseignant fait preuve de respect envers les élèves dans son comportement et son langage	L'enseignant laisse les élèves terminer leurs phrases L'enseignant écoute ce que les élèves ont à dire L'enseignant ne fait pas de commentaires affirmant sa position
	Climat d'apprentissage sûr et motivant (5 indicateurs)
L'enseignant encourage le respect mutuel et l'intérêt des élèves	L'enseignant encourage les enfants à s'écouter mutuellement L'enseignant intervient lorsque des enfants sont victimes de moqueries L'enseignant tient compte des différences et particularités (culturelles) des élèves L'enseignant veille à la solidarité entre les élèves L'enseignant veille à ce que les évènements soient vécus comme des évènements de groupe
L'enseignant soutient la confiance en soi des élèves	L'enseignant commente les questions et réponses des élèves de manière positive L'enseignant félicite les élèves pour leurs résultats L'enseignant reconnaît la contribution des enfants
L'enseignant encourage les élèves à faire de leur mieux	L'enseignant salue les efforts des élèves pour faire de leur mieux L'enseignant dit clairement que tous les élèves doivent faire de leur mieux L'enseignant exprime aux élèves des attentes positives en ce qui concerne ce qu'ils sont capables d'accomplir
	Implication des élèves (3 indicateurs)
La participation individuelle des élèves est satisfaisante	La participation individuelle des élèves est satisfaisante
Les élèves sont intéressés	Les élèves écoutent activement les instructions Les élèves posent des questions
Les élèves sont des apprenants actifs	Les élèves posent des questions plus approfondies Les élèves assument la responsabilité de leur propre processus d'apprentissage Les élèves travaillent de manière indépendante Les élèves prennent des initiatives Les élèves font bon usage de leur temps

Source : OCDE (2013), Synergies for Better Learning : An International Perspective on Evaluation and Assessment, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en.

Mettre au point des questionnaires pour la collecte d'information sur l'implication et la satisfaction des parents et des élèves

L'évaluation externe des établissements scolaires doit contrôler la capacité des établissements à maintenir les parents et les élèves impliqués dans le processus d'apprentissage. Ceci est particulièrement important dans le contexte marocain où les taux élevés d'analphabétisme, en particulier en milieu rural, empêchent de nombreux parents de davantage s'impliquer dans l'éducation de leur enfant et contribuent ainsi à des taux élevés de décrochage précoce (UNICEF, à paraître).

Les questionnaires destinés aux parents et élèves peuvent fournir de précieuses informations sur l'engagement des parties prenantes et la capacité des établissements scolaires à répondre aux besoins de la communauté locale (OCDE, 2013). Le Ministère recueille certaines informations sur la satisfaction et l'implication des parties prenantes dans le cadre de son Programme national d'évaluation des acquis des élèves (PNEA), mais ces informations ne sont pas mises à la disposition de tous les établissements marocains. Lors de la révision du cadre de l'évaluation externe, l'IGAP devrait envisager le développement de quelques questionnaires simples destinés aux parties prenantes, pour recueillir des informations basiques sur le degré de satisfaction et d'engagement des parents et des élèves par rapport à l'environnement d'apprentissage des établissements. Une pratique courante dans les inspections européennes est l'intégration dans les questionnaires des parents et élèves d'une série de déclarations par rapport auxquelles les intervenants doivent exprimer leur degré de satisfaction. Par exemple, les questionnaires utilisés par les School Inspectors de l'Écosse (Royaume-Uni) demandent aux parents de commenter des déclarations telles que « Mon enfant est heureux à l'école » ou « Mon enfant est traité équitablement à l'école ». Au Maroc, un ensemble de questions simples destinées aux élèves et aux familles permettrait non seulement d'obtenir des informations précieuses pour les établissements scolaires et les décideurs politiques, mais sensibiliserait également à l'importance d'écouter l'opinion des enfants, des familles et des communautés, et de renforcer la redevabilité horizontale, des dimensions qui ont eu tendance à être négligées dans le système hautement centralisé du pays.

Rationaliser la collecte de données sur la conformité

L'IGAP devrait également envisager de rationaliser le processus de collecte des données sur la conformité afin de réduire le fardeau administratif pesant sur les établissements scolaires et d'accorder davantage de temps durant les visites des établissements à la collecte d'information sur la qualité des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Les systèmes de données en ligne, tels que MASSAR, peuvent être des outils efficaces pour la rationalisation du processus de production de rapports et la diminution du temps consacré par les établissements scolaires à la transmission des documents et preuves de conformité requis (OCDE, 2013). La Direction des systèmes d'information (DSI) peut développer des outils numériques pour pré-remplir les indicateurs à l'aide des informations issues des bases de données MASSAR (élèves), MESSIR (personnel scolaire) ainsi que TAFTICH (la ressource prévue pour l'inspection pédagogique). Les performances de l'établissement pour des indicateurs tels que « conserver et mettre à jour divers dossiers scolaires » et « utiliser les données MASSAR sur l'assiduité et les résultats des élèves aux évaluations » pourraient être automatiquement préremplis avant la visite. Les indicateurs de résultats de l'établissement tels que « taux de réussite par année d'études » et « taux de rétention à l'école » peuvent également être préremplis à l'aide des informations déjà fournies dans MASSAR par les établissements et vérifiées de manière aléatoire durant la visite d'inspection.

Levier 4.2 : Développer la capacité des établissements scolaires à mettre en place des auto-évaluations

La mise en place d'un processus d'auto-évaluation est essentielle pour renforcer la capacité des établissements scolaires à s'améliorer et à devenir des vecteurs de changement. La recherche montre que l'amélioration est plus probable et durable lorsqu'elle provient de l'intérieur plutôt que de mécanismes imposés par des organismes externes (Chapman, 2008). Lorsqu'elle est efficacement mise en œuvre, l'auto-évaluation des établissements scolaires aide ceux-ci à identifier leurs priorités d'amélioration et contribue à l'élaboration d'un Projet d'Établissement fondé sur des éléments probants, qui peut avoir un effet positif sur les résultats des élèves (NCSL, 2012). Les établissements scolaires marocains considèrent les étapes d'auto-évaluation figurant dans le Projet d'Établissement comme des tâches secondaires ayant peu d'impact sur la planification de l'amélioration. Ce manque de compréhension du rôle de l'auto-évaluation des établissements scolaires résulte non seulement des indications et de l'appui extérieur limités en la matière, mais aussi de la faible capacité des directeurs d'établissement à mettre en œuvre des activités efficaces d'auto-évaluation. Étant donné que le Maroc vise à renforcer la capacité de gestion au niveau des établissements scolaires à l'aide du Projet d'Établissement, il doit les aider à faire plus efficacement appel à l'auto-évaluation dans leur planification et renforcer la capacité des directeurs d'établissement à mener cette tâche importante.

4.2.1 Développer le rôle de l'auto-évaluation des établissements scolaires dans la planification des établissements

La fonction centrale de l'auto-évaluation des établissements scolaires est d'offrir à ceux-ci une connaissance de leur propre performance à utiliser pour améliorer leur qualité (McBeath, 1999). Il est donc important que cette auto-évaluation soit pleinement intégrée dans le cycle de planification de l'établissement pour éclairer la prise de décision et contribuer, si nécessaire, à ajuster les priorités (OCDE, 2013). La plupart des pays de l'OCDE ont mis en place des processus pour veiller à ce que l'auto-évaluation fasse partie intégrante du processus normal de planification de l'amélioration des établissements scolaires et éclaire le travail de ceux-ci (voir encadré 4.4). Le processus de planification des établissements scolaires marocains comprend deux pratiques émergentes : le diagnostic et le suivi du Projet d'Établissement. Les établissements scolaires ne bénéficient toutefois pas d'indications claires sur la façon de conduire un exercice d'auto-évaluation fournissant une information utile pour identifier leurs priorités clés d'action. De plus, les pratiques d'auto-évaluation associées au Projet d'Établissement sont perçues comme un exercice ponctuel intervenant tous les trois ans, au début de chaque cycle du Projet d'Établissement (c.-à-d. dans la phase de diagnostic), plutôt que comme une activité régulière visant à suivre la performance de l'établissement et, si nécessaire, à adapter ses plans. Le fait de combler leurs lacunes aidera, les établissements scolaires marocains à concevoir des projets d'établissement plus efficaces pour améliorer leur qualité.

Encadré 4.4. Utiliser l'évaluation des établissements scolaires dans la planification de l'amélioration

Approche habituelle d'auto-examen au sein d'un cycle de planification des établissements scolaires en Australie

En Australie, la planification des établissements scolaires est un processus permanent mieux compris comme cyclique, développemental et adaptatif. Tous les établissements scolaires des États et territoires se sont engagés vis-à-vis d'une autoréflexion, planification stratégique et transparence dans la production des rapports d'évaluation de leur performance individuelle. L'auto-examen est la première étape du processus d'amélioration des établissements scolaires, jetant les fondements de la production des rapports et de la reddition de compte. L'auto-évaluation des établissements scolaires est pratiquée dans toutes les écoles publiques des États et territoires.

Elle passe par un processus de suivi et évaluation des plans opérationnels annuels, des plans et mesures stratégiques par rapport à des indicateurs clés de performance, définis par les directives individuelles des États et territoires. L'auto-examen permet d'analyser la performance et l'efficacité actuelles des stratégies mises en œuvre pour soutenir l'amélioration. Elle fournit les bases de la production des rapports et de la planification des futures améliorations. L'auto-évaluation des établissements scolaires semble la plus efficace lorsqu'elle est combinée à un appui significatif de l'État et des départements des territoires ou des organismes de réglementation des établissements scolaires, en particulier sous la forme d'examens externes et de fourniture de modèles et de cadres normalisés.

Étapes et procédures de l'auto-examen des établissements scolaires à Terre-Neuve-et-Labrador (Canada)

Pour un certain nombre de raisons, Terre-Neuve-et-Labrador a particulièrement bien réussi à mettre en œuvre son programme d'amélioration de l'enseignement dans les écoles. Historiquement, les établissements scolaires de la province travaillaient déjà en 1986 sur des modèles d'amélioration et avaient entrepris un projet et une étude pilote en 1995 (Sheppard, 1995), pour finir par adopter en 2004 un modèle revu à partir de cette expérience. Les hauts fonctionnaires du ministère attribuent toutefois l'efficacité de la mise en œuvre au système d'appui et au renforcement des capacités mis en place.

Même s'il existe de nombreuses méthodes pour recueillir, enregistrer et analyser l'information et prendre des décisions éclairées, les étapes qui suivent ont été testées sur le terrain dans des établissements scolaires et se sont avérées efficaces. Une chronologie est également proposée pour chacune des étapes. Il est recommandé que la composante d'examen interne soit réalisée sur une période de 5 mois, bien que cela dépende parfois de la nature et de la culture de l'établissement.

Étape 1 : Constituer une équipe de développement de l'établissement (direction)
Étape 2 : Recueillir et organiser les données pertinentes selon l'énoncé de critères
Étape 3 : Constituer des équipes d'enregistrement et d'analyse des données
Étape 4 : Enregistrer et analyser les données
Étape 5 : Produire des rapports sur les données et les problèmes critiquesÉtape 6 : Identification des objectifs

Source : OCDE (2013), *Synergies for Better Learning : An International Perspective on Evaluation and Assessment*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en.

Donner aux écoles des directives simples pour mettre en place des auto-évaluations

Les établissements scolaires reçoivent peu d'indications pour une conduite efficace des étapes de diagnostic et de suivi du Projet d'Établissement. Pour parvenir à faire de ces étapes un réel processus d'auto-évaluation des établissements scolaires, capable de soutenir l'amélioration, le Maroc devra fournir aux établissements scolaires des indications claires et simples. Les directives pour le Projet d'Établissement ne définissent que vaguement la phase de diagnostic et ne fournissent aucune orientation sur la façon d'identifier les domaines prioritaires d'action. L'étroitesse de la phase de diagnostic, qui se limite à énumérer les faiblesses d'un établissement, n'aide pas les établissements scolaires à avoir une image complète de leurs performances. D'autres éléments, tels que la compréhension du contexte de l'établissement ou l'identification de ses forces et de ses leviers de changement, sont également importants pour la fourniture des données probantes nécessaires pour déterminer la priorité des actions (NCSL, 2012). De plus, au Maroc, les directives ne fournissent pas d'exemples du type de sources d'information et d'instruments pouvant être utilisés pour générer ces données. Elles encouragent les établissements scolaires à « combiner des données quantitatives et des observations qualitatives » dans leur diagnostic, mais aucun exemple du type de données et d'observations à utiliser n'est fourni, et il n'existe aucun instrument normalisé de diagnostic ou de suivi. Le manque d'indications a un impact direct sur la capacité des établissements scolaires à mettre en œuvre une auto-évaluation. Par exemple, de nombreux directeurs d'établissement que l'équipe d'examinateurs de l'OCDE a rencontrés perçoivent la phase de diagnostic du Projet d'Établissement comme une exigence de conformité. Certains ont complètement sauté cette phase et commencé le processus de planification avec l'étape de détermination des priorités, sans aucune réflexion sur leurs pratiques et performances actuelles.

La définition de directives claires et simples sur la façon de procéder à l'auto-évaluation d'un établissement scolaire ainsi que des dimensions à évaluer aiderait à clarifier le propos de ce processus et à promouvoir son utilisation dans la planification des établissements scolaires. Dans l'immédiat, l'IGAP pourrait :

- **Fournir aux établissements scolaires une liste courte de questions**. Par exemple, les chercheurs et les organismes d'évaluation des établissements scolaires admettent communément que l'auto-évaluation des établissements devrait viser à répondre à des questions simples principalement centrées sur l'amélioration de l'apprentissage et de l'enseignement, telles que « Que vaut notre établissement ? », « Comment pouvons-nous l'améliorer ? », « Le savoir-faire des enseignants est-il utilisé à bon escient ? », « Que vaut l'apprentissage et l'enseignement dans notre établissement ? », « Comment le savons-nous ? » (Riley, 2000).
- **Préciser le type d'indicateurs, tels que les tendances du taux de rétention et du redoublement, que les établissements doivent considérer**. Les directives peuvent donner des exemples de la façon d'utiliser l'information de la base de données MASSAR pour éclairer l'auto-évaluation. À moyen terme, les directives sur l'auto-évaluation devront être alignées sur les normes de qualité des établissements scolaires que le présent examen recommande au Maroc de mettre en œuvre pour l'évaluation externe des établissements (voir question stratégique 4.1). Même si les établissements scolaires doivent disposer d'une latitude pour répondre à leurs propres besoins et priorités, il est important que leur auto-évaluation tienne également compte des objectifs nationaux et soit effectuée par rapport aux normes nationales.

Mettre en place un processus permanent d'auto-évaluation des établissements scolaires, intégré au cycle du Projet d'Établissement

L'auto-évaluation efficace des établissements scolaires est un processus permanent qui permet à ceux-ci de dresser un bilan régulier de leur performance et d'ajuster leur Projet d'Établissement en conséquence (OCDE, 2013). Même si, en théorie, les établissements scolaires sont tenus de suivre étroitement leurs progrès par rapport à leur Projet d'Établissement, aucun de ceux que l'équipe d'examen de l'OCDE a visités n'avait mis en place un processus de suivi régulier. La raison en est, en partie, le manque d'indications du Ministère sur le but et le processus du suivi. Par exemple, alors que les directives pour le Projet d'Établissement encouragent les établissements scolaires à définir un calendrier pour son suivi, elles ne précisent ni la fréquence à laquelle celui-ci doit être mené ni la façon de pratiquer pour qu'il soit utile. De plus, il n'existe aucune directive claire sur la façon d'utiliser les résultats du suivi des progrès pour éclairer la phase de diagnostic du Projet d'Établissement suivant.

Pour garantir que la planification des établissements scolaires soit fondée sur des éléments probants et réactive, le Ministère doit accroître la fréquence de l'auto-évaluation des établissements. Comme dans de nombreux pays de l'OCDE, il est recommandé que le Maroc exige que les établissements scolaires conduisent des auto-évaluations annuelles. Les établissements scolaires doivent également être encouragés à fixer des objectifs annuels et à définir les outils qui seront utilisés pour suivre les progrès par rapport à ces objectifs. Comme évoqué plus loin, le renforcement de la capacité des établissements scolaires et la mise en place régionale d'un appui et d'une supervision de l'auto-évaluation seront également essentiels pour mieux intégrer celle-ci à la planification des établissements scolaires (voir questions stratégiques 2 et 3).

Le défi majeur sera toutefois d'aider les établissements scolaires à comprendre et à apprécier la valeur de ces exercices pour leur travail quotidien. Ce point est essentiel pour que, à partir d'une exigence nationale, l'auto-évaluation des établissements scolaires se transforme en un outil utilisé par les établissements scolaires pour amener une amélioration. Comme discuté plus loin, le Maroc doit donc fournir aux directeurs d'établissement une formation appropriée à la mise en place d'exercices utiles d'auto-évaluation, bien intégrés avec la planification des établissements scolaires.

4.2.2 Développer la capacité de la direction en matière d'auto-évaluation des établissements scolaires et impliquer la communauté scolaire

La capacité des directeurs d'établissement à diriger la communauté scolaire dans la réalisation d'auto-évaluations rigoureuses est l'un des facteurs les plus importants pour garantir que ces activités conduisent à une amélioration. En particulier, la mise en place par les directeurs d'établissement d'une culture d'autoréflexion et de questionnement contribue à accroître le niveau de confiance des acteurs scolaires dans le processus et à renforcer la capacité des établissements en matière d'auto-évaluation (McBeath, 2008).

Au Maroc, l'auto-évaluation des établissements scolaires n'est pas un devoir important des directeurs d'établissement, et certaines caractéristiques de l'organisation des établissements scolaires limitent également leur capacité à les conduire efficacement. Les directeurs d'établissement sont responsables de nombreuses tâches administratives quotidiennes qui réduisent le temps qu'ils peuvent consacrer à un rigoureux processus d'auto-évaluation. Certains dirigent également plusieurs établissements, ce qui ne leur permet pas d'être présents lors de toutes les étapes de l'auto-évaluation et de renforcer la

confiance du personnel dans le processus. Pour améliorer l'utilisation de l'auto-évaluation dans les établissements scolaires marocains, il sera important de confier clairement aux directeurs d'établissement le mandat de conduire les activités d'auto-évaluations et d'investir dans leur formation à ce sujet. Étant donné le contexte scolaire marocain, il sera également important de renforcer la capacité plus large de direction (leadership) en vue de l'auto-évaluation dans les établissements scolaires.

Confier aux directeurs d'établissement un mandat clair pour l'auto-évaluation des établissements scolaires

Au Maroc, les directeurs d'établissement sont responsables de la planification des établissements scolaires, mais leur fiche de fonction ne fait pas explicitement référence à l'auto-évaluation. Leur rôle actuel dans la coordination du processus de Projet d'Établissement implique une certaine responsabilité de l'auto-évaluation de leur établissement. Toutefois, tant que les directeurs d'établissement n'auront pas clairement pour mandat de conduire l'auto-évaluation de leurs établissements, celle-ci restera une tâche secondaire, souvent considérée comme une exigence de conformité administrative. De même, au Maroc, les directeurs d'établissement n'ont pas un rôle clairement défini dans l'évaluation des pratiques d'enseignement et d'apprentissage de leurs établissements, une dimension clé de l'auto-évaluation des établissements scolaires (OECD, 2013).

Confier aux directeurs d'établissement le mandat clair de conduire les auto-évaluations de leurs établissements aidera à garantir que celles-ci seront efficacement réalisées et auront un rôle central dans le processus de planification des établissements. Cette responsabilité doit apparaître clairement dans la fiche de fonction des directeurs d'établissement. Le cadre réglementaire doit lui aussi reconnaître clairement leur responsabilité vis-à-vis de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans leur établissement, y compris en pratiquant une observation régulière de l'enseignement dans les classes pour éclairer l'auto-évaluation de l'établissement, ainsi que pour l'évaluation régulière des enseignants à des fins de développement professionnel (voir chapitre 3). À moins que ces missions ne soient clairement spécifiées, il est peu probable que les directeurs d'établissement allouent suffisamment de temps à l'auto-évaluation en plus de leurs autres tâches exigeantes et souvent plus urgentes.

Fournir aux directeurs d'établissement un retour d'information sur leur capacité à conduire une auto-évaluation de leur établissement

Le Ministère doit mettre en place un système d'évaluation des directeurs d'établissement qui leur assure un retour d'information régulier sur leurs progrès dans la prise en charge de cette nouvelle tâche et clarifie le fait qu'elle constitue une part précieuse de leur rôle, dont ils seront tenus pour redevables. En l'absence d'un système d'évaluation spécifique des directeurs d'établissement marocains, grâce à l'évaluation externe des établissements scolaires, l'IGAP est la mieux placée pour superviser la capacité des directeurs à mener un solide processus d'auto-évaluation. S'assurer que les directeurs d'établissement mettent en œuvre des processus d'auto-évaluation rigoureux est une caractéristique commune des évaluations externes des établissements scolaires dans beaucoup de pays de l'OCDE (Radinger, 2014). Le cadre révisé de l'IGAP devrait comprendre des indicateurs pour la fonction de direction, notamment la façon dont le directeur d'établissement dirige le processus d'auto-évaluation et son intégration dans le processus de planification des établissements scolaires (voir question stratégique 4.1). À plus long terme, le Maroc devra

envisager la mise en place d'un système séparé pour l'évaluation des directeurs d'établissement sur la base de leur fiche de fonction.

Veiller à ce que les directeurs d'établissement reçoivent une formation adéquate à l'auto-évaluation des établissements scolaires

Pour effectuer des auto-évaluations sérieuses, les directeurs d'établissement doivent être capables de recueillir des éléments probants, d'observer l'enseignement et l'apprentissage en classe, d'analyser des données et d'utiliser les résultats de l'auto-évaluation pour éclairer les programmes d'amélioration de leurs établissements (OCDE, 2013). Ces compétences sont peu répandues parmi les directeurs d'établissement marocains. L'équipe d'examinateurs de l'OCDE a observé chez eux une faible compréhension des sources de données probantes à utiliser pour l'auto-évaluation des établissements scolaires. Ces sources sont souvent limitées à des données administratives facilement accessibles, telles que les taux de réussite aux examens nationaux. Aucun directeur d'établissement n'a déclaré avoir recours à des entretiens avec les enseignants, les parents et les élèves pour recueillir des informations.

L'introduction en 2015 d'un module sur l'auto-évaluation des établissements scolaires dans le programme de formation initiale des directeurs d'établissement est un pas positif vers le renforcement de leurs capacités. Ce module est toutefois relativement court (30 heures) et vise essentiellement à fournir une compréhension théorique générale du rôle de l'auto-évaluation dans la planification des établissements scolaires, avec une formation très limitée aux compétences pratiques nécessaires pour mener cet exercice. Une extension de la durée de ce module initial et l'introduction d'une formation pratique aux compétences clés, telles que le recueil de données probantes, l'analyse des données et l'observation en classe, aideraient les nouveaux directeurs d'établissement à acquérir plus d'expérience dans ces domaines.

La fourniture d'une formation en cours d'emploi et d'un appui technique aux directeurs d'établissement sera essentielle pour améliorer la mise en œuvre de l'auto-évaluation des établissements scolaires. Elle pourrait comprendre :

- **Mentorat :** au Maroc, les directeurs d'établissement peuvent demander l'aide d'un accompagnateur externe pour développer leur Projet d'Établissement, mais on ne sait pas dans quelle mesure ils ont recours à cet appui, et si les mentors offrent des conseils pour les phases de diagnostic et de suivi de la planification. Le MENFR devra clarifier le rôle des mentors pour y inclure cette fonction et utiliser l'évaluation de l'IGAP pour sensibiliser les directeurs d'établissement à cette possibilité. Lorsqu'il est clairement établi que les directeurs d'établissement ne procèdent à aucune auto-évaluation, le mentorat devrait être une obligation. Sur le court terme, il serait utile de fournir systématiquement un mentor aux établissements scolaires primaires en se focalisant tout d'abord sur les établissements dans les zones les plus défavorisées.
- **Ateliers de formation :** les AREF devraient organiser des ateliers de formation à des tâches particulières de l'auto-évaluation des établissements scolaires, pour lesquelles les directeurs d'établissement manquent d'expérience, telles que l'analyse et l'interprétation des données et le recueil de données probantes.
- **Apprentissage par les pairs :** l'expérience internationale révèle que l'une des façons les plus efficaces de renforcer la capacité professionnelle des directeurs d'établissement est l'apprentissage par les pairs (Pont, Nusche et Moorman, 2008).

Le CPP fournit une plateforme potentielle à cet effet au Maroc, mais nécessitera davantage de soutien de la part des AREF et des directions provinciales pour devenir une ressource active pour les directeurs d'établissement.

Élargir la capacité de direction et impliquer la communauté scolaire dans le processus d'auto-évaluation des établissements

La recherche montre que le renforcement de la capacité de direction pour l'auto-évaluation peut avoir un impact positif sur l'efficacité des établissements (OCDE, 2013). L'auto-évaluation des établissements scolaires devrait être considérée comme un moyen d'impliquer l'ensemble de la communauté scolaire dans un apprentissage collectif permanent (Hopkins, 1995). Au Maroc, le renforcement et l'élargissement de la capacité de direction assurerait à la fois l'implication du personnel de l'établissement dans le processus d'auto-évaluation et aiderait à répartir une partie de la charge d'une tâche exigeante. Il serait également important pour permettre à tous les établissements scolaires de s'engager dans des activités d'auto-évaluation, en particulier le vaste réseau d'établissements ruraux satellites où sont scolarisés les enfants des communautés marocaines les plus désavantagées. Les directeurs de ces établissements peuvent ne pas être en mesure ou ne pas être les mieux positionnés pour mener un exercice d'auto-évaluation, dans la mesure où ils n'interagissent pas quotidiennement avec le personnel et les élèves.

Au Maroc, le comité de pilotage du Projet d'Établissement serait la plateforme naturelle où impliquer le personnel dans la direction de l'auto-évaluation de l'établissement et veiller à ce que celle-ci soit intégrée dans la planification des établissements scolaires. Actuellement, bien que le comité de pilotage soit responsable du développement du Projet d'Établissement, son rôle dans les étapes de diagnostic et de suivi n'est pas clair. Le comité de pilotage du Projet d'Établissement doit se voir confier des responsabilités clairement définies dans l'auto-évaluation des établissements scolaires et recevoir une formation adéquate dans des domaines clés tels que le recueil et l'analyse des données. Les enseignants devraient être encouragés à prendre part au comité de pilotage du Projet d'Établissement, en accordant une juste reconnaissance à cette fonction dans le cadre d'un parcours professionnel différentié (voir chapitre 3). Un comité de pilotage devrait être créé dans chaque établissement satellite et être responsable de la réalisation des auto-évaluations, le rôle du directeur d'établissement consistant principalement à valider son travail.

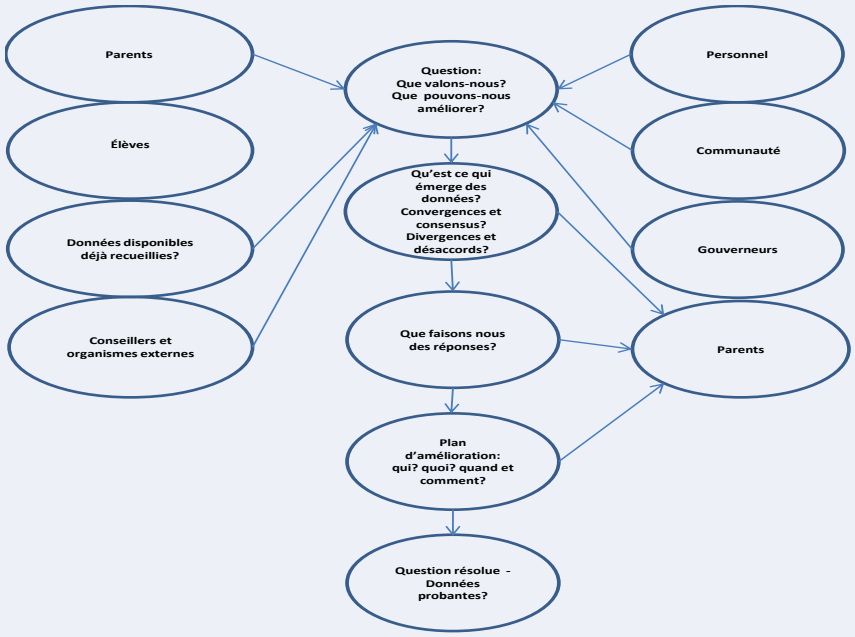
En plus de l'équipe de direction, la communauté scolaire doit également participer à l'auto-évaluation des établissements, à la fois pour éclairer le processus d'évaluation et pour exercer une forme de supervision du travail du comité de pilotage du Projet d'Établissement. La recherche montre que les établissements scolaires où les parents, élèves et enseignants sont fortement impliqués dans l'auto-évaluation ont une plus grande capacité d'amélioration et de changement (Ehren et coll., 2012). Au Maroc, l'engagement de la communauté scolaire dans les activités de planification et d'auto-évaluation des établissements est très limité. Il n'existe pas de procédures systématiques pour recueillir l'information sur la satisfaction des parents, élèves et enseignants quant à la qualité de l'établissement. La seule forme d'implication passe par le CGES, où les représentants des parents et élèves ont tendance à être sous-représentés par rapport au personnel de l'établissement. La majorité des parents rencontrés par l'équipe d'examinateurs de l'OCDE n'étaient pas au courant des trois domaines prioritaires d'action de leur Projet d'Établissement.

Afin de promouvoir une implication plus forte de la communauté scolaire, de nombreux pays de l'OCDE fournissent aux établissements des directives sur la façon d'intégrer les parents et les élèves dans le processus d'auto-évaluation. Par exemple, les établissements scolaires d'Angleterre sont encouragés à organiser des entretiens avec leurs principales parties concernées, notamment les élèves et les parents, et à leur rendre compte des résultats de l'auto-évaluation (voir encadré 4.5). Au Maroc, l'IGAP pourrait fournir aux établissements scolaires des conseils sur la façon de conduire des entretiens avec les parents, les élèves et les enseignants pour recueillir des informations sur leur satisfaction vis-à-vis de la qualité de l'établissement et du processus d'apprentissage. Les établissements scolaires devraient également être tenus de rendre compte des résultats de l'auto-évaluation aux parents, élèves et enseignants, par l'intermédiaire du CGES.

Encadré 4.5. Directives pour l'auto-évaluation des établissements scolaires, Angleterre (Royaume-Uni)

En 2012, le *National College for School Leadership* (NCSL) a rédigé des directives pour l'auto-évaluation des établissements scolaires en Angleterre. Elles recommandent de recueillir des données probantes auprès des parties concernées et de leur en rendre compte à diverses étapes des processus d'auto-évaluation des établissements scolaires et de planification des établissements scolaires.

En 2012, le *National College for School Leadership* (NCSL) a rédigé des directives pour l'auto-évaluation des établissements scolaires en Angleterre. Elles recommandent de recueillir des données probantes auprès des parties concernées et de leur en rendre compte à diverses étapes des processus d'auto-évaluation des établissements scolaires et de planification des établissements scolaires.



Source : NCSL (2012), *School self-evaluation : A Reflection and Planning Guide for School Leaders*, National College for School Leadership England, http://dera.ioe.ac.uk/5951/2/download%3Fid%3D21845%26filename%3Dself-evaluation-a-reflection-and-planning-guide.pdf.

Centrer dans un premier temps l'appui externe sur les établissements scolaires du cycle primaire

Au vue des besoins importants en appui externe pour le développement de l'auto-évaluation, il est conseillé que le Ministère se focalise dans un premier temps sur le déploiement des mesures d'appui citées ci-dessus dans les établissements scolaires les plus nécessiteux et ceux considérés prioritaires pour atteindre la Vision 2030. Il est ainsi conseillé que dans un premier temps, le Ministère concentre cet appui sur les établissements scolaires primaires, en particulier dans les zones les plus défavorisées. En effet, afin d'atteindre l'objectif de la Vision 2030 d'assurer l'apprentissage des compétences de base pour tous les élèves du premier cycle, il est important que les écoles primaires reçoivent de manière urgente un soutien externe pour la mise en place de plans d'amélioration centrés sur les activités d'apprentissages et d'enseignement. En fonction de la disponibilité des ressources, le Maroc pourrait également envisager de limiter ce dispositif dans un premier temps aux écoles primaires des communes rurales et urbaines les plus défavorisées. Cette priorisation permettrait au Ministère de limiter les coûts et de tester son dispositif d'appui avant généralisation aux autres niveaux d'éducation.

Levier 4.3 : Veiller à ce que l'évaluation des établissements scolaires mène à des améliorations

Le succès d'un système d'évaluation des établissements scolaires se reflète dans son aptitude à soutenir l'amélioration des apprentissages, de l'accès et de l'équité. Il est donc hautement tributaire de la capacité des établissements scolaires à définir et mettre en œuvre des projets d'amélioration, ainsi que de l'aptitude des autorités éducatives à formuler clairement les priorités du système scolaire. Comme évoqué plus haut, la plupart des établissements scolaires ont une très faible capacité d'auto-évaluation et de planification. À cause de la forte centralisation du système éducatif marocain, les établissements scolaires ont une perception limitée de leur rôle dans l'apport d'améliorations ou peu de confiance dans leur aptitude à prendre des décisions sur l'utilisation des ressources et l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage. L'amélioration des résultats des établissements scolaires marocains nécessitera par conséquent un appui externe plus important à l'auto-évaluation et à la planification de l'amélioration, incitant les établissements à définir des objectifs plus ambitieux et orientant leurs priorités d'amélioration sur base de mesures plus fiables et accessibles de la performance des établissements scolaires.

4.3.1 Mettre en place des mécanismes pour le suivi des évaluations externes

L'impact des évaluations externes des établissements scolaires sur la qualité de ceux-ci dépend fortement de la capacité des établissements à prendre en compte les recommandations et à élaborer un plan d'amélioration. Au Maroc, peu de signes indiquent que les recommandations des audits des établissements scolaires conduisent à une plus grande efficacité des structures et processus scolaires. Les établissements secondaires qualifiants visités par l'OCDE ne semblaient pas prendre en compte les recommandations de ces audits dans leurs projets d'établissement, et les AREF interviewées n'intégraient pas le suivi dans leur rôle. Étant donné leur capacité interne limitée de planification, les établissements scolaires marocains auront besoin d'un soutien nettement plus important pour que l'évaluation externe puisse avoir un effet sur la qualité de l'enseignement. Pour commencer, l'évaluation externe doit fournir aux établissements scolaires un meilleur retour d'information sur ce qu'ils ont à faire pour s'améliorer, avec suffisamment de détails pour guider leur planification. La responsabilité des administrations locales dans le soutien

aux établissements scolaires doit également être clarifiée. Pour que l'évaluation entraîne une amélioration, les directions provinciales des AREF doivent assurent un suivi plus étroit afin de garantir que les établissements scolaires tiennent compte des résultats des évaluations externes, avec une plus grande attention à ceux présentant un plus grand risque d'échec.

Fournir des recommandations claires et réalisables aux établissements scolaires, aux AREF et au Ministère

Le retour d'information fourni aux établissements scolaires doit être spécifique et réalisable pour garantir que les acteurs concernés comprennent ce qui nécessaire pour améliorer les performances de leur établissement (OCDE, 2013). Le retour d'information écrit actuellement communiqué aux établissements après les audits réalisés par l'IGAP n'est pas suffisamment détaillé pour fournir de telles indications. À la fin de sa visite, l'IGAP transmet au directeur d'établissement un document descriptif d'une page énumérant les forces et faiblesses de l'établissement, mais sans aucune recommandation d'amélioration. Les équipes d'audit de l'IGAP ne reçoivent pas non plus de conseils sur la façon de produire un retour d'information écrit ou oral, ce qui peut conduire à l'omission de considérations importantes (par exemple, à propos de la chronologie, des priorités) et à d'importantes variations dans sa qualité.

Il est donc recommandé que l'IGAP fournisse aux équipes d'évaluation des directives claires sur le type de retours d'information à faire aux établissements scolaires et sur la façon de les exprimer par écrit ou oralement. La recherche montre qu'un bon retour d'information est axé sur l'action, détaillé et exprimé en termes simples, faciles à comprendre par tous les acteurs de l'établissement (Faubert, 2009 ; OCDE, 2013). En Suède par exemple, les établissements scolaires reçoivent des retours d'information écrits très détaillés, comprenant de longues descriptions des domaines où des améliorations sont nécessaires, ainsi qu'une liste d'actions à entreprendre (Nusche et coll., 2011). En outre, il est important que le retour d'information oral soit communiqué à l'équipe de direction complète de l'établissement, y compris le comité de pilotage du Projet d'Établissement et le CGES, et commenté avec elle pour renforcer la compréhension des recommandations au sein de l'établissement. En Angleterre (Royaume-Uni), en plus d'un rapport écrit, les inspecteurs externes clôturent leur inspection avec une réunion de retour d'information avec le directeur d'établissement, d'autres membres de l'équipe de direction et le président du conseil d'établissement (Ofsted, 2016).

Faire aux AREF et au Ministère des recommandations pour la gestion des ressources des établissements scolaires

Étant donné le rôle important joué par les AREF et le Ministère dans la gestion des ressources humaines et financières des établissements scolaires, il est recommandé que les évaluateurs externes fassent des recommandations claires à l'administration centrale et aux AREF sur les ressources des établissements scolaires, notamment :

- **Recommandations pour l'offre d'une formation professionnelle continue au personnel des établissements.** Bien que la planification des activités de formation professionnelle fasse partie de leurs prérogatives, les AREF n'organisent actuellement pas de tels programmes pour répondre aux besoins de formation du personnel de leurs établissements scolaires (INESEFRS, 2014). Il est donc important que l'IGAP communique aux AREF des recommandations claires sur les domaines de l'enseignement et les activités des établissements où il existe des

besoins de formation professionnelle. L'IGAP devrait également partager ces recommandations avec le MENEF à l'aide d'un rapport national de synthèse, afin de l'aider à tenir les AREF pour responsables de la fourniture de possibilités de formation de qualité au personnel des établissements. L'une des AREF visitées par l'équipe d'examinateurs semblait ne pas percevoir clairement ses responsabilités dans l'appui à la formation professionnelle. Ce point devra être clarifié dans le cadre de la relation plus contractuelle que le présent examen recommande d'introduire pour améliorer la gouvernance et la redevabilité du système (voir chapitre 5).

- **Recommandations pour faire face aux problèmes liés à la gestion des ressources humaines et aux infrastructures,** observés pendant la visite des établissements. Le modèle actuel de gestion des ressources, fondé sur des projections annuelles des besoins des établissements scolaires, s'est avéré inefficace pour prévoir les besoins en ressources humaines et matérielles (Cour des comptes, 2017). Par exemple, de nombreux établissements scolaires du Maroc sont confrontés à une pénurie d'enseignants dans certaines matières, tandis que d'autres ont plus d'enseignants que nécessaire (voir chapitre 1). Il est donc important que la Direction des ressources humaines et la Direction du budget du Ministère utilisent les résultats des évaluations externes des établissements scolaires pour gérer les ressources et corriger, si nécessaire, le modèle de planification centrale de ces ressources.

Mettre en place des processus de suivi menés par les AREF

L'expérience montre qu'intégrer une certaine proportion de suivi externe est essentiel pour garantir que les établissements scolaires utilisent les résultats des évaluations externes pour améliorer leur qualité (OCDE, 2013). Au Maroc, les AREF sont responsables du suivi des recommandations des audits dans les établissements scolaires. Cependant, aucun processus de suivi n'est défini à l'échelle nationale, et l'on ne sait pas toujours si toutes les AREF suivent l'utilisation des résultats de l'audit par les établissements scolaires. Pour améliorer les processus de suivi, lors de la validation des projets d'établissement, les comités responsables de ceux-ci au sein des AREF devraient être tenus de vérifier si les projets d'établissement prennent bien en charge les principaux problèmes identifiés au cours de l'évaluation externe. Comme c'est le cas dans nombre de pays de l'OCDE, un processus de suivi plus étroit doit être mis en place pour les établissements scolaires identifiés comme peu performants. Par exemple, les AREF peuvent faire appel à des mentors pour aider les directeurs des établissements scolaires peu performants à élaborer un Projet d'Établissement prenant en compte les recommandations de l'évaluation externe. Pour que ce processus de suivi soit utile, la capacité des AREF et des directions provinciales en matière d'analyse des données et de planification des établissements scolaires doit être renforcée (voir chapitre 5).

4.3.2 Proposer des incitations et des outils pour aider les établissements scolaires à s'améliorer

Les établissements scolaires marocains doivent être autonomisés et encouragés à utiliser les résultats de leurs évaluations pour améliorer leurs performances. Avec un pouvoir discrétionnaire limité sur les ressources financières, ils disposent souvent de très peu de fonds publics pour mettre en œuvre leurs projets d'établissement. Les établissements défavorisés ne reçoivent pas de financement ou de ressources techniques supplémentaires

pour les aider à améliorer leurs performances et combler leur écart par rapport aux autres établissements. Les établissements scolaires ont également peu d'information comparant leurs performances avec celles des autres. Le Maroc doit à la fois fournir aux établissements scolaires le juste niveau d'incitation externe à s'améliorer et s'assurer qu'ils disposent des outils pour mesurer leur performance et suivre leurs progrès.

Inciter les établissements scolaires à s'améliorer

Les établissements scolaires marocains ont peu d'incitations externes à améliorer leurs performances. Le manque de financement associé au Projet d'Établissement semble au contraire les décourager de se fixer des plans d'action ambitieux et d'en suivre la mise en œuvre. La recherche montre qu'offrir aux établissements scolaires une certaine flexibilité et autonomie dans la gestion de leurs ressources financières peut avoir un impact positif sur leur amélioration (Banque mondiale, 2007).

Le projet de contrat budgétaire testé à titre pilote par le Ministère dans deux AREF comprend certaines incitations et structures de redevabilité prometteuses. Il prévoit que les établissements scolaires reçoivent une somme forfaitaire pour mettre en œuvre leur Projet d'Établissement et soient redevables vis-à-vis des AREF de l'atteinte des objectifs qu'ils se seront eux-mêmes fixés. Les détails du fonctionnement de ces contrats dans la pratique, en particulier les mécanismes de financement et de redevabilité ainsi que ce qui arriverait aux établissements scolaires n'atteignant pas leurs objectifs, restent toutefois à définir. Il est important que les établissements scolaires qui n'atteindraient pas leurs objectifs ne soient pas pénalisés financièrement, mais reçoivent plutôt un appui technique et un suivi externes supplémentaires pour les aider à comprendre pourquoi elles n'améliorent pas leurs performances.

Une attention particulière devra être accordée aux établissements des zones défavorisées ou accueillant une large population d'élèves désavantagés, qui requièrent un appui financier supplémentaire pour pouvoir agir sur les résultats des évaluations. Le manque de ressources peut souvent dissuader les établissements scolaires de mettre en œuvre des plans d'amélioration (Faubert, 2009). 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). Le Maroc doit envisager d'introduire des programmes de financement ciblés ou une formule de financement comprenant une composante liée aux moyens d'existence 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. Par exemple, en Angleterre (Royaume-Uni), l'organisme d'évaluation externe, Ofsted, suit de très près la performance des établissements scolaires dans le cadre du Pupil Premium Programme (voir encadré 4.6).

Encadré 4.6. Mécanismes de redevabilité associés aux financements d'établissements scolaires ciblés

En **Angleterre (Royaume-Uni)**, le ministère de l'Éducation a mis en place un système de financement supplémentaire destiné aux établissements scolaires accueillant des élèves issus de milieux défavorisés (*Pupil Premium Programme*). Les fonds sont attribués sur la base d'un montant par élève. Les établissements scolaires sont obligés de dépenser ces ressources dans des stratégies visant à mieux soutenir l'apprentissage des élèves défavorisés et à combler leur écart de performance avec les élèves plus favorisés, mais ils sont libres de choisir la façon de dépenser ces fonds.

Depuis 2012, les établissements scolaires sont tenus de publier en ligne l'information sur leur manière d'utiliser le *Pupil Premium Programme* et les interventions qu'ils mettent en œuvre pour répondre aux besoins des élèves défavorisés, ainsi que leur impact. Les établissements scolaires bénéficiaires du programme doivent suivre la performance de tous les élèves et en rendre compte, en particulier celle des élèves défavorisés.

L'organisme anglais d'inspection, Ofsted, suit de près les résultats et les progrès des élèves défavorisés et la façon dont les établissements scolaires répondent à leurs besoins. Si l'inspection identifie des problèmes concernant des élèves défavorisés, un examen plus approfondi est effectué. Son but est d'aider les établissements scolaires à améliorer leur stratégie de manière à « dépenser les financements dans des approches qui se sont avérées efficaces pour améliorer la performance des élèves défavorisés ». Le ministère de l'Éducation utilise l'information publiée par les établissements scolaires pour mettre en avant et récompenser ceux où les élèves défavorisés obtiennent de bons résultats.

Sources : OCDE (2017), *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning*, Éditions OCDE, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264276147-en ; Faubert (2009), *The funding of school education: Connecting Resources and Learning*, Éditions OCDE, Paris http://dx.doi.org/10.1787/9789264276147-en.

Fournir aux établissements scolaires de meilleures mesures de leur performance

Au Maroc, les mesures normalisées de la performance des établissements scolaires sont limitées. Les indicateurs administratifs de base, tels que les taux de scolarisation et d'inscription, sont les seuls auxquels les établissements marocains ont aisément accès pour comparer leur performance à celles des autres établissements scolaires et aux moyennes nationales (voir chapitre 5). Les mesures fiables des acquis des élèves font défaut. Tel est particulièrement le cas pour les établissements du primaire et du secondaire collégial, où les évaluations des élèves ne sont pas suffisamment fiables pour permettre une comparaison entre les établissements (voir chapitre 2).

L'élaboration de mesures fiables des apprentissages dans le primaire et le secondaire collégial doit être une priorité pour le Maroc, s'il souhaite améliorer la qualité et l'équité de la scolarisation. L'incapacité des établissements scolaires à garantir que tous les élèves acquièrent les compétences de base au cours des premières années est l'une des principales raisons du désengagement, du redoublement et du décrochage scolaire des élèves, avec des implications allant bien au-delà du système éducatif (voir chapitre 1).

Dans l'immédiat, le Maroc devrait introduire une évaluation nationale régulière fondée sur un recensement des élèves de 4e année (fin du premier cycle primaire) et par la suite, de

6e année (fin du primaire) afin de fournir aux établissements primaires des outils pour identifier les lacunes d'apprentissage, suivre l'amélioration et éclairer la définition de leurs objectifs (voir chapitre 5). Dans le premier cycle du secondaire, une amélioration de la fiabilité du brevet à l'aide de processus de modération renforcés (voir Chapitre 2) permettrait aux établissements de ce niveau de mesurer leur performance par rapport aux moyennes nationales, régionales et des autres établissements scolaires.

Dans le secondaire qualifiant, le classement des établissements scolaires récemment introduit, qui s'appuie sur les taux de réussite à l'examen du baccalauréat, constitue un premier pas vers l'élaboration d'une métrique pour l'apprentissage dans les établissements scolaires. Cette mesure n'a toutefois pas la contextualisation ni la fiabilité nécessaires pour en faire un indicateur précis de performance des établissements. Ce modèle ne comprend pas de données contextuelles autres que la taille et compare donc les établissements scolaires sans tenir compte de leur environnement socioéconomique. De plus, l'accent mis sur la performance actuelle plutôt que sur l'amélioration au cours du temps peut décourager les établissements du bas du classement. Le projet actuel visant à étendre ce classement aux établissements secondaires inférieurs à l'aide du taux de réussite au brevet devrait être ajourné jusqu'à ce que la fiabilité de cet examen soit considérablement améliorée (voir chapitre 2).

Pour fournir une vision plus juste et plus globale de la performance des établissements scolaires, plusieurs pays ont mis au point un indice composite de qualité des établissements scolaires. C'est le cas, par exemple, de plusieurs pays d'Amérique latine qui fournissent aux établissements scolaires une vision complète de leur performance par rapport à un nombre restreint d'objectifs nationaux d'amélioration, tels que la diminution du nombre d'élèves peu performants et du taux de redoublement (voir encadré 4.7). Au Maroc, des initiatives telles que le programme INSAF, qui vise à mettre en place un système de gestion de l'information scolaire intégré à MASSAR, offrent un bon moyen d'améliorer les données relatives aux établissements scolaires et de construire un indice pour leur performance.

Acquérir une vision holistique de la performance des établissements scolaires nécessitera une meilleure prise en compte de leur environnement, généralement au moyen d'indices composites obtenus en pondérant la performance des établissements avec l'environnement socioéconomique et le niveau de ressources humaines, financières et matérielles, afin de donner une juste image de leur performance (voir encadré 4.7). Au Maroc, cela nécessitera d'améliorer l'information sur les ressources des établissements scolaires et l'environnement socioéconomique des élèves dans MASSAR, auquel le présent examen recommande d'accorder plus de priorité dans la collecte et le suivi des données nationales (voir chapitre 5).

Encadré 4.7. Indices composites de performances des établissements scolaires du Brésil et de la Colombie

Indice de développement de l'éducation de base au Brésil

L'indice de développement de l'éducation de base (IDEB), mis en place en 2005, est considéré comme une étape majeure dans l'accroissement de la redevabilité dans l'éducation et en vue de donner une forte impulsion à l'amélioration des établissements scolaires au Brésil. Il combine une évaluation nationale fondée sur un recensement des performances en portugais et mathématiques en 4e et 8e années, ou des données d'évaluation pour la 11e année, avec des données de flux des élèves (taux de passage, redoublement, obtention de diplômes). Les données de chaque école sont échelonnées suivant un score allant de 1 à 10, dont les niveaux sont alignés sur les scores PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves). L'utilisation de deux facteurs – la performance et le passage au niveau supérieur – assure que les établissements scolaires ne sont pas incités à freiner les élèves des années évaluées ou à les encourager à abandonner l'école.

Une caractéristique essentielle de l'IDEB est qu'il fixe des objectifs individuels pour chaque établissement et définit une trajectoire allant de la base de référence de 2005 jusqu'au point où il atteindra idéalement les performances moyennes PISA en 2021. Ces objectifs propres à chaque établissement ont contribué à l'acceptation générale de l'IDEB par les éducateurs, qui le considèrent comme une comparaison fiable de la performance de l'établissement par rapport à sa performance passée. Les résultats de l'IDEB sont utilisés pour identifier les établissements scolaires et les municipalités les moins performants, qui reçoivent des financements et un appui technique supplémentaires pour les aider à atteindre leurs objectifs.

Indice synthétique de qualité de l'éducation en Colombie

En 2015, la Colombie a introduit l'indice synthétique de qualité de l'éducation (*Índice Sintético de la Calidad Educativa* – ISCE), un indice multidimensionnel de qualité des établissements scolaires, qui s'appuie sur le succès de l'indice de développement de l'éducation de base (IDEB) brésilien. L'ISCE prend en compte la performance des élèves en mathématiques et espagnol dans les évaluations nationales des 3e, 5e et 9e années, les progrès des établissements scolaires dans la réduction de la proportion des élèves peu performants, du redoublement, ainsi que des facteurs liés à l'environnement des établissements. Ceux-ci sont encouragés à débattre de leurs résultats pour l'ISCE, à fixer des objectifs de performance et à élaborer des plans stratégiques pour améliorer leur performance. En 2016, les autorités colombiennes ont annoncé une récompense financière pour les établissements scolaires atteignant leurs objectifs.

Sources : Cheng X. et K. Moses (2017), *Promoting transparency through information: a global review of school report cards*, IIEP Publishing, Paris; http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246358e.pdf ; OCDE (2016), *Education in Colombia, Reviews of National Policies for Education*, Éditions OCDE, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264250604-en ; OCDE (2011), « Brazil: encouraging lessons from a large federal system", *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, Éditions OCDE. http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en.

Conclusions et recommandations

L'accent mis par la Vision 2030 sur la création de la « nouvelle école marocaine » offre aux décideurs politiques du Maroc une occasion unique d'élaborer des pratiques d'évaluation des établissements scolaires centrées sur l'amélioration de la qualité de ces derniers. La mise en place d'un système complet d'évaluation externe des établissements scolaires marocains et l'amélioration de leur capacité à s'auto-évaluer contribueront à les éclairer sur leur performance et à y développer une culture de planification fondée sur des données probantes. Il est également nécessaire de veiller à ce que les établissements scolaires reçoivent un appui technique et financier adéquat pour garantir qu'ils mettent correctement en œuvre les recommandations émises dans leurs évaluations. Toutefois, pour que ces évaluations parviennent à améliorer la qualité des établissements, il faudra également que le Ministère définisse des objectifs systémiques clairs pour guider leur planification (voir chapitre 5), investisse dans la capacité des enseignants en les évaluant de manière régulière et en leur fournissant une formation professionnelle continue (voir chapitre 3), et mette en place un meilleur système d'évaluation des élèves mettant l'accent sur le suivi des apprentissages, en particulier dans les premières années d'études (voir chapitres 2 et 5).

Tableau 4.5. Recommandations de politiques pour l'évaluation des établissements scolaires au Maroc

Leviers	Recommandations	Actions
4.1 Élaborer une approche plus complète et systématique de l'évaluation externe des établissements scolaires	4.1.1 Établir un cadre de référence pour l'évaluation externe des établissements scolaires	• À moyen terme, mettre en place un processus consultatif pour l'élaboration de normes de qualité pour les établissements scolaires. • À court terme, déplacer l'accent mis par les indicateurs de l'IGAP pour les établissements scolaires de la conformité à l'amélioration, en introduisant les dimensions manquantes (c.-à-d. la direction des établissements scolaires, l'équité et l'auto-évaluation des établissements) et des indicateurs qualitatifs pour les pratiques d'enseignement. • Définir des descripteurs de la qualité des établissements scolaires renforçant les concepts d'amélioration et d'équité, conformément aux priorités des politiques nationales.
	4.1.2 Consolider la responsabilité et la capacité d'évaluation externe des établissements scolaires	• Étendre le mandat de l'IGAP au-delà de l'audit de la conformité des établissements scolaires avec la réglementation, pour inclure l'évaluation externe des établissements scolaires. • Améliorer la capacité de l'IGAP à définir des directives et à mettre au point des outils pour l'évaluation des établissements scolaires. • Constituer des réseaux d'individus formés susceptibles de se joindre à l'équipe d'inspection. • Donner aux inspecteurs pédagogiques la responsabilité d'examiner les pratiques d'enseignement en les intégrant aux équipes d'évaluation des établissements scolaires. • Examiner les besoins en inspecteurs pédagogiques à moyen terme et recruter en conséquence.
	4.1.3 Élaborer des directives et instruments pour appuyer l'évaluation externe des établissements scolaires	• Élaborer des directives pour le processus de visite des établissements scolaires. • Élaborer des directives détaillant les indicateurs et descripteurs à utiliser par les inspecteurs pédagogiques pendant l'observation en classe. • Élaborer des questionnaires simples destinés aux parties concernées, que les équipes d'inspection utiliseront pour recueillir des informations sur le degré de satisfaction et d'implication dans l'école des parents et élèves.
4.2 Développer la capacité des établissements scolaires à mettre en place des auto-évaluations	4.2.1 Développer le rôle de l'auto-évaluation des établissements scolaires dans la planification des établissements 4.2.2 Développer la capacité de la direction en matière d'auto-évaluation des établissements scolaires et impliquer la communauté scolaire	• Fournir aux établissements scolaires des directives claires sur la manière de réaliser une auto-évaluation et les dimensions à évaluer. • Exiger des établissements scolaires qu'ils mènent une auto-évaluation annuelle et les encourager à fixer des objectifs annuels et à définir les outils qui seront utilisés pour suivre les progrès. • Confier aux directeurs d'établissement le mandat clair d'entreprendre les activités d'auto-évaluation des établissements scolaires. Cette responsabilité doit apparaître dans leur fiche de fonction. • Mettre au point un système d'évaluation permettant aux directeurs d'établissement d'identifier les besoins en formation et offrant un appui technique pour la conduite des auto-évaluations et la planification des établissements scolaires. • Étendre le module d'auto-évaluation des établissements scolaires compris dans la formation

		initiale des directeurs d'établissement pour introduire une formation plus pratique aux savoir-faire clés de l'auto-évaluation des établissements scolaires. • Clarifier le rôle des mentors du Projet d'Établissement dans l'appui aux directeurs d'établissement pour l'auto-évaluation. • Mettre en place des ateliers régionaux organisés par les • AREF pour la formation continue des directeurs d'établissement à des tâches particulières d'auto-évaluation des établissements scolaires. • Clarifier le rôle du comité de pilotage du Projet d'Établissement dans l'auto-évaluation. • Impliquer la communauté scolaire dans l'auto-évaluation des établissements scolaires. • Centrer l'appui externe dans un premier temps sur les établissements scolaires du cycle primaire.
4.3 Veiller à ce que l'évaluation des établissements scolaires mène à des améliorations	4.3.1 Mettre en place des mécanismes pour le suivi des évaluations externes	• Fournir aux établissements scolaires des retours d'information écrits clairs et réalisables. • Organiser dans chaque établissement scolaire, une réunion avec les principaux acteurs (directeur d'établissement, enseignants, parents, etc.) pour débattre des résultats de son évaluation. • Faire aux AREF et aux autorités centrales des recommandations sur les besoins en ressources et en formation professionnelle des établissements scolaires évalués. • Exiger que, dans le cadre du processus de validation du Projet d'Établissement, les comités techniques des projets d'établissement situés dans les directions provinciales des AREF examinent si les plans d'établissement abordent les problèmes clés identifiés au cours du processus d'évaluation externe. • Mettre en place des processus conduits par les AREF pour le suivi des établissements scolaires identifiés comme peu performants.
	4.3.2 Proposer des incitations et des outils pour aider les établissements scolaires à s'améliorer	• Mettre en place des processus contractuels entre les établissements scolaires et les AREF pour l'atteinte des objectifs du Projet d'Établissement. • Fournir un appui financier supplémentaire aux établissements scolaires défavorisés et mettre en place des structures de redevabilité associées pour garantir que ces financements conduisent à des améliorations. • Introduire progressivement des évaluations nationales régulières de tous les élèves des 4e et 6e années. • Améliorer la fiabilité du brevet avant d'élaborer un indicateur de performance de l'apprentissage dans les établissements scolaires, fondé sur ses résultats. • Envisager l'élaboration d'un indice composite de performance des établissements scolaires.

Références

Banque mondiale (2007), « What is school-based management? », Réseau de développement humain 2007, Banque mondiale

Banque mondiale, (2015), *Systems Approach for Better Education Results : Autonomie et redevabilité des établissements scolaires : Maroc*, Groupe de la Banque mondiale, Washington DC, http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/CountryReports/SAA/SABER_SAA_Morocco_Country_Report_2015_FINAL_French.pdf.

Chapman, C. (2008), *Improving Schools through External Intervention*, Continuum, Londres.

Cheng X. et K. Moses (2017), *Promoting transparency through information: a global review of school report cards*, IIEP Publishing, Paris; http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246358e.pdf.

CIE (2009), « Evaluating teaching », in *Developing your school with Cambridge*, Cambridge International Education, www.cie.org.uk/images/271311-evaluating-teaching.pdf.

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 2016/2017*, Cour des comptes du Royaume du Maroc, Rabat.

Education Scotland (2006), *How Good is Our School*, 3e édition, Education Scotland

Ehren, M.C.M. et coll. (2012), « Impact of school inspections on improvement of schools – describing assumptions on causal mechanisms in six European countries", in *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, Springer.

Faubert V. (2009), « School Evaluation: Current practices in OECD countries a literature review », *Document de travail de l'OCDE sur l'éducation n° 42*, OECD Publishing, http://dx.doi.org/10.1787/218816547156.

Hopkins, D. (1995), « Towards effective school improvement », *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 6, Issue 3, pp. 265-274.

INESEFRS (2014), *La mise en œuvre de la Charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013 : Acquis, déficits et défis*, Conseil supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche scientifique, Rabat, www.csefrs.ma/pdf/Rapport%20analytique.pdf.

INESEFRS (2015), *Gouvernance du système d'éducation et de formation au Maroc : Évaluation de l'application des recommandations de la Charte nationale de l'éducation et de la formation 2000-2013*, Rapport d'expertise, Conseil supérieur de l'Éducation, de la Formation, et de la Recherche scientifique, Rabat.

MacBeath, J. (2008) Leading learning in the self-evaluating school, School Leadership & Management, 28:4, 385-399, http://dx.doi.org/10.1080/13632430802292332.

McBeath, J. (1999), Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation, Routledge, New York.

MENFPESRS (2016), *Grille d'audit des établissements scolaires,* ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle.

MENFPESRS (à paraître), Examen du cadre national de l'évaluation dans le système éducatif marocain : Rapport national de base, ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle.

MENFPESRS (n.d.), *Guide de pilotage du Projet d'Établissement,* ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle.

NCSL (2012), *School self-evaluation : A Reflection and Planning Guide for School Leaders*, National College for School Leadership England, http://dera.ioe.ac.uk/5951/2/download%3Fid%3D21845%26filename%3Dself-evaluation-a-reflection-and-planning-guide.pdf.

Nusche, D. et coll. (2011), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education : Sweden 2011*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264116610-en.

OCDE (2011), « Brazil: encouraging lessons from a large federal system", in *Lessons from PISA for the United States*, Éditions OCDE, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en.

OCDE (2013), *Synergies for Better Learning : An International Perspective on Evaluation and Assessment*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en.

OCDE (2014), *Résultats de TALIS 2013 :* Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr.

OCDE (2015), *Regards sur l'éducation 2015 : Les indicateurs* de l'*OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-fr.

OCDE (2016), *Education in Colombia, Reviews of National Policies for Education*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264250604-en.

OECD (2017), *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264276147-en.

Ofsted (2016), *School Inspection Handbook*, Office for Standards in Education, Children's Services and Skills, Manchester, www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/553942/School_inspection_handbook-section_5.pdf.

Pont, B., D. Nusche et H. Moorman (2008), *Improving School Leadership Volume 1: Policy and Practice*, Éditions OCDE, Paris, http://www.oecd.org/edu/school/44374889.pdf.

Radinger, T. (2014), « School Leader Appraisal-A Tool to Strengthen School Leaders' Pedagogical Leadership and Skills for Teacher Management?", *European Journal of Education*, Vol 49, No. 3, 2014.

Riley, K. et J. McBeath (2000), Putting self-evaluation in place : Evaluating school performance tools and approaches, The Human Development Network, Banque mondiale, Washington D.C, http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099080063795/Evaluating_school_performance_tools_EN00.pdf.

Santiago, P. et F. Benavides (2009), Teacher Évaluation : A Conceptual Framework and examples of country practices, Éditions OCDE, Paris, www.oecd.org/edu/school/44568106.pdf.

UNICEF (à paraître), Tous les enfants à l'école d'ici 2015, Moyen-Orient et Afrique du Nord, Initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés, Maroc : Rapport national sur les enfants non scolarisés, mai 2015.

Van Bruggen, J.C., (2010), *Inspectorates of education in Europe ; some comparative remarks about their tasks and work*, Standing International Conference of Inspectorates, http://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/c2bfe3ff-49b7-4397-ae65-d0a203451928.

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*, Sage, pp 37-68

Chapitre 5. Évaluation du système éducatif : informer les politiques d'éducation et responsabiliser les acteurs

Ce chapitre s'intéresse aux pratiques d'évaluation du système d'éducation et leur utilisation à des fins d'information des politiques publiques et de responsabilisation des acteurs éducatifs. Si le Maroc dispose des principaux outils d'évaluation tels que les indicateurs administratifs, une évaluation nationale des apprentissages et des évaluations thématiques, des manques importants persistent. L'absence d'objectifs chiffrés sur le moyen terme et d'un cadre de référence pour l'évaluation du système, rendent difficile l'emploi des évaluations pour guider et orienter les réformes du système éducation. Le Maroc devrait également s'assurer que l'évaluation des apprentissages des élèves fait partie intégrante du dispositif d'évaluation du système éducatif et informe les réformes. Ce développement de l'évaluation requière un investissement conséquent dans les capacités d'analyse et d'évaluation au niveau central et régional.

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.

Introduction

L'évaluation du système éducatif joue un rôle central dans l'amélioration de la performance de l'éducation. Elle permet de tenir le public au courant de l'état du secteur et assure la mise en place de politiques éducatives informées. Elle s'est développée à travers le monde lors des dix dernières années, poussée par une volonté des pays d'améliorer la qualité des apprentissages et l'équité dans l'éducation (OCDE, 2013).

Au Maroc, l'évaluation du système éducatif a connu un développement rapide depuis le début des années 2000 et la mise en place de la première vision stratégique du secteur, la Charte nationale d'éducation et de formation (CNEF). Le Royaume dispose aujourd'hui des principaux outils d'évaluation. Le pays collecte et rapporte des indicateurs sur la performance de son système éducatif, participe aux évaluations internationales des apprentissages et dispose d'une évaluation nationale de ces derniers. Toutefois, une évaluation du système éducatif encourageant l'amélioration des apprentissages et l'équité reste limitée par : l'absence de certains éléments clés du cadre d'évaluation du système éducatif, les lacunes d'intégration dans le processus de réforme, et un manque d'implication des acteurs locaux. Pour résorber ces manques, le Maroc se doit de développer un cadre de gouvernance de l'évaluation du système éducatif et de centrer l'évaluation du système sur les priorités du système éducatif et, en particulier, sur l'amélioration des apprentissages. Pour réussir, ces mesures devraient également s'accompagner de procédures de responsabilisation des acteurs centraux et régionaux quant aux résultats du système éducatif.

Contexte et principales caractéristiques de l'évaluation du système éducatif au Maroc

Contexte général de l'évaluation du système éducatif au Maroc

L'évaluation du système éducatif s'inscrit dans un cadre plus global de développement de la bonne gouvernance

Le Maroc fournit depuis quelques années un réel effort de renforcement de la bonne gouvernance pour rendre l'administration publique plus réactive aux besoins des citoyens et développer l'efficience du service public. Dans le domaine de l'éducation, le ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (MENFPESRS, ci-après le « Ministère ») a mis en place à partir de 2015 un processus d'audit interne mené par l'inspection générale afin de renforcer la reddition des comptes et la responsabilisation des acteurs. Le Ministère a également été l'un des pionniers en matière de budgétisation pluriannuelle et a mis en œuvre un projet de performance budgétaire sur trois ans prenant en compte des indicateurs de suivi. Toutefois, les projets de performance budgétaire actuels ne définissent pas des objectifs pour le système éducatif, mais simplement des projections basées sur les tendances actuelles de performance (voir encadré 5.1).

Encadré 5.1. La budgétisation pluriannuelle de l'éducation nationale

Dans le cadre de la reddition des comptes et de la responsabilisation de l'administration, le ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (MENFPESRS, ci-après le « Ministère ») a été l'un des premiers ministères à piloter les nouvelles normes budgétaires mises en place par la Loi organique de la loi de Finances (LOLF). La LOLF, établie en 2015, a pour objectif de promouvoir une culture de la performance des programmes publics. Elle prescrit que les lois de finances doivent être organisées en plans pluriannuels qui établissent les objectifs d'efficacité, d'efficience, de parité et d'équité pour le secteur public. Alors que la LOLF n'entre en vigueur qu'en 2018, le Ministère a soumis son premier budget pluriannuel en 2015. Le budget de l'éducation nationale est organisé en « projets de performance » qui définissent les axes de travail prioritaires pour les trois prochaines années. Ces projets reprennent explicitement les leviers de la vision stratégique de la réforme 2015-2030 et définissent les objectifs et indicateurs de performance pour leurs suivis (MENFPESRS, 2016).

Toutefois, contrairement aux bonnes pratiques internationales de budgétisation de la performance qui traduisent les objectifs en cibles chiffrés, le projet de performance du Département de l'éducation nationale ne définit pas de cibles à atteindre, mais seulement des prévisions basées sur les projections actuelles. Ceci limite réellement la capacité du budget à promouvoir une culture de la performance et de la reddition des comptes dans le domaine de l'éducation (OCDE, 2005). Ainsi ces programmes ne prennent pas en compte la mise en place de cibles reflétant les ambitions de réformes du secteur. Par exemple, le projet de performance de l'éducation nationale inclut une réduction du taux global d'abandon au secondaire collégial de 12,2% enregistré en 2015 à 11,8% en 2017 (MENFPESRS, 2016). Cette faible baisse ne semble pas refléter une politique volontariste de réduction de l'abandon scolaire.

Source : MENFPESRS (2016), *Projet de performance de l'éducation nationale : Année budgétaire 2016,* ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle, http://lof.finances.gov.ma/sites/default/files/budget/files/pdp_den_plf2016_fr_0.pdf ; OCDE (2005), *Government Performance: Lesson and Challenges*, OECD Journal on Budgeting, Volume 5, N°1, OECD Publishing.

Les efforts de décentralisation de l'éducation n'ont pas été intégrés dans le processus plus large de « régionalisation avancée »

Le renforcement de la bonne gouvernance au Maroc s'est également manifesté à travers le processus de « régionalisation avancée », lancé en 2011 afin de développer la démocratie locale et de rapprocher le service public des besoins des citoyens. Ce processus octroie aux conseils régionaux une plus grande autonomie et un mandat populaire à travers l'élection, pour la première fois en 2015, des présidents des douze conseils régionaux au suffrage universel direct.

Principalement basée sur la déconcentration de l'administration publique et la création au niveau des régions des Académies régionales de l'éducation et de la formation (AREF), la décentralisation de l'éducation ne s'est pas ancrée dans le processus de régionalisation avancée. Ainsi, les élus régionaux ne disposent pas d'un rôle défini dans le secteur de l'éducation ce qui limite la redevabilité des acteurs éducatifs au niveau régional, provincial et de l'école envers les communautés qu'ils servent (voir chapitre 1).

La mise en place de la vision 2030 de l'éducation donne une impulsion nouvelle à l'évaluation du système éducatif

La vision stratégique de la réforme 2015-2030 (vision 2030) qui est rentrée en vigueur en 2015, représente une avancée certaine de planification stratégique. La mise en place de la vision 2030 s'est basée sur une évaluation rigoureuse de la performance du système éducatif et des acquis et manques de la vision stratégique précédente, la CNEF, établi en 2000 (voir chapitre 1). Un autre atout de la vision 2030, est son aspect holistique couvrant l'ensemble des niveaux d'éducation de la petite enfance jusqu'à l'enseignement tertiaire et ancrant l'éducation dans le cadre du développement socio-économique du pays.

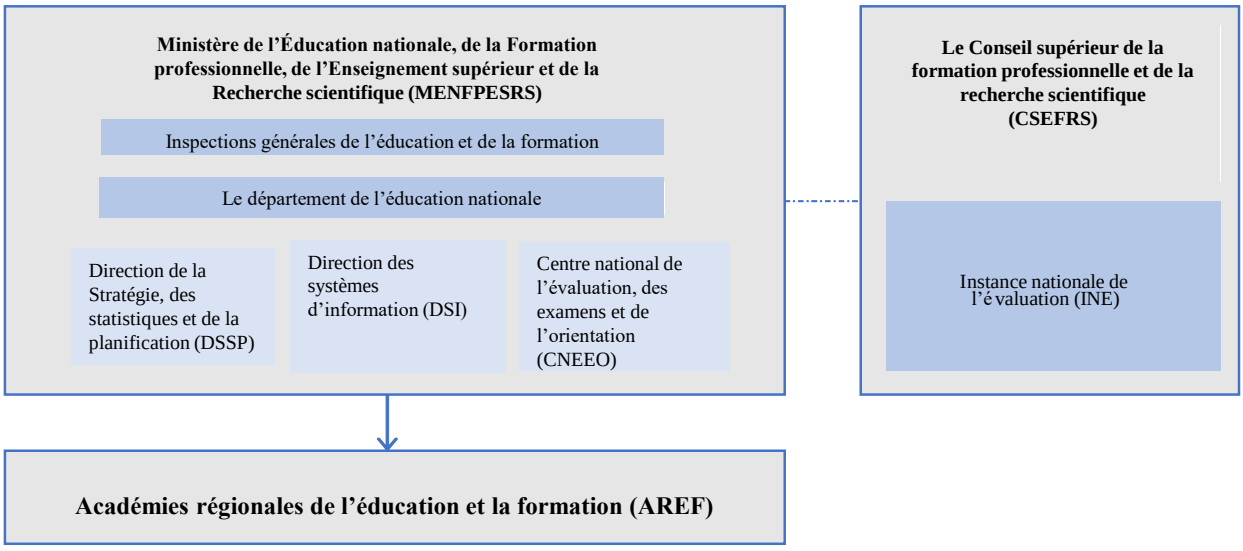
Toutefois, il semble difficile de dégager de la vision 2030 les axes principaux d'un plan d'action pour le secteur de l'éducation sur le moyen terme. La vision 2030 se distingue des visions stratégiques des pays de l'OCDE et des pays arabes voisins par l'absence notable d'objectifs chiffrés et de définition de priorités pour le secteur. Par ailleurs, des difficultés d'appropriation de la vision par le Ministère demeurent tangibles. Deux ans après le lancement de la vision 2030 par le Conseil supérieur de l'éducation, de la formation professionnelle et de la recherche scientifique (CSEFRS), la Loi-cadre de l'éducation qui serait le plan d'application de la vision, n'a toujours pas été promulguée. L'équipe de l'OCDE a également remarqué une référence limitée à la vision 2030 dans les discussions sur les réformes en cours avec les principales directions du Ministère.

***Responsabilités pour l'évaluation* du système éducatif**

Le Ministère est responsable de plusieurs aspects de l'évaluation du système éducatif

Au sein du Ministère, le département de l'éducation nationale est en charge de mettre en place et coordonner les réformes du secteur. Le secrétariat ne dispose cependant pas d'une unité centrale en charge de l'évaluation et suivi du système éducatif dans son ensemble. Différentes composantes de l'évaluation du système éducatif sont sous la responsabilité de différentes directions, ce qui crée des difficultés à faire ressortir une information complète sur la performance du système éducatif afin d'informer les politiques éducatives et le public (voir graphique 5.1).

Graphique 5.1. Institutions responsables de l'évaluation du système éducatif au Maroc



La collecte de données et la planification

La Direction de la stratégie, des statistiques et de la planification (DSSP) est en charge de la collecte et du traitement des données statistiques, et de la prévision sur les principaux indicateurs liés au coût, évolution de la population estudiantine, le personnel éducatif et l'infrastructure. La DSSP a aussi, dans le passé, hébergé l'organe ad hoc créé pour la coordination du programme de réforme entre 2008 et 2012, appelé programme d'urgence. La DSSP possède une équipe de huit statisticiens et planificateurs formés par le centre d'orientation et de planification de l'éducation. La DSSP collabore avec les 230 planificateurs affectés aux directions provinciales des AREF pour la collecte des données des écoles.

Le système d'information de l'éducation

La Direction des systèmes d'information (DSI) est en charge du développement du système d'information de l'éducation en fonction des besoins exprimés par les directions du Ministère et les AREF. La collecte de données a connu un progrès conséquent avec la mise en place d'une base de données unique, MASSAR, en 2013 et l'intégration dans celle-ci des autres bases du ministère (voir encadré 5.2).

- La plateforme **ESISE** est la principale base de données statistique de l'éducation au Maroc. Elle permet la collecte des données administratives des écoles telles que le nombre d'élève et de personnel éducatif par les planificateurs provinciaux et leurs consolidations et traitement par la DSSP. ESISE est utilisée dans la mise en place des recueils statistiques nationaux et le transfert de données aux organisations internationales telles que l'UNESCO.
- Les plateformes **SAGE+ et GEXA+** permettent la collecte des données des examens certificatifs provinciaux, régionaux et nationaux et la communication des résultats aux candidats.

Encadré 5.2. La base de données de l'éducation, MASSAR

Une avancée notable du Maroc dans la mise en place d'un système d'information de l'éducation moderne

Avec MASSAR, le Maroc a introduit pour la première fois un identifiant élève unique qui permet de suivre l'individu le long de sa scolarité. Le but premier de MASSAR est de permettre la gestion des établissements scolaires, en particulier la gestion du temps scolaire, la mise en place des classes et le suivi par les enseignants de la performance des élèves. MASSAR permet également le suivi des indicateurs du système éducatif dans le temps.

MASSAR comprend des informations concernant :

- l'élève : l'âge, le genre, la fonction des parents, l'adresse du domicile familial, l'appui social que perçoit l'élève tel que le programme *Tayssir* et son parcours scolaire précédent dont les classes redoublées ; ainsi que les notes obtenues aux évaluations en classe (appelées contrôles continus au Maroc) et les notes aux évaluations certificatives.
- l'enseignant : les classes enseignées et son parcours précédent ;
- et l'établissement scolaire : les infrastructures, les ressources matérielles, le nombre d'élèves, d'enseignants et de personnel administratif.
- Alors que son utilisation par les écoles n'est pas obligatoire, MASSAR semble rentrer progressivement dans les mœurs avec en 2016 plus de 116000 enseignants rentrants les informations sur leurs élèves. Le Ministère planifie d'étendre MASSAR en y incluant les informations sur les évaluations des enseignants à travers l'intégration d'un module pour les inspecteurs pédagogiques, appelé *Taftich*.

L'utilisation à des fins d'évaluations et de suivi du système éducatif demeure limitée.

MASSAR est, en théorie, accessible par les enseignants et les établissements pour la gestion scolaire et informer les apprentissages. Cette base de données est aussi accessible par les AREF qui peuvent extraire les indicateurs statistiques relatifs à leurs régions et suivre la performance des écoles et par le Ministère qui peut suivre et comparer la performance du système éducatif dans son ensemble. Toutefois, les écoles et les AREF perçoivent encore leurs rôles en tant que fournisseur d'information et non en tant qu'utilisateur.

Source : MENFPESRS (à paraître), Examen du cadre national de l'évaluation dans le système éducatif marocain : rapport national de base, ministère de l'Éducation nationale, de la formation professionnelle.

L'organisation des évaluations internationales des apprentissages

Le Centre national de l'évaluation, des examens et de l'orientation (CNEEO) est un centre rattaché au ministère, en charge de l'organisation des évaluations des apprentissages tels que les examens certificatifs et les évaluations internationales auxquelles le Maroc participe

(voir tableau 5.3). Toutefois, le CNEEO n'a plus à sa charge, depuis 2016, l'organisation de l'évaluation nationale des apprentissages, le Programme national d'évaluation des acquis des élèves (PNEA) qui revient, maintenant, à l'Instance nationale de l'Évaluation (INESEFRS).

L'audit des écoles et des départements ministériels

L'audit des départements du Ministère, des AREF, des directions provinciales et des établissements scolaires publics est réalisé par deux corps d'inspection, l'inspection générale des affaires pédagogiques et l'inspection générale des affaires administratives. Ces deux corps d'inspection rendent compte directement au ministre de l'Éducation. Si en théorie, l'inspection générale est responsable de l'audit de la qualité pédagogique de l'enseignement, ce rôle se limite en réalité à s'assurer de l'application du cadre réglementaire et des directives ministérielles (voir chapitre 4).

Le CSEFRS est responsable de la mise en place des directions stratégiques du secteur et de l'évaluation des politiques publiques.

Le CSEFRS, créé en 2008, est une instance indépendante du Ministère, qui rend compte directement au Roi. La création du CSEFRS suit une mouvance internationale qui vise à la création d'instances indépendantes du gouvernement, afin de donner une impulsion stratégique nouvelle au secteur éducatif et créer une coalition nationale plus large autour des objectifs du secteur. Cette mouvance s'est particulièrement développée dans les monarchies arabes telles que la Jordanie, l'Arabie Saoudite ou les Émirats Arabes Unis où une nomination royale accorde une légitimité à l'instance indépendamment du gouvernement. Au Maroc, le président du conseil est nommé par le Roi pour un mandat de 5 ans. L'assemblée générale du CSEFRS est composée d'experts du secteur de l'éducation nommés par décret royal, de représentants des différents ministères jouant un rôle dans l'éducation (MENFPESRS et ministère des Affaires religieuses, dit Habous) ainsi que des représentants des élus parlementaires et des institutions jouant un rôle en éducation.

Le CSEFRS joue le double rôle d'évaluateur et de décideur stratégique. Le CSEFRS évalue des politiques éducatives, en émettant des avis par saisi ou autosaisi sur les politiques d'éducations du pays. Par exemple, en novembre 2016, le CSEFRS a publié son avis sur le projet de Loi-cadre de l'éducation après une saisie par le gouvernement. Les avis du CSEFRS sont publics et disponibles sur son site web. Le CSEFRS joue également un rôle central dans la mise en place des directions stratégiques du secteur. Ainsi c'est au CSEFRS qu'est revenue la tâche de définir la vision 2030 de l'éducation.

L'INESEFRS est responsable de l'évaluation externe du système éducatif

L'INESEFRS, rattachée au CSEFRS, est en charge de l'évaluation externe du système éducatif. Le programme de travail annuel de l'INESEFRS est défini par l'assemblée générale du CSEFRS. L'INESEFRS publie des évaluations thématiques et des évaluations sectorielles. L'INESEFRS est également en charge de l'organisation et l'analyse du PNEA. L'INESEFRS produit ses propres indicateurs statistiques à partir des données collectées par la DSSP et produit un recueil statistique en ligne. L'Instance a connu une période d'inactivité entre 2011 et 2014 du fait d'un vide de leadership.

Les outils d'évaluation du système

Les indicateurs statistiques de l'éducation sont relativement bien développés mais quelques manques persistent

Le Maroc produit les principales données administratives nécessaires pour le suivi du système éducatif tel que les principaux indicateurs requis par les collectes de données internationales (nombre d'élèves inscrits et nombre de diplômés par niveaux, âge et genre et nombre de personnel éducatif par niveaux). L'INESEFRS et la DSSP calculent leurs propres indicateurs statistiques à partir des données collectées. Chacune des deux institutions a émis son propre glossaire des indicateurs. L'INESEFRS inclut dans la liste de ses indicateurs, des indicateurs plus complexes incluant des indices tels que le coefficient de Gini de l'éducation ou l'indice du développement de l'éducation pour tous. Cependant, il existe une certaine redondance dans les indicateurs calculés par chacune des deux institutions, ce qui semble indiquer un manque de collaboration et une duplication des tâches.

Toutefois, le Maroc continue à rencontrer des difficultés dans la collecte et le traitement de certaines données. L'absence d'informations régulières sur la distribution de la dépense en éducation rend ainsi difficile le suivi de l'utilisation des ressources financières. Par ailleurs, alors que le Maroc fait face à des problèmes d'équité en éducation, peu de données statistiques sont désagrégées par niveau socio-économique rendant difficile toute étude sur la performance du système éducatif en termes d'équité. Les acteurs centraux sont conscients de ce manque et un effort est fourni pour y pallier. La DSSP a ainsi publié par deux fois les comptes nationaux de l'éducation en 2006 et 2016. L'INESEFRS s'intéresse, quant à elle, à l'étude des ressources dont disposent les écoles.

Les évaluations des apprentissages sont relativement récentes et peu exploitées pour informer les politiques publiques

Les évaluations des apprentissages sont l'une des principales sources d'information sur la performance d'un système éducatif. Elles fournissent des informations non seulement sur la performance des élèves actuels, mais également l'évolution de cette performance dans le temps. De ce fait, les évaluations des apprentissages permettent d'informer sur le bien-fondé des politiques d'éducation pour améliorer l'apprentissage des élèves (OCDE, 2013). Le Maroc participe aux principales évaluations internationales des apprentissages (voir tableau 5.3) et dispose d'une enquête nationale des apprentissages qui a été effectué en 2008 et 2016.

L'évaluation nationale des apprentissages

L'évaluation nationale des apprentissages est une pratique relativement récente au Maroc et qui a connu une certaine instabilité de gouvernance en comparaison avec des pratiques plus établies dans les pays à revenu moyen (voir tableau 5.1). Introduit en 2008, le PNEA qui a pour objectif de situer le niveau des acquis des élèves et d'informer l'action des responsables des politiques éducatives, n'est qu'à sa deuxième édition en 2016 après l'annulation de l'édition prévue en 2011. Un changement de gouvernance a été opéré entre ces deux éditions. Si l'édition 2008 a été organisée conjointement par le CNEEO et l'INESEFRS, l'édition 2016 a été organisée par l'INESEFRS qui devient seule responsable de ce programme. Il n'existe pas de texte définissant les objectifs et les cycles du PNEA.

Contrairement aux pratiques dans la plupart des pays de l'OCDE et dans plusieurs pays à revenu moyen, les niveaux d'éducation testés par le PNEA ont varié entre les éditions 2008

et 2016 (voir tableau 5.1). Alors que le PNEA 2008 se focalise sur les 3e et 6e années de primaire et les 2e et 3e années du secondaire collégial, le PNEA 2016 a pour cible la 1re année du lycée. Ainsi, aucune étude longitudinale sur l'évolution de la performance des élèves entre 2008 et 2016 n'est possible. Consciente de ce manque, l'INESEFRS a décidé en 2017 d'établir une cyclicité pour le PNEA qui aura lieu tous les 4 ans et concernera l'évaluation de la fin du cycle primaire (6ème année) et la fin du cycle secondaire collégial (9ème année). Cette stabilité des classes testées, vise à mieux mettre à profit le PNEA pour juger du bien-fondé des réformes pédagogiques.

Tableau 5.1. Les évaluations des apprentissages dans les pays à revenu moyen

Pays	Nom de l'évaluation	Classes testées	Date d'introduction	Cyclicité
Albanie	National Assessment of Pupils Achievements in 3rd and 5th grade	3, 5	2014	Annuel
Azerbaïdjan	Monitoring Examination - National Assessment of New Curriculum's Learning Achievements	5, 6, 7	2013	Annuel
Azerbaïdjan	National Assessment Project School (K11) Students' Achievements	4, 5, 6, 7	2008	Annuel
Botswana	Standard Four Attainment Test	4	1995	Annuel
Cap Vert	Provas Aferidas em Língua Portuguesa e Matemática (Standardized tests in Portuguese Language and Mathematics)	2, 4, 6	2010	Tous les 3 ans ou plus
Cambodge	National Assessment	3, 6, 8	2012	Tous les 3 ans ou plus
Costa Rica	Pruebas Nacionales Diagnósticas (National Diagnostic Tests)	6, 9	2006	Tous les 3 ans ou plus
Côte d'Ivoire	Évaluation du rendement scolaires en mathématiques et en français dans l'enseignement primaire	2, 4, 6	1995	Cycle de durée variable
Côte d'Ivoire	Évaluation diagnostique des compétences de français et de mathématiques en Côte d'Ivoire au CE1	3	1995	Cycle de durée variable
République Dominicaine	Evaluación Diagnóstica Básica (Diagnostic Evaluation)	4	2012	Annuel
République Dominicaine	Pruebas Nacionales (National Tests)	8, 12	1992	Annuel
Géorgie	National Assessment	4, 7, 9	2003	Cycle de durée variable
Honduras	Evaluación de Rendimiento Académico (Evaluation of Academic Performance)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	2007	Annuel
Lao PDR	National Assessment of Student Learning Outcomes	3	2012	Tous les 3 ans ou plus
Maroc	**Programme national d'évaluation des Apprentissages**	**Variable**	**2008**	**Tous les 3 ans ou plus**
Mexique	Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (Quality and Educational Achievement Tests)	3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	2006	Annuel
Mexique	Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Quality and Educational Achievement Tests)	3	2005	Tous les 3 ans ou plus
Myanmar	Pre and Post Term Assessment of Students' Improvement of Life Skills Knowledge and Competency	6, 7, 8	2011	Biannuel
Népal	National Assessment of Student Achievement	3, 5,8	2011	Biannuel
Nicaragua	Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes en 4º 6º y 9º Grado (Assessment of Student Learning in 4th, 6th and 9th Grade)	4, 6, 9	2009	Cycle de durée variable
Pakistan	National Achievement Test	4, 8	2005	Annuel
Paraguay	Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (National Assessment of Educational Process)	3, 6, 9	1996	Cycle de durée variable
Péru	Evaluación Muestra (Sample Assessment)	6	1996	Cycle de durée variable
Péru	Evaluación Censal de Estudiantes (Student Census Evaluation),	2, 4	2007	Annuel

Afrique du Sud	Annual National Assessment	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	2012	Annuel
Sri Lanka	National Assessment in Sri Lanka	4,8	2005	Tous les 3 ans ou plus
Viet Nam	National Assessment of Grades 5 and 9 Achievement	5, 9	2001	Cycle de durée variable

Source : UNESCO-ISU (2017), La Base de données des évaluations nationales des apprentissages, Institut de statistique de l'UNESCO, http://uis.unesco.org/fr/uis-learning-outcomes .

La qualité des tests du PNEA est assurée de façon relativement rigoureuse. Le PNEA teste le curriculum prescrit tel que défini par le Livre blanc et les manuels scolaires. Un cadre de référence est établi qui définit les domaines d'apprentissages du curriculum qui seront testés, les compétences correspondantes et la répartition des items selon les domaines et niveaux de difficultés. Un prétest et une analyse psychométrique sont organisés pour valider les items retenus. Des variables contextuelles sur l'élève les enseignants et l'établissement sont également collectées afin d'appréhender l'environnement où a lieu l'apprentissage (voir tableau 5.2).

Tableau 5.2. Liste des principales variables contextuelles collectées dans le cadre du PNEA 2016

Élèves	Enseignants et directeurs	Établissements scolaires	Environnement socio-éducatif
Caractéristiques sociodémographiques • Genre • Age • Milieu de résidence Vécu familial • Age des parents • Niveaux d'instruction des parents • Profession des parents • Taille du ménage • Type de logement • Langues parlées à la maison • Disponibilités des supports éducatifs Antécédents scolaires • Pré-scolarité • Redoublement • Orientation scolaire	**Caractéristiques sociodémographiques** • Genre • Age • Milieu de résidence • État matrimonial Niveau de formation • Diplômes • Formation initiale et continue Expérience professionnelle • Cadre • Grade • Ancienneté • Responsabilité Conditions d'exercice • Distance à l'école • Logement de fonction	**Environnement physique** • Lieu • Architecture • Latrines • Laboratoires • Terrains de sport Environnement organisationnel Structure pédagogique • Ratio élèves/enseignant • Ressources humaines • Supports didactiques • Conseil de gestion Contexte socioéconomique de l'école • Ressources allouées à l'éducation • Motivation des ménages • Infrastructures de base Politiques éducatives • Modèles pédagogiques • Appui social aux élèves • Formation des enseignants	**Pratiques éducatives et de gestion** • Qualité de l'enseignement • Temps réel de l'enseignement • Système de reconnaissance • Système d'encadrement • Opportunité d'investissement • Leadership et style de gestion Climat scolaire • Climat éducatif • Climat relationnel • Climat de justice • Climat de sécurité • Climat d'appartenance Problèmes sociaux • Triche • Absentéisme • Indiscipline Problèmes scolaires • Agressions • Vols • Violence • Harcèlement

Source : INESEFRS (2016), Programme national d'évaluation des acquis des élèves du tronc commun PNEA 2016 : rapport méthodologique, Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, Rabat, http://www.csefrs.ma/pdf/PNEA2016/Rapport%20methodologie%20Final.pdf.

Les évaluations internationales

La participation du Maroc aux évaluations internationales des apprentissages est quant à elle plus ancienne. Aujourd'hui, le Maroc participe aux trois principales évaluations internationales: les évaluations les Tendances internationales dans l'enseignement des mathématiques et sciences (Trends in International Mathematics and Sciences Study, TIMSS) depuis 2007, le Programme international de recherche en lecture scolaire (Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS) depuis 2001 et le Programme international d'évaluation des apprentissages (Programme for International Student Assessment, PISA) pour la première fois, en 2018 (voir tableau 5.3). Alors que le PNEA est organisé par l'INESEFRS, c'est au CNEEO qu'incombe la tâche d'organiser les évaluations internationales. Une étude récente de la Banque mondiale rapporte que les pratiques d'évaluations des apprentissages internationales au Maroc sont bien établies en ce qui concerne l'organisation et le financement des tests, mais des difficultés persistent en ce qui concerne l'analyse et la communication des résultats au public (Banque mondiale, 2015).

Tableau 5.3. La participation du Maroc aux évaluations internationales des apprentissages

Nom de l'évaluation	Années de participation	Niveaux scolaires évalués ou groupes d'âge ciblés	Matières évaluées	Échantillonnage
TIMSS	2007, 2011, 2015	4e année du primaire, 2e année du secondaire collégial	Mathématiques Sciences	Régional depuis 2015
PIRLS	2001, 2006, 2011 et 2016	4e année du primaire	La lecture en langue arabe	Régional depuis 2006
PISA	2018	Élèves de 15 ans	Mathématiques, sciences et lecture en langue arabe	National

Source : MENFPESRS (à paraître), Examen du cadre national de l'évaluation dans le système éducatif marocain: Rapport national de base, ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle.

Les évaluations thématiques connaissent un certain essor

Les évaluations thématiques sont des évaluations qui se focalisent sur un aspect particulier du secteur de l'éducation en se basant sur des données quantitatives et qualitatives. Elles ont pour but d'explorer un aspect du système éducatif en profondeur et de mettre l'accent sur les leviers de politiques éducatives centraux dans le système (OCDE, 2013).

Au Maroc, l'évaluation thématique en éducation a connu un essor relatif avec la création de l'INESEFRS en 2008. Les thèmes étudiés par l'INESEFRS sont arrêtés de manière annuelle par l'Assemblée générale du CSEFRS. Toutefois, en raison de l'inertie de l'instance entre 2011 et 2014, la publication d'études thématiques a connu une halte. Depuis sa reprise d'activité, l'INESEFRS a publié un rapport sur la gouvernance sur système éducatif et sur la formation professionnelle.

Les évaluations externes indépendantes sont pour la plupart réalisées par des organisations internationales ou des programmes de coopérations. Parmi les plus pertinentes pour le thème de ce rapport, nous pouvons mentionner les rapports thématiques de l'enquête Évaluation de la lecture dans l'enseignement de base (Earl Grade Reading Assessment, EGRA) en 2013 et 2015 qui ont couvert les thèmes du curriculum, la formation des enseignants et la lecture ainsi que les rapports analytiques de la Banque mondiale sur l'évaluation des élèves et l'autonomie et la responsabilité des écoles faisant partie du programme SABER (Systems Approach for Better Education Results). Les évaluations

thématiques indépendantes réalisées par les centres de recherches universitaires sont quant à elles plus rares au Maroc que dans les pays de l'OCDE.

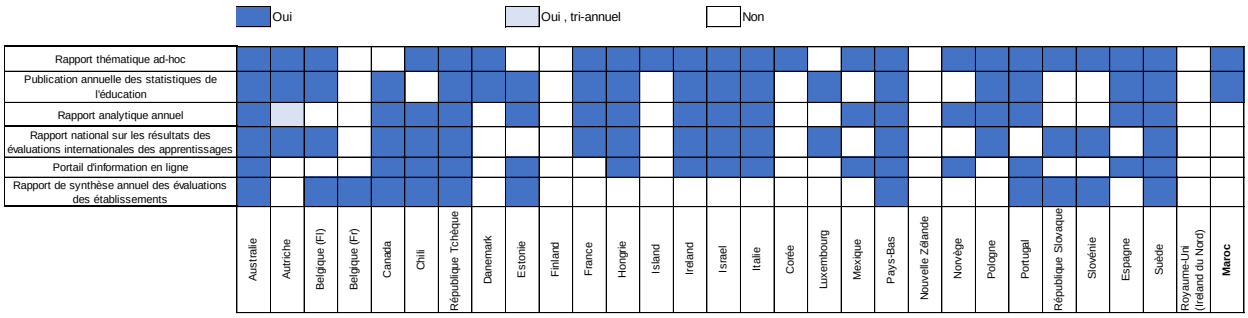
Les rapports d'audit de l'inspection générale sont peu exploités pour informer les politiques publiques

Des rapports sur l'état des écoles au Maroc sont réalisés depuis 2015 par l'Inspection générale dans le cadre de l'audit des établissements scolaires. Ces rapports informent sur l'état et la performance des établissements scolaires audités et sont destinés à l'utilisation par le Ministère (voir chapitre 4). Cependant, ils ne semblent pas être utilisés pour informer les politiques éducatives par les décideurs politiques. Ainsi, les politiques différenciées ciblant les écoles en difficultés demeurent rares au Maroc montrant le manque d'attention accordé à l'évaluation des établissements à des fins d'amélioration de leurs résultats (voir chapitre 4).

Utilisation de l'évaluation du système éducatif et accès à l'information

La publication et la dissémination active des résultats des évaluations du système éducatif permettent d'informer les décisions des acteurs du système éducatif et d'alimenter un débat public constructif sur l'état du système éducatif. La publication des résultats des évaluations est également un gage de transparence d'un système éducatif. Contrairement aux pratiques observées dans la plupart des pays de l'OCDE, la publication des résultats demeure très limitée au Maroc (voir Graphique 5.2).

Tableau 5.4. La publication des résultats des évaluations du système éducatif



Source : Adapté de OCDE (2013), Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment, OCDE Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en.

L'évaluation du système éducatif a été force d'impulsion de grandes réformes mais n'informe pas le cycle régulier de politiques éducatives

Deux évaluations majeures ont été la source de grandes réformes dans le système éducatif marocain. En 2008, un rapport d'évaluation du système éducatif et le PNEA 2008 ont constitué des facteurs déterminants dans la mise en place du programme d'urgence et le choix des projets à mettre en place. L'expérience a été renouvelée en 2013 avec le rapport sur les acquis de la Charte publiée par l'INESEFRS. Le rapport, critique des modalités de mise en place de la Charte, a permis au CSEFRS de mettre davantage l'accent sur la qualité et l'équité en faisant de ces deux principes les points centraux de la vision.

Cependant, l'évaluation du système éducatif ne fait pas partie intégrante du cycle de réforme de l'éducation au Maroc. En effet, le Maroc ne publie pas de manière régulière un rapport sur l'état du système éducatif afin d'informer les décideurs publics (voir graphique

5.2). L'absence d'un système de suivi régulier et d'évaluation du système éducatif diminue la réactivité des politiques éducatives et leur adaptabilité à la réalité du terrain.

Les acteurs locaux exploitent peu les résultats des évaluations du système éducatif pour informer leurs actions

L'utilisation de l'information générée par l'évaluation du système éducatif par les AREF et les écoles dans le cadre de leurs missions est limitée. Les enseignants et les chefs d'établissement se voient comme fournisseur de données et non comme utilisateurs de l'information. Par exemple, l'équipe de l'OCDE a noté lors de la visite d'écoles une méconnaissance des recommandations des évaluations des apprentissages en termes de pratiques éducatives nocives telles que le redoublement. Par ailleurs, une seule des quatre AREF rencontrées lors de la mission a mis en place des projets basés sur une analyse comparative de la performance du sous-système éducatif par rapport à la moyenne nationale. Ce manque d'utilisation s'explique, entre autres, par un manque de capacité. En effet, les capacités d'analyse des données des évaluations des apprentissages, des évaluations des enseignants et des évaluations du système éducatif ne font pas partie des référentiels de compétences des enseignants, des directeurs d'école et des inspecteurs (voir chapitres 3 et 4).

L'accès à l'information sur la performance du système éducatif est restreint

Le Maroc ne met pas à la disposition des citoyens l'ensemble des résultats des évaluations du système éducatif. Si les principaux indicateurs statistiques sont disponibles sur les sites de l'INESEFRS et du Ministère, il n'existe pas de base de données ouverte de l'éducation qui intègre l'ensemble des résultats du système éducatif. Par exemple, les résultats des évaluations des apprentissages ne sont pas toujours communiqués au public. Jusqu'à présent, aucun rapport national n'a été rédigé reprenant les résultats de TIMSS et PIRLS.

Par ailleurs, le niveau limité d'instruction d'une part importante de la population marocaine est un frein à la recherche active de l'information. De ce fait, le Ministère doit non seulement assurer une diffusion effective de l'information, mais aussi faciliter au maximum l'accès à cette information.

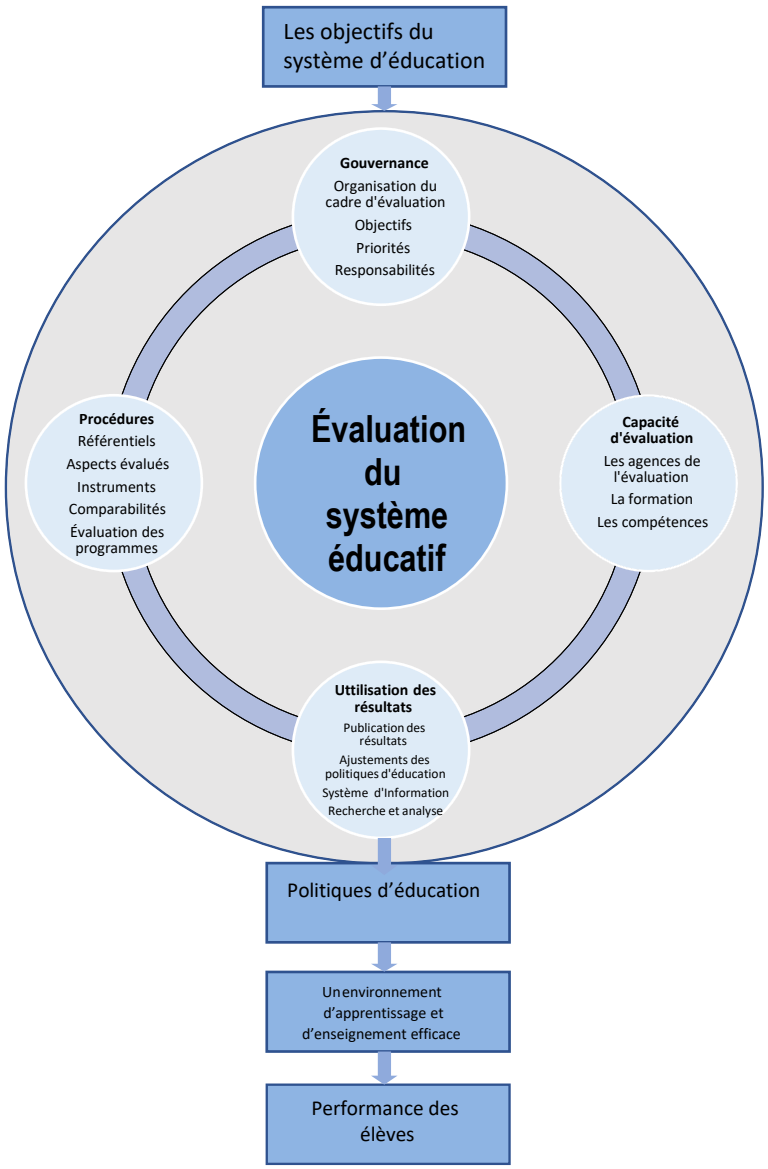
Les principaux leviers de l'évaluation du système

L'évaluation du système éducatif inclut l'ensemble des approches de suivi et d'évaluation du système éducatif. Elle a trois objectifs majeurs : fournir les informations nécessaires pour tenir les citoyens informés de la performance du système éducatif, tenir les acteurs du système éducatif (décideurs politiques, autorités locales, enseignants, écoles, etc.) responsables de cette performance, et fournir les données nécessaires à une prise de décision informée et à la planification de l'action publique. Pour atteindre ces objectifs, l'évaluation doit se baser sur des fondements solides de gouvernance, de procédures, et de capacité d'évaluation et d'utilisation des résultats (voir graphique 5.3)

Face aux défis d'apprentissages faibles des élèves et de décrochage scolaire élevé, le Maroc est conscient de la nécessité de développer une culture du résultat et de la performance dans son système éducatif et de mieux informer les acteurs du secteur et le public sur l'urgence d'améliorer les résultats du secteur éducatif. À cette fin, il est important que le Maroc pallie aux principaux manques de son cadre d'évaluation du système éducatif. En particulier, la gouvernance gagnerait à être renforcée en établissant un cadre de référence et en clarifiant le rôle des deux institutions en charge de l'évaluation du système éducatif. Les procédures d'évaluations des apprentissages telles qu'établies ne sont pas à même d'aider le Maroc à

rehausser les niveaux faibles d'apprentissages des élèves. Et enfin, les capacités d'utilisations des résultats des évaluations du système au niveau local doivent être renforcées pour soutenir le processus de décentralisation de l'éducation marocaine et la responsabilisation des acteurs locaux.

Graphique 5.2. Les fondements de l'évaluation du système éducatif



Source : Adapté de OCDE (2013), Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en.

Levier 5.1 : Établir des fondements solides pour la gouvernance de l'évaluation du système éducatif

Le Maroc gagnerait à renforcer les fondements de la gouvernance de l'évaluation du système éducatif afin d'asseoir son rôle dans la mise en œuvre des réformes du système

éducatif. Il n'existe pas à ce jour de cadre de référence définissant les objectifs du système éducatif et les instruments de suivi de ces objectifs. Les responsabilités des acteurs en charge de l'évaluation, le Ministère et l'INESEFRS, ne sont pas clairement définies. Enfin, un accès limité à l'information sur la qualité du système éducatif entrave la mobilisation du public et la responsabilisation des acteurs du système éducatif.

5.1.1 Développer un cadre de référence pour l'évaluation du système éducatif

L'évaluation du système éducatif au Maroc demeure une activité assez isolée du processus de réformes de l'éducation. En effet, les thématiques abordées, le développement d'outil d'évaluation et les processus de gouvernance ne sont que rarement guidés par les priorités du secteur éducatif. Une cause majeure de ce manque d'intégration est l'absence d'un plan d'action stratégique pour le secteur de l'éducation sur le moyen terme qui définit les objectifs du secteur et fixe un cap pour l'évaluation du système éducatif. Ce plan d'action stratégique doit s'accompagner d'un cadre de référence qui associe aux objectifs chiffrés du secteur, leurs outils de suivi. Cela implique également le développement des indicateurs manquants et la mise en place d'un contrôle rigoureux de la qualité des données collectées.

Définir les objectifs et les cibles chiffrées du système éducatif sur le moyen terme

La plupart des pays de l'OCDE et des pays émergents définissent des objectifs à atteindre par leurs systèmes éducatifs sur le moyen terme. Ces objectifs représentent l'ambition et les priorités d'un pays pour son système éducatif. Ils permettent de guider la planification et la budgétisation en assurant que ces processus répondent bien aux priorités du secteur éducatif. Ils sont, en général, présentés dans le plan sectoriel pour le moyen terme et alignés avec la vision stratégique sur le long terme du pays. Ils sont souvent accompagnés de cibles chiffrées qui en définissent la portée (Santiago et coll., 2012). Malgré un grand niveau de variation des priorités du secteur de l'éducation entre les pays, les cibles couvrent, en général, les résultats de l'éducation (performance des élèves, accès à l'éducation et complétion), l'équité, les procédures de mise en place des réformes et le personnel éducatif (OCDE, 2013).

Au Maroc, l'un des principaux manques de l'évaluation du système éducatif et de la planification stratégique dans le secteur public en général, est l'absence d'objectifs chiffrés qui serviraient de référentiel commun pour juger de la performance du système éducatif sur le moyen terme et informer son développement. L'existence d'une vision ambitieuse sur le long terme, la vision 2030, est un point positif pour le système éducatif marocain. Toutefois, comme le montre l'expérience précédente sous la CNEF, sans un plan d'action avec des objectifs intermédiaires (sur le moyen terme) et des cibles clairement définis pour guider l'action des acteurs et la mise en œuvre des réformes, le Maroc court le risque de ne pas concrétiser sa vision pour l'école nouvelle à l'horizon 2030 (voir chapitre 1).

De ce fait, il est important que la Loi-cadre, qui vise à définir le plan d'action pour atteindre la vision 2030, clarifie les objectifs du secteur sur le long terme pour guider la mise en place d'objectifs et de cibles sur le moyen terme. Par exemple, alors que la vision 2030 appelle à « une école de la qualité pour tous », la définition de cibles en termes de niveaux d'apprentissage attendus permettrait d'orienter l'action du secteur pour améliorer la qualité et l'équité dans l'éducation. La mise en place d'objectifs chiffrés est aussi essentielle pour guider le développement de standards de qualité pour les apprentissages, la profession d'enseignant et les écoles (voir chapitres 2,3 et 4).

Un plan stratégique devrait être mis en place sur le moyen terme pour guider l'action du gouvernement et décliner la Loi-cadre en objectifs intermédiaires chiffrés. Au Mexique, la

Loi générale de l'éducation en 2007 a été accompagnée par la mise en place d'un plan sectoriel de l'éducation 2007-2012 qui inclue les priorités du secteur, les objectifs à atteindre et les cibles chiffrées pour les indicateurs clés à l'horizon 2012 (voir encadré 5.3). Le pacte pour le Mexique de 2012 et la Loi de réforme de l'éducation en 2015 ont également inclus des objectifs chiffrés de performance pour le secteur de l'éducation (OCDE, 2015a).

Encadré 5.3. La loi générale de l'éducation au Mexique

Au Mexique, la loi générale de l'éducation établit des objectifs clairs pour l'éducation en mettant en avant le développement personnel des élèves et la promotion des valeurs et du civisme et en y associant des objectifs socio-économiques plus généraux. La Loi articule également les principes de l'éducation au Mexique tels que la promotion de la diversité, l'équité et la qualité et leur rôle dans le développement réussi de l'apprenant et du citoyen informé. De plus, le gouvernement fédéral a défini les priorités pour les politiques de l'éducation créant ainsi un cadre pour le développement des réformes. Par exemple, l'un des six objectifs du Programme du secteur de l'éducation 2007-2012 est de « promouvoir le développement et l'utilisation de l'information et les technologies de communication dans le système éducatif afin de promouvoir l'apprentissage des élèves, développer leurs « life skills » et favoriser leurs insertions dans la société de la connaissance ». Des cibles d'éducations à atteindre à l'horizon 2012 ont été également définies et des indicateurs y ont été associés afin de permettre le suivi de la performance (par exemple dans les écoles primaires, 82% et 83% des élèves doivent développer les compétences de base en espagnol et en mathématiques respectivement dans les tests nationaux à l'horizon 2012).

Source : OCDE (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en.

Un tel plan stratégique permettrait d'assurer une responsabilisation de l'ensemble des acteurs du secteur pour atteindre les objectifs communs de l'éducation. Sous le programme d'urgence, le Maroc a établi des objectifs sur le moyen terme qui ont permis de dynamiser le secteur et qui sont perçus comme ayant contribué au relatif succès de la généralisation de la scolarité au primaire. Toutefois, l'absence d'un plan stratégique avec des objectifs communs à l'ensemble du secteur a limité l'impact de ce programme sur les points plus complexes qui requièrent la collaboration de différentes unités tels que la diminution du redoublement et du décrochage scolaire. Un phénomène similaire peut être observé dans les réformes actuelles. Si le Maroc désire faire face à ce problème structurel, il doit mettre en place un plan stratégique sur le moyen terme qui sert de référence à l'ensemble des unités du Ministère et permet une meilleure coopération autour de l'atteinte des objectifs.

Ce plan stratégique gagnerait à être aligné sur les cycles de la loi de finances, un plan de trois ans pour couvrir un cycle budgétaire ou six ans pour en couvrir deux (voir encadré 5.1). La mise en place d'un plan stratégique sur le moyen terme permet, en effet, d'assurer une meilleure efficience dans la distribution des ressources financières et de renforcer le potentiel de la loi de finances en tant qu'outil de reddition des comptes et de responsabilisation de l'administration (OCDE, 2017 ; OCDE, 2005).

Établir un système d'indicateurs de suivi du secteur de l'éducation

Il est nécessaire d'allier à la définition d'objectifs et de cibles chiffrées des indicateurs permettant de juger de la performance du système et l'atteinte ou non des cibles fixées (OCDE, 2013). À ce jour, les indicateurs produits par la DSSP ne semblent pas refléter les priorités du secteur. Ainsi, alors qu'améliorer l'équité et la qualité des apprentissages est au centre des réformes actuelles, aucun indicateur rapporté par la DSSP ne couvre ces dimensions. Le recueil d'indicateurs se focalise principalement sur les données administratives et semble plus propice à la gestion des flux d'élèves et de personnel qu'à une utilisation pour suivre la performance du système éducatif. Le Maroc gagnerait à prendre comme point de référence pour le développement d'indicateurs, les objectifs et cibles du système éducatif et diversifier les sources de données en mettant à profit différentes sources telles que le PNEA et MASSAR.

L'INESEFRS a pris l'initiative de développer une matrice d'indicateurs qui seront utilisés par ses équipes pour le suivi de la mise en place de la vision 2030. Ces indicateurs se basent sur des sources de données plus diversifiées et semblent couvrir de manière plus efficace les problématiques d'équité et de qualité dans le système éducatif. Toutefois, deux problèmes majeurs persistent. La matrice d'indicateur de l'INESEFRS n'est pas liée à ce jour à des cibles prédéfinies et ces indicateurs ne sont pas communs à l'INESEFRS et au Ministère.

Une manière de pallier à ces difficultés serait pour le Maroc de créer un cadre de référence des indicateurs de suivi du secteur de l'éducation. La mise en place d'un document-cadre qui précise la portée du système d'indicateurs, les liens entre les indicateurs et les cibles du système éducatif ainsi que les sources de données, permet en effet d'assurer la stabilité du système d'indicateurs dans le temps, une cohérence de l'action des acteurs et permet d'éviter la duplication d'indicateurs (OCDE, 2013). Au Brésil, par exemple, la Loi-cadre de l'éducation nationale de 1996 inclut dans le cadre de référence du système d'éducation primaire et secondaire les sources de données et les indicateurs de suivi du système éducatif ainsi que les responsabilités des institutions en charge de la collection et de l'analyse des données (Bruns, Evans et Lurque, 2012).

Investir dans le développement d'indicateurs et de données manquantes

La création d'un système d'indicateurs en adéquation avec les objectifs de la Loi-cadre est également l'occasion de lancer la réflexion sur les indicateurs et le manque de données pour assurer le suivi du secteur de l'éducation. Si le Maroc dispose des indicateurs principaux de suivi tels que le taux de scolarisation, d'achèvement ou de redoublement, des données continuent à manquer dans certains domaines centraux de la vision 2030. C'est particulièrement le cas pour les indicateurs sur les apprentissages des élèves (voir levier 5.2). D'autres lacunes importantes concernent les indicateurs permettant le suivi de l'équité du secteur éducatif et l'utilisation des ressources. L'absence de ces indicateurs est problématique au vu des difficultés rencontrées par le Maroc en termes de disparité et de manque de transparence dans l'utilisation des ressources.

Ainsi, alors que le premier levier de la vision 2030 met l'accent sur l'égalité d'accès, les indicateurs statistiques ne sont pas désagrégés par niveaux socio-économiques. Le milieu rural/urbain est souvent utilisé comme proxy pour le milieu socio-économique ce qui ne permet pas d'appréhender les disparités des résultats en termes de scolarisation et d'apprentissages au sein d'une localité donnée. Ceci est d'autant plus inquiétant dans les grandes zones urbaines ou périurbaines où les disparités de revenu sont importantes. Ce manque de données par milieu socio-économique a des conséquences sur la mise en place

des programmes d'appui social. Par exemple, le ciblage du programme de bourse « Tayssir » offert aux élèves les plus démunis et visant à réduire le décrochage scolaire n'est pas assez précis pour déterminer les individus les plus nécessiteux. Le ciblage se fait par commune et utilise comme critère principal la ruralité.

Une manière de pallier à ces lacunes serait de mieux exploiter les données contextuelles de MASSAR. En particulier, MASSAR permettrait d'exploiter les données sur l'occupation des parents et les ressources de l'école afin de mieux appréhender les questions d'équité et d'exploitation des ressources financières. Par ailleurs, le Ministère gagnerait à intégrer les enquêtes, panel des ménages, réalisées par l'Office national de développement humain (ONDH) qui inclue, entre autres, le niveau de revenu du ménage, le niveau de formation et les langues parlées, avec l'identifiant élève unique de MASSAR. Cette stratégie d'allier les enquêtes des ménages avec les données administratives de l'éducation a permis à plusieurs pays, en particulier en Europe, de désagréger des indicateurs clés, tels que le taux d'achèvement, par niveaux socio-économiques (OCDE, 2016).

Dans le cadre des projets de performance de la LOLF, le Maroc doit faire du développement des indicateurs de suivi de l'utilisation et distribution des ressources financières une priorité. Pour faire face à la sous-utilisation des ressources financières, il est important que le Ministère mette en place un système d'indicateurs de suivi des coûts et de la déperdition des ressources. Alors que l'initiative de la DSSP de mettre en place des comptes nationaux de l'éducation est louable et a permis le développement d'un certain nombre d'indicateurs sur les coûts tel que le coût de la déperdition salariale, l'absence de données récentes ne permet pas l'exploitation de ces données à des fins de suivi régulier. Le Ministère gagnerait ainsi à collaborer avec le ministère des Finances et les AREF pour développer un protocole de collection des données financières qui soit plus actualisé et à même d'informer la planification financière.

Développer un système d'audit pour assurer la qualité des indicateurs éducatifs

Enfin, dans le cadre de la mise en place d'un système d'indicateurs de suivi de l'éducation, la DSSP devrait développer un protocole d'audit régulier de la qualité des données collectées par les écoles. En l'absence d'un système d'audit régulier, il est difficile pour le Maroc de s'assurer de la qualité de la collecte de données des établissements scolaires. Une telle procédure d'assurance-qualité permettrait d'améliorer le niveau de confiance des acteurs de l'éducation et du public dans l'évaluation du système et d'assurer la concordance entre les données collectées et les besoins du secteur en matière d'indicateurs de suivi. Le processus d'audit permettrait également de développer la capacité des écoles et des AREF à collecter l'information en identifiant les besoins en formation.

5.1.2 Clarifier et définir les rôles du Ministère et de l'INESEFRS en matière d'évaluation et de suivi du système

Les activités d'évaluation et de suivi du système éducatif peuvent être regroupées en deux catégories. Les activités de suivi de l'avancement des programmes et des réformes de l'éducation sont réalisées de manières régulières pour guider la prise de décisions. Elles sont en général réalisées par un organe interne du ministère de l'Éducation. Les activités d'évaluations de la performance du système éducatif prennent la forme d'analyse en profondeurs du système éducatif et peuvent impliquer des acteurs externes au ministère de l'Éducation (IIEP, 2010).

Au Maroc, les responsabilités de l'INESEFRS et du Ministère pour ces deux types d'évaluations du système éducatif gagneraient à être clarifiés. La fonction de suivi du système

éducatif n'est pas entreprise par le Ministère qui ne dispose pas d'un organe central en charge de mener ce travail. Le manque de clarté dans la définition des responsabilités de l'INESEFRS et du Ministère dans l'évaluation de la performance du système éducatif diminue la capacité des deux institutions de développer leurs expertises et assurer la complémentarité de leurs actions.

Créer au sein du Ministère un organe de suivi du système éducatif

Il n'existe pas au Maroc un processus de suivi régulier du système éducatif intégré dans la planification et la prise de décision des politiques publiques. Le suivi du système éducatif implique, entre autres, l'exploitation des indicateurs de suivi pour établir des rapports d'avancement régulier du système, la mise en place de programmes pilotes et la réalisation d'études d'impacts (IIEP, 2010). Ce rôle est en général joué par le département en charge de la planification. Au Maroc, le travail d'analyse et de veille statistiques réalisé par la DSSP ne semble pas être employé pour guider, corriger et unifier l'action du Ministère. Des unités sont créées de manière ad hoc pour suivre l'avancement les grandes réformes telles que le programme d'urgence. Ce mode de fonctionnement ne permet pas d'assurer une continuité de l'action du Ministère. Il est ainsi important que le Ministère se dote d'un organe permanent en charge du suivi du système éducatif ou développe cette fonction au sein de la DSSP.

Le développement d'un processus de suivi du système éducation permettrait d'assurer une meilleure coordination horizontale au niveau central. Cet organe serait ainsi en charge d'évaluer l'alignement des programmes avec les objectifs du secteur et de mettre en place des rapports de suivi qui serviront de base de discussion pour la coordination de l'action des différentes directions au niveau du département de l'éducation nationale. En l'absence d'un tel processus de suivi permanent au Maroc, les différentes directions du Ministère se fixent leur propre objectif contre lequel elles jugent du succès de leurs actions ce qui présente un danger pour la cohérence du système éducatif et en limite l'ambition. Par exemple, la mesure coordonnée par la direction des curricula pour le développement des compétences de base n'est pas accompagnée par une révision des modalités d'évaluation des élèves au primaire (voir chapitre 2). Une analyse de l'impact de la réforme des curricula sur les apprentissages aurait pu faire ressortir le besoin d'aligner les modalités d'évaluation des élèves avec le nouveau curricula pour atteindre l'objectif commun d'améliorer le développement des compétences de base.

Un processus de suivi permettrait également d'introduire une meilleure coordination verticale entre les politiques décidées au niveau central et leurs mises en œuvre au niveau local. L'organe chargé du suivi du système éducatif pourrait mettre en place des études d'impact des réformes et s'assurerait ainsi de leur applicabilité sur le terrain. Ainsi, dans l'attente de la promulgation de la nouvelle Loi-cadre de l'éducation et la mise en place de l'organe ad hoc de coordination central, c'est aux AREF qu'incombent de facto de juger de l'applicabilité des programmes développés par les différentes directions centrales. Par exemple, alors que la mesure actuelle qui vise à établir des seuils de passage plus stricts introduit également des mesures pour le développement de programmes de remédiations et de suivi personnalisé des élèves, il a été rapporté à l'équipe de l'OCDE que l'application de la mesure dans les AREF s'est largement limitée à la mise en place de seuils de passage plus stricts (voir chapitre 1). En effet les acteurs de terrain, en particulier les inspecteurs et les responsables des AREF ont rapporté que les effectifs élevés des classes et le manque de formation des enseignants en suivi individualisé rendent quasiment impossible l'introduction du suivi personnalisé des élèves. Ainsi, la mise en place d'un programme pilote évalué par l'organe de suivi aurait permis de faire ressortir les difficultés d'implémentation sur le terrain et ainsi aurait permis un ajustement de la mesure pour prendre en compte les besoins des AREF.

Renforcer le rôle de l'INESEFRS en tant qu'organe d'évaluation externe de la performance du système éducatif

Si le Ministère doit être en charge du suivi régulier des réformes et des programmes, l'existence d'un organe indépendant avec une expertise technique en évaluation, tel que l'INESEFRS, peut jouer un rôle important pour assurer la crédibilité des évaluations plus globales du système éducatif auprès des décideurs politiques et informer leurs décisions. En Amérique latine, la mise en place depuis les années 1990 d'agences d'évaluations indépendantes a été un facteur central pour accélérer les réformes éducatives informées par la recherche et a permis d'assurer une plus grande attention dans le débat public au besoin d'amélioration de la performance du secteur. De manière similaire, au Maroc, les évaluations du système éducatif exercées par l'INESEFRS ont été des atouts pour propulser les réformes comme ce fut le cas avec le PNEA 2008 qui a été une force majeure dans la mise en place du programme d'urgence, ou encore le rapport sur les acquis de la Charte qui a inspiré la mise en place de la vision 2030 (voir chapitre 1).

Toutefois, le manque de clarté sur la division des tâches en évaluation entre l'INESEFRS et le Ministère nuit à la complémentarité des deux institutions. Ainsi, si la loi 105-02 créant le CSEFRS définit l'INESEFRS en tant qu'organe d'évaluation externe du système éducatif, les missions précises couvertes par cette loi demeurent ambiguës. Par exemple, la définition des rôles de l'INESEFRS et du Ministère dans l'évaluation des apprentissages des élèves, en particulier dans le cadre du PNEA, n'a été tranchée qu'en 2016. L'ambiguïté des rôles peut également générer une certaine redondance des tâches. Ainsi, l'INESEFRS et le Ministère ont tous deux développé des systèmes d'indicateurs de l'éducation. Ce problème d'ambiguïté des rôles constitue un risque récurent dans les systèmes éducatifs ayant opté pour la création d'une agence d'évaluation indépendante (Santiago et coll., 2016).

Une manière d'y pallier est de clarifier les tâches et les responsabilités en évaluation des deux institutions. Les tâches relatives à l'évaluation de la performance du système éducatif telles que l'évaluation des apprentissages, les études thématiques et le développement d'indicateurs du système éducatif peuvent ainsi revenir à l'INESEFRS. Afin de mener à bien ce rôle, l'INESEFRS doit bénéficier d'une plus grande autonomie par rapport au CSEFRS dans la définition de son programme de travail et s'établir ainsi en un centre d'expertise technique et d'analyse indépendant par rapport aux centres de décisions stratégiques que sont le CSEFRS et le Ministère. Les tâches relatives au suivi régulier du système éducatif ayant trait à la planification et la mise en place des réformes telles que la collecte et l'exploitation des données administratives, le suivi de la mise en place des réformes et des programmes, doivent être prises en charge par le Ministère.

Il est également important de définir les procédures de communication et de partage de l'information entre l'INESEFRS et le Ministère pour encourager la collaboration. En effet, lors de la visite de l'OCDE, les différents acteurs du Ministère semblaient peu informés des projets en cours au niveau de l'INESEFRS. Ce manque de communication peut être source de tension et limite l'impact des évaluations de l'INESEFRS sur les politiques éducatives. L'INESEFRS gagnerait ainsi à informer le Ministère de manière régulière au sujet des projets d'études et d'évaluation afin de permettre au Ministère d'anticiper la sortie des études et intégrer leurs recommandations dans ses plans d'action.

5.1.3 Informer les politiques et assurer la transparence du système éducatif

Sans une stratégie claire pour promouvoir la diffusion et utilisation des résultats des évaluations du système éducatif, le cadre d'évaluation du système éducatif marocain ne pourra remplir sa double fonction d'information et de responsabilisation. Ainsi, si le Maroc

a fourni des efforts importants ces dernières années pour renforcer l'accès à l'information et la bonne gouvernance dans le service public, des efforts restent à fournir par le secteur de l'éducation en termes de transparence et de prises de décisions informées (voir graphique 5.2). À ce jour, le Ministère n'a pas une obligation de rendre compte aux citoyens sur la performance du système éducatif et les données, en particulier les données sur le niveau d'apprentissage des élèves, ne sont pas mises à la disposition du public.

Publier un rapport annuel sur l'état du système éducatif

Sur le court terme, le Ministère gagnerait à publier de manière régulière un rapport sur l'état du système éducatif afin d'alimenter le débat public sur l'éducation au Maroc et d'informer la prise de décision politique. Un tel rapport contribuerait à la mise en place progressive d'une culture de la prise de décision informée en fournissant aux acteurs du système éducatif les informations nécessaires pour guider et corriger l'action publique et servir de base de discussion avec les décideurs politiques. Il permettrait également d'informer le public sur la performance de l'éducation et de ce fait créerait une pression externe sur les acteurs du secteur (OCDE, 2013).

Au Maroc, si la DSSP a publié pendant la période du programme d'urgence (2008-2012) des rapports annuels sur l'état du système éducatif, cette pratique a été abandonnée lorsque le PU est arrivé à son terme. Aujourd'hui la DSSP publie des recueils statistiques, mais ne publie pas de rapports analytiques du système éducatif. La raison avancée par la DSSP est l'absence d'un mandat clair pour la publication du rapport post-programme d'urgence.

La reprise de la publication régulière, annuelle ou biannuelle, d'un rapport sur le système éducatif marocain, permettrait d'assurer un suivi régulier de l'état d'avancement des objectifs de la vision 2030 et une meilleure continuité temporelle des politiques publiques du secteur. Un rapport de qualité inclurait des sources de données diverses telles que les indicateurs administratifs, les évaluations d'apprentissages et les enquêtes qualitatives, et présente l'évolution de la performance du système éducatif dans le temps (voir encadré 5.4). Pour assurer que le rapport soit utilisé de manière effective pour informer les politiques publiques, les conclusions du rapport doivent être présentées et débattues au niveau décisionnel. Dans la plupart des pays de l'OCDE, le rapport sur l'état du système éducatif est présenté et discuté au parlement (OCDE, 2013). La coordination de publication du rapport peut être accordée à l'organe en charge du suivi du système éducatif. Ce rapport annuel devrait servir de base de discussion pour la mise en place des priorités de l'année par le Ministère.

Encadré 5.4. Exemples de rapports analytiques du système éducatif dans les pays de l'OCDE

En **Norvège**, le rapport analytique annuel sur l'état de l'éducation, appelé « Education Mirror » est l'un des outils majeurs de publication des résultats du système national de suivi de la performance de l'éducation par la Direction de l'éducation et de la formation. Le rapport est organisé en quatre parties : les résultats d'apprentissage, l'environnement de l'apprentissage, les taux d'achèvement dans le secondaire qualifiant, les ressources, et enfin une partie information sur les écoles. « Education Mirror » inclut également un chapitre d'introduction qui met en avant les écoles ayant participé à des projets nationaux et un chapitre de conclusion qui présente des informations sur les initiatives nationales et les résultats de recherches pour promouvoir un meilleur suivi de la qualité de l'éducation au niveau local. Les indicateurs présentés sont pour la plupart récurrents d'une édition à l'autre et incluent les résultats aux examens certificatifs en 10e et 12e années d'éducation, les résultats de l'évaluation des apprentissages et l'enquête nationale des élèves et les résultats des évaluations internationales des apprentissages.

En **République tchèque**, le ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports produit un rapport annuel d'évaluation du système éducatif appelé le « Rapport d'étape sur le développement du système éducatif en République tchèque ». Le rapport présente les principaux changements organisationnels et législatifs pour l'année en cours et décrit l'état et les principaux développements dans l'éducation du préprimaire au tertiaire. Il se base sur des indicateurs créés pour le suivi de l'avancement vers les objectifs de long-terme de l'éducation en République tchèque. Ces indicateurs comprennent à la fois un certain nombre d'indicateurs de base qui sont stables d'une édition à l'autre et des indicateurs complémentaires provenant d'enquête ad hoc dans les domaines prioritaires du système. Le rapport contient également des informations sur le personnel du système éducatif, le financement des écoles et sur l'insertion des diplômés dans le marché du travail. Les régions en République tchèque produisent également leurs propres rapports sur l'état du système éducatif basés sur leurs propres objectifs sur le long terme.

Au **Portugal**, le Conseil national de l'éducation (CNE) qui comprend des acteurs variés du système éducatifs, conseille le gouvernement sur les principaux défis de l'éducation nationale. Le CNE publie un rapport annuel appelé l'État de l'Éducation qui contient une analyse des principales données du système éducatif. La première édition de L'état de l'éducation en 2010, s'est focalisée essentiellement sur le parcours des élèves dans le système éducatif alors que la seconde édition en 2011 a exploré en profondeur le niveau de qualification de la population. Le rapport présente également des recommandations sur comment améliorer la qualité de l'éducation de base et secondaire.

Source : OCDE (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.178/9789264190658-en.

Créer une obligation d'évaluation des programmes d'éducation

L'exploitation systématique par les acteurs du secteur des données des évaluations demeurent limitée au Maroc. Alors que certains projets commencent à inclurent des phases pilotes et des études d'impact, telle que la réforme des compétences de base (voir chapitre 1), il n'existe pas un effort institutionnalisé d'assurer l'ancrage de l'action publique dans une culture de l'évaluation des politiques publiques.

Une manière d'assurer une meilleure exploitation de l'information dans la prise de décision est d'exiger que soit incorporée dans les principaux programmes, une phase diagnostique détaillant les problématiques auxquelles répond le programme et justifiant de son impact. Les acteurs centraux et locaux doivent également être informés sur comment exploiter et interpréter les données des différentes évaluations dans la mise en place de cette phase diagnostique. En effet, les capacités d'analyse statistique limitées au niveau des directions centrales et des AREF (voir levier 5.3), peuvent être un frein à la mise en place de phases diagnostiques pertinentes.

Développer une base de données de l'éducation unique et accessible au public

L'accès aux principales données sur l'état du système éducatif est restreint au Maroc. Les données des évaluations d'apprentissages ne sont pas disponibles en libre accès et les données administratives sont publiées dans des formats qui en rendent l'exploitation difficile. Ces pratiques limitent la transparence du système éducatif et la capacité du public à jouer un rôle de contrôle de l'action des acteurs éducatifs. Ainsi, bien que le Maroc n'ait toujours pas de loi sur le libre accès à l'information, le Ministère et le CSEFRS peuvent prendre une attitude volontariste et impulser le mouvement en assurant le libre accès aux données pour le grand public. La création de cette base de données permettrait ainsi d'informer le débat public sur la qualité du secteur éducatif et encourager la recherche académique en éducation.

Cette pratique a connu un essor mondial avec le développement de la gouvernance digitale et la signature par plusieurs pays du partenariat « Open Government » qui promeut la transparence et le libre accès à l'information afin d'asseoir une gouvernance publique responsable (OCDE, 2015b). La base de données « Education Counts » en Nouvelles Zélande est souvent citée comme modèle à suivre (voir encadré 5.5). Dans le cas du Maroc, la création d'une base de données unique devrait, a minima, regrouper l'ensemble des indicateurs du système éducatif, telles que les données administratives collectées par la DSSP, les résultats du PNEA et les résultats des enquêtes qualitatives mises en place par l'INESEFRS, les résultats des évaluations certificatives collectées par le CNEEO et les conclusions des rapports des évaluations des établissements scolaires réalisés par l'Inspection générale.

Encadré 5.5. La base de données « Education Counts » en Nouvelle Zélande

La base de données Education Counts (http://www.educationcounts.govt.nz/home) est accessible par tous et regroupe un large éventail de données quantitatives et qualitatives sur le système éducatif et des données contextuelles tels que la démographie et le niveau socio-économique. Education Counts regroupe également l'ensemble des rapports rédigés sur le système éducatif du pays. Elle est mise à jour de manière fréquente pour donner une image fidèle de l'état de l'éducation en Nouvelle Zélande. Education Counts accorde également un intérêt particulier à la présentation visuelle de l'information et l'infographie afin de simplifier l'information et assurer la pertinence des messages.

Source : OCDE (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OCDE Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en.

Levier 5.2 : Mettre l'évaluation du système éducatif au service de l'amélioration des apprentissages

L'un des objectifs de la vision 2030 est d'assurer une école de qualité qui permet la maitrise des compétences cognitives, théoriques, pratiques et socio-émotionnelles chez l'ensemble des apprenants (CSEFRS, 2015). Cet objectif appel à une amélioration des apprentissages des élèves marocains qui demeurent faibles par rapport aux standards nationaux et internationaux (voir chapitre 1). Toutefois, il n'existe pas de stratégies affirmées d'évaluation et de suivi des apprentissages à même de signaler l'urgence d'améliorer les acquis des élèves et de tenir les acteurs centraux et régionaux redevable de la qualité des apprentissages. Les enquêtes sur l'apprentissage telles que l'enquête nationale PNEA et les enquêtes internationales TIMSS, PIRLS et PISA, continuent d'être perçues par les acteurs éducatifs comme des activités isolées qui permettent seulement une évaluation a posteriori du système éducatif. Une meilleure intégration de ces enquêtes dans l'évaluation du système éducatif marocain est nécessaire afin d'assurer une place centrale à l'amélioration des apprentissages des élèves marocains dans les plans de réformes. Cette meilleure intégration passe par une révision de l'architecture de l'évaluation nationale des apprentissages, le PNEA, un renforcement de l'analyse des résultats pour assurer leur pertinence pour la prise de décision politique et enfin, un engagement plus fort des acteurs du secteur éducatif et le public autour de l'objectif d'améliorer les apprentissages des élèves.

5.2.1 Mieux aligner l'architecture du PNEA avec les priorités nationales d'éducation

Une évaluation nationale des apprentissages peut être un outil puissant pour identifier les facteurs déterminants pour améliorer les acquis des élèves et l'efficacité des politiques mises en place à cet effet. Elle permet également de mobiliser le public et les acteurs du secteur autour des objectifs d'amélioration des apprentissages et alimenter le débat public sur l'éducation (Kellaghan, Greaney et Murray, 2009). Au Maroc, une révision de l'architecture, l'organisation et l'échantillonnage du PNEA actuel est nécessaire afin de renforcer sa portée d'évaluation des priorités nationales d'éducation.

L'introduction d'un cadre de référence du PNEA en 2017 est un pas positif vers la stabilisation de l'évaluation nationale et son ancrage dans l'évaluation du système éducatif marocain. Cependant, la périodicité de 4 ans ainsi que le choix des classes à tester (6ème et

9ème années) gagneraient à être revus afin d'en assurer l'alignement avec la priorité nationale de renforcer le développement des compétences de base dans les premières années d'éducation. Un échantillonnage plus large permettrait également de d'affiner l'information pour servir à l'amélioration des pratiques d'enseignement en classe et au niveau des écoles (voir tableau 5.4).

Tableau 5.5. Proposition d'organisation des cycles du PNEA

	Année N	N+1	N+2	N+3	N+4	N+5	N+6	N+7	N+8	N+9
4e année du primaire*	E M, L		E M, L		E M, L		E M, L		C M, L	
6e année du primaire	C M, L	C M, L	C M, L	C M, L	C M, L	C M, L	C M, L	C M, L	C M, L	C M, L
3e année du collège*					E Cur				E Cur	

Note : C= Ensemble de la cohorte d'élèves; E= Échantillon représentatif ; M= Mathématiques ; L= Lecture ; Cur= Curriculum ; * : niveaux d'éducation sujets aux évaluations internationales (TIMSS et PIRLS pour la 4e année du primaire ; PISA pour la 3e année du collège)

Donner la priorité au suivi régulier de l'acquisition des compétences de bases dans l'enseignement primaire

Alors que le Maroc a fait du développement des compétences de base au primaire en mathématiques, lecture et écriture une priorité pour son système éducatif, il n'existe pas à ce jour un système de suivi des apprentissages à même d'évaluer l'évolution de la performance au primaire et d'informer les politiques publiques. Pour réaliser l'ambition de sa réforme, le Maroc devrait donner priorité dans le PNEA à l'évaluation des apprentissages à la fin des deux cycles du primaire (3e et 6e année). Il est également recommandé que l'évaluation des apprentissages pour la 6e année du primaire soit réalisée de manière annuelle ou biannuelle pour l'ensemble des élèves. La fréquence annuelle de l'évaluation permettrait d'assurer une meilleure visibilité des difficultés d'apprentissages et de générer des données récentes pour guider les réformes du curriculum. Pour limiter les coûts engendrés par la fréquence annuelle ou biannuelle recommandée, le Maroc peut envisager de restreindre l'évaluation aux deux matières (mathématiques et lecture) qui sont visés par la réforme des compétences de base et qui servent de socle à l'apprentissage dans les autres matières.

Le test pour la 6e année du primaire gagnerait également à prendre en compte l'ensemble des élèves de ce niveau pour informer et responsabiliser les acteurs locaux et centraux sur l'importance d'assurer l'acquisition des compétences de base par l'ensemble des élèves (voir chapitre 4). Un test de l'ensemble de la cohorte permet également d'identifier les écoles en difficultés afin de leur fournir un appui technique et financier (voir chapitre 4) et permet d'améliorer la fiabilité des évaluations en classes des élèves (les contrôles continus) en fournissant un modèle aux enseignants pour développer leurs propres évaluations (voir chapitre 2). Ce test des apprentissages, sans enjeux de passage pour les élèves, viendrait ainsi remplacer le Certificat d'Étude Primaire (CEP) qui aujourd'hui constitue un obstacle à la progression des élèves dans l'enseignement obligatoire sans pour autant fournir les informations nécessaires pour le suivi du niveau d'apprentissage des élèves et ses déterminants (voir chapitre 2).

Au niveau de l'évaluation du système, le passage d'un test par échantillonnage à l'ensemble de la cohorte pour ce niveau d'éducation permet de lancer un signal fort qu'il est de la

responsabilité des décideurs politiques d'assurer que l'ensemble des élèves marocains acquièrent les compétences de base en mathématique, en lecture et en écriture lors du premier cycle du primaire. Cette transition d'un test par échantillonnage à l'ensemble de la cohorte a été par exemple, réalisée au Brésil pour servir de base à la responsabilisation des acteurs (voir encadré 5.6).

Il est central que le test de l'ensemble de la cohorte soit sans enjeux majeur pour les élèves, les enseignants et les écoles. Les résultats doivent être employés à des fins d'information et d'amélioration des apprentissages et non de sanction. Les études internationales montrent qu'associer aux évaluations des enjeux pour l'élève, l'enseignant ou l'école, peut avoir un impact néfaste sur l'apprentissage en réduisant le contenue du curriculum enseigné aux sujets testés (OCDE, 2013).

Sur le moyen terme, un test de l'ensemble de la cohorte peut également être introduit au niveau de la 3e année du primaire pour appréhender le niveau des apprentissages des élèves à la fin du premier cycle du primaire.

Encadré 5.6. La mise en place de *Prova Brazil* au Brésil

Le Brésil a été l'un des pays pionniers de la mise en place d'évaluations nationales des apprentissages en Amérique latine. En 1995, le pays a établi le Système d'évaluation de l'éducation de base (SAEB) qui teste un échantillon représentatif d'élèves de 4e et 8e années du primaire et 3e année du secondaire en mathématiques et en portugais tous les deux ans. À partir de 2005, le gouvernement a décidé de tester l'ensemble des élèves de 4e et 8e années du primaire en mathématiques et portugais tous les deux ans et a renommé cette évaluation « Prova Brazil », SAEB continuant à opérer sur un échantillon représentatif des élèves de 3e année du secondaire. Le passage d'une évaluation d'un échantillon représentatif des élèves de primaire à une évaluation de l'ensemble des élèves du primaire se justifie par la priorité accordée par le gouvernement brésilien à l'amélioration de l'apprentissage au primaire et le besoin d'améliorer le suivi de la qualité de l'éducation des écoles et des municipalités. Ces résultats sont utilisés dans l'Indice de l'éducation de base (IDEB) pour informer les écoles sur leur performance et les soutenir dans la mise en œuvre de plan de développement.

Source : Bruns B., D. Evans and J Lurque (2012), *Achieving World Class Education in Brazil: the Next Agenda*, World Bank, Washington DC ; OCDE (2011), "Brazil: encouraging lessons from a large federal system", *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OCDE Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en.

Améliorer l'échantillonnage pour mieux capturer les disparités d'apprentissages

Malgré une amélioration notable de l'échantillonnage entre l'édition 2008 et celle de 2016 du PNEA qui comprend maintenant un échantillonnage par région, des problèmes persistent et limitent l'exploitation des données. En particulier, l'exclusion des écoles satellites lors de l'évaluation des écoles primaires et collèges en 2008 ne permet pas la prise en compte des caractéristiques de l'éducation en milieu rural où la plupart des élèves sont scolarisés dans ce type d'établissement (voir chapitre 1). Par ailleurs la méthodologie d'échantillonnage ne définit pas explicitement le traitement des classes multi niveaux. Celles-ci sont encore courantes dans le milieu rural et constituent des enjeux d'apprentissages propres. Il est ainsi important que l'échantillonnage pour les cycles n'ayant pas recours à un test de l'ensemble de la cohorte prenne en compte la diversité des types d'établissements dans le milieu rural

pour s'assurer d'une représentation juste de l'apprentissage des élèves. Par exemple, la prochaine édition du PNEA qui touchera la 6ème année du primaire, si elle ne concerne pas l'ensemble de la cohorte comme le recommande fortement ce rapport, devrait à minima inclure un échantillonnage implicite des écoles satellites.

5.2.2 Développer une analyse pertinente des résultats des évaluations des apprentissages pour informer la prise de décision

L'objectif premier des évaluations de l'apprentissage des élèves est d'informer le système éducatif sur sa performance (OCDE, 2013). De ce fait, la qualité de l'exploitation des résultats est jugée par sa capacité de fournir aux responsables et décideurs, en charge de l'amélioration du système éducatif, des indications claires sur la performance des élèves et les facteurs expliquant cette performance (Kellaghan, Greaney et Murray, 2009). Au Maroc, les résultats des enquêtes nationales et internationales sur l'apprentissage des élèves sont peu exploités à des fins d'informations des politiques publiques en éducation.

Assurer une meilleure exploitation des questionnaires contextuels du PNEA

Les questionnaires élèves, parents et enseignants sont relativement de bonne qualité et couvrent les principales caractéristiques reconnues dans la littérature comme influant sur les apprentissages (voir tableau 5.2). Ces questionnaires gagneraient cependant à être mieux exploités pour appréhender l'impact des facteurs déterminants de l'apprentissage dans le contexte marocain. Si le milieu socio-économique tend à influencer les apprentissages au Maroc, comme le montre la différence de résultats entre les milieux urbains et ruraux, les questions relatives au niveau socio-économique des ménages sont peux exploités dans l'analyse des PNEA 2008 et 2016.

L'INESEFRS pourrait ainsi créer un indice composite du niveau socio-économique en se basant sur les variables contextuelles collectées, entre autres, les revenus du ménage, le niveau d'instruction, la localité géographique et les ressources pédagogiques disponibles dans le foyer. Cet indice permettra de mettre en avant l'impact du milieu socio-économique sur l'apprentissage des élèves. Par ailleurs, le PNEA gagnerait à inclure plus de questions liées au niveau de motivations et d'engagement des élèves, des parents et du personnel éducatif. Par exemple, dans un contexte de déscolarisation précoce des filles dans le milieu rural, il serait important d'appréhender la perception des parents envers la scolarisation des filles.

Restructurer le rapport analytique du PNEA pour mettre en avant l'analyse

L'organisation de l'information dans le rapport analytique PNEA devrait être revue pour mettre en avant l'analyse. La description de la méthodologie qui est également détaillée dans le rapport technique devrait être écourtée au profit de l'analyse détaillée des facteurs influant sur la performance des élèves. En particulier, le rapport analytique gagnerait à plus mettre en avant l'analyse d'inférences permettant d'expliquer la relation entre des facteurs de politiques éducatives ou des pratiques scolaires et les résultats des élèves. Dans le rapport analytique du PNEA 2016, cette analyse est présentée brièvement à la fin du chapitre 5 sous le titre « Comparaison des performances des élèves ». L'analyse de cette sous-section du chapitre gagnerait à être étoffée et présentée en début de rapport. Le PNEA devrait également privilégier une présentation des résultats en graphiques au lieu de tableaux et assurer que l'analyse est écrite de manière claire et accessible pour un large public (Kellaghan, Greaney et Murray, 2009).

L'organisation du rapport PNEA par thème, comme cela peut se trouver dans les rapports des évaluations internationales PISA, TIMSS et PIRLS, permettrait également de mettre en

évidence les résultats clés dans les domaines d'action de la vision 2030 (équité, amélioration de l'apprentissage, la qualité de l'environnement scolaire, l'enseignement, langue d'instruction, etc.). Les différents volumes de PISA par exemple, sont organisés autour des caractéristiques déterminantes de l'éducation, à savoir, le profil des élèves, le milieu scolaire, le système éducatif et la gouvernance.

Exploiter les résultats des enquêtes internationales

Les résultats des évaluations internationales auxquelles le Maroc participe sont très peu employés pour informer le système éducatif national. Bien que le Maroc participe à TIMSS depuis 1995 et PIRLS depuis 2001, le Maroc n'a jamais publié de rapports nationaux. Ainsi, le Ministère détient une mine d'informations peu exploitées sur la performance de son système éducatif. Les évaluations internationales des apprentissages sont à ce jour la seule source de données longitudinale fiable sur les acquis des élèves marocains. Le Maroc a choisi un sur-échantillonnage pour représenter les régions dans TIMSS 2015 qui pourrait mener à une étude comparative de la performance des différentes régions par rapport à la moyenne nationale et par rapport aux autres pays participants à l'enquête. L'absence d'analyse des résultats au niveau national tend également à entraîner un focus des médias sur le classement du pays sans contextualisation (Lockheed, Prokic-Bruer et Shadrova, 2015). Un rapport national permet en effet d'explorer plus en profondeur les politiques éducatives ayant un impact sur l'apprentissage au niveau national et d'assurer le suivi de la performance du système dans le temps. Par exemple, le CMEC au Canada publie pour chaque cycle de PISA un rapport national comparant la performance des différentes provinces canadiennes et son évolution dans le temps aux moyennes nationales et de l'OCDE. Les rapports du CMEC mettent aussi l'accent sur les problématiques clés au Canada tels que l'impact du milieu socio-économique (CMEC, 2012).

Une analyse des résultats permettrait de dégager des messages cohérents avec les politiques éducatives de la vision stratégique. Consciente de ce problème, l'INESEFRS avec l'aide de l'UNICEF planifie de mettre en place un rapport national sur les résultats de TIMSS 2015. Cette initiative doit être encouragée et étendue de manière systématique aux autres enquêtes internationales telles que PISA 2018.

Renforcer les capacités d'analyse des institutions en charge des évaluations des apprentissages

Une meilleure exploitation des résultats des évaluations des apprentissages ne peut se faire sans développer les capacités d'analyse des institutions en charge de cette mission. L'INESEFRS et le CNEEO ne disposent pas d'unité de recherche capable d'exploiter les résultats des évaluations des apprentissages à des fins d'information des politiques publiques. Par exemple, bien que l'INESEFRS dispose d'un staff technique compétent à même de mener à bien l'analyse statistique des données, composé de quatre statisticiens, un statisticien démographe et un sociologue, les profils chercheurs en science de l'éducation et politiques publiques sont limités. Pour pallier à ce manque, l'INESEFRS devrait renforcer sa collaboration avec des chercheurs externes en politique d'éducation sur le court terme pour augmenter le profile politique publique du rapport analytique PNEA. Sur le long terme, l'INESEFRS gagnerait à se doter d'une unité d'analyse au sein de sa direction de l'évaluation des programmes et des acquis.

Un renforcement de la collaboration entre l'INESEFRS et le CNEEO est également nécessaire pour améliorer la qualité de l'analyse des données issues des évaluations des apprentissages. Ainsi, alors que le CNEEO est en charge de l'organisation des évaluations internationales au Maroc, un consensus semble se former autour de l'INESEFRS pour

prendre en charge l'analyse et la mise en place des rapports nationaux pour PISA 2018 et TIMMS 2015. Pour réussir au mieux cette nouvelle division des tâches, l'INESEFRS doit être tenue au courant des choix du CNEEO en termes d'options souscrites et des choix d'échantillonnage. L'INESEFRS doit également avoir un accès aux données avant publication officielle pour pouvoir préparer un rapport national qui met à profit et reflète les choix stratégiques du Maroc.

5.2.3 Mobiliser les acteurs gouvernementaux et la société civile sur l'objectif d'améliorer l'apprentissage des élèves

La diffusion de l'information joue un rôle central dans la gouvernance d'un système éducatif. En particulier, elle permet d'identifier les problèmes à résoudre, et les priorités de l'agenda politique (Burns et Köster, 2016). Il est recommandé que le Ministère et l'INESEFRS assurent un accès à l'information pour l'ensemble des acteurs de l'éducation afin de faire de l'amélioration des apprentissages une priorité nationale. Cet effort de communication gagnerait à être actif et ciblé pour responsabiliser les acteurs sur leurs rôles dans l'amélioration des apprentissages et permettre un débat public constructif sur les principaux enjeux de l'éducation (OCDE, 2015c). Les acteurs du système éducatif doivent être consultés en amont et en aval de la sortie des résultats pour assurer leur mobilisation et les résultats des évaluations doivent être mis à la disposition du public.

Consulter les acteurs du système éducatif en amont et en aval de la sortie des résultats des évaluations des apprentissages

Une manière efficace d'assurer que les rapports analytiques répondent aux besoins des décideurs est de les consulter en amont. Au Maroc, cela implique une consultation avec le Ministère pour définir les thématiques qui seront abordées par les rapports nationaux du PNEA et des évaluations internationales. Aujourd'hui, le Ministère n'est pas consulté par l'INESEFRS pour la mise en place du rapport nationale du PNEA et n'obtient accès aux données qu'au moment de la publication officielle. Un représentant du Ministère participe à la validation du rapport analytique et la définition des grands thèmes abordés dans le cadre de l'assemblée générale du CSEFRS mais il n'existe pas une consultation proactive du Ministère par l'INESEFRS sur les points de politiques éducatives nécessitants un éclairage particulier. Ces pratiques peuvent causer un problème d'appropriation des résultats par les décideurs politiques et diminuer l'impact du PNEA sur les réformes. Ainsi, si l'indépendance de l'INESEFRS est à saluer, car elle assure une transparence et une crédibilité de l'analyse, il est important de renforcer la collaboration avec le Ministère à travers un protocole de collaboration entre les deux institutions (voir levier 5.1).

En aval, une stratégie de communication qui prépare des produits différenciés pour différentes audiences permet d'assurer la clarté du message de l'évaluation à travers différentes plateformes (Kellaghan, Greaney et Murray, 2009). Bien qu'il n'y ait pas à ce jour une stratégie de communication définie pour le PNEA, l'INESEFRS planifie de publier un rapport analytique et un rapport méthodologique et prévoit la mise en place de séminaires pour discuter les résultats avec les acteurs de l'éducation. Aussi utiles que soient les séminaires pour engager le dialogue, une bonne pratique est également de proposer une offre différenciée de supports en fonction des acteurs à cibler. Par exemple, afin d'engager le Ministère et les AREF, des communiqués axés sur les recommandations et les politiques éducatives peuvent être adressés aux responsables du secteur (voir tableau 5.5).

Une stratégie différenciée de communication est également nécessaire pour la diffusion des résultats des évaluations internationales. En particulier, l'absence de communiqué de presse

au sujet des résultats publié sur le site du Ministère, comme cela a été observé pour TIMSS 2015, mène à une focalisation des médias sur le classement du Maroc sans une contextualisation des résultats. La mise en place de rapports analytiques nationaux, comme discuté ci-dessus (voir levier 1), permettrait également de centrer le débat sur les politiques éducatives permettant l'amélioration de l'apprentissage.

Tableau 5.6. Les différents supports de dissémination des résultats des évaluations des apprentissages

Support de dissémination	Audience	Objectifs
Rapport d'analyse	1. Décideurs politiques 2. Acteurs du secteur de l'éducation 3. Grand public	Informer les politiques éducatives. Informer le public sur la performance du système éducatif
Notes ministérielles et parlementaires	Ministres et décideurs de l'éducation	Informer les décideurs sur les principales conclusions de l'enquête et l'implication en termes de politiques éducatives
Rapport de synthèse	Grand public	Informer le public sur la performance du système éducatif
Rapport technique	Chercheurs	Assurer une compréhension de la méthodologie employée
Rapport thématique	Acteurs du secteur de l'éducation	Explorer plus en profondeur un domaine de politiques éducatives précis
Communiqué de presse	Média	Présenter les principales conclusions de l'enquête au média
Conférence de presse	Média	Expliquer les principales conclusions de l'enquête au média
Site web	Grand public	Permettre un accès simplifier aux données

Source : Kellaghan, T., V. Greaney et T. Scott Murray (2009), Using the Results of a National Assessment of Educational Achievement, National Assessment of Educational Achievement Volume 5, la Banque mondiale Washington DC

Assurer le libre accès aux données des évaluations des apprentissages

Il est important que le Maroc assure le libre accès à l'information sur le PNEA et les évaluations internationales pour informer le public et promouvoir la recherche. L'INESEFRS désire fournir l'accès aux données PNEA 2016, aux chercheurs, mais il n'est pas clair à ce jour si les données seront en libre accès en ligne ou accessibles seulement sur requête. Mettre les données en libre accès au moment de la publication du rapport national PNEA 2016, permettrait de soutenir la recherche universitaire en sciences de l'éducation naissante au Maroc. Les données doivent être accessibles dans un format adapté pour l'analyse statistique (csv, dta, xml, etc.), une pratique qui demeure très peu employée pour les données statistiques de l'éducation au Maroc. Le Maroc peut s'inspirer des bases de données des évaluations internationales. L'OCDE assure le téléchargement des données PISA aux formats EXCEL et formats compatibles avec les logiciels de traitement de données statistiques.

Levier 5.3 : Renforcer le rôle des AREF dans l'évaluation du système éducatif

Les disparités de performances du système éducatif entre les régions et les milieux urbains et ruraux appellent à une politique éducative différenciée entre les régions. Or à ce jour, malgré la flexibilité budgétaire dont elles disposent, les AREF continuent à jouer un rôle d'exécutant des politiques du Ministère et leurs prises d'initiatives pour forger un agenda éducatif spécifique aux besoins de leurs territoires demeurent restreintes. Afin d'améliorer la capacité de développement de stratégie d'éducation différenciée, les AREF doivent être à même de mettre à profit les informations sur leur système éducatif et de rendre des comptes sur sa performance. À ce jour, la responsabilité des AREF et leur capacité d'analyse de leur système éducatif demeurent limitées.

5.3.1 Renforcer la redevabilité des AREF envers le gouvernement central et la communauté locale

Loin des ambitions de la CNEF de faire des AREF des centres de pouvoir décentralisés, près de quinze ans depuis leurs créations, les AREF continuent à jouer principalement un rôle d'exécutant des directives centrales (voir chapitre 1). Alors que les AREF disposent de responsabilités étendues dans la gestion des écoles, elles ne rendent pas compte au sujet de la performance de leurs systèmes au Ministère et aux communautés locales. La mise en place d'objectifs d'éducation spécifiques aux régions et une meilleure information et implication des communautés locales permettraient le développement de la responsabilisation des AREF.

Mettre en place des objectifs d'éducation pour le moyen terme au niveau régional

Malgré les grandes disparités entre les sous-systèmes éducatifs régionaux, peu d'AREF disposent aujourd'hui d'objectifs propres à même de faire face aux difficultés de leurs sous-systèmes éducatifs. En l'absence d'objectifs sur le moyen terme propre à chaque région et une plus grande autonomie d'action des académies régionales, il est en effet difficile d'imaginer un renforcement effectif de la décentralisation du secteur éducatif. Des opportunités actuelles permettent d'envisager la mise en place d'objectifs d'éducation régionale et un renforcement de la capacité d'action des AREF.

Tout d'abord, les avancés du processus de régionalisation créent des opportunités d'ancrage des AREF dans leur environnement immédiat, la région. Certaines d'entre elles mettent en place des partenariats de financement avec leurs Conseils Régionaux. L'AREF et la région de Tanger-Tétouan-Al-Hoceima ont signé un accord de financement à part égal (100 millions de dirhams provenant de la Région et 100 millions de dirhams provenant du Ministère), de huit projets de mise en œuvre de la vision 2030. Cette implication financière des conseils régionaux dans l'éducation peut mener à la naissance d'une vision régionale de l'éducation.

Une seconde initiative qui va dans le sens de la mise en place d'objectifs d'éducation régionale est la contractualisation de la relation entre les AREF et le Ministère, appelée par la vision 2030. La contractualisation implique qu'une plus grande autonomie de gestion budgétaire soit accordée à une institution sous réserve qu'elle remplisse les objectifs de performances définis dans un contrat (Visscher et Varone, 2004). Les AREF seront amenées à définir avec le Ministère des objectifs à atteindre et recevront en contrepartie un financement central. Ce programme sera prochainement testé dans deux régions : Rabat-Salé-Kénitra et l'Oriental. Toutefois, il est peu clair à ce jour comment fonctionnera le pilotage du programme et quelles conséquences la non-satisfaction du contrat aura sur les budgets des AREF.

Pour tirer profit de ces opportunités, la capacité des AREF en planification stratégique doit être renforcée. Le Ministère peut créer une exigence pour l'ensemble des AREF de définir des objectifs clés sur le moyen terme en se basant sur une analyse de la performance de leurs sous-systèmes éducatifs et en gardant comme référence les priorités nationales.

Informer et impliquer la communauté locale

Si la vision 2030 prévoit une augmentation de la responsabilité des AREF envers le Ministère en contrepartie d'une plus grande autonomie d'action, la responsabilité des AREF envers les communautés locales n'est pas abordée. La responsabilité envers la communauté locale, responsabilité dite « horizontale », est souvent plus difficile à mettre en place, car les chaînes de communication et de responsabilité sont plus diffuses. Celle-ci n'en demeure pas moins

importante pour assurer l'intégrité de l'action publique et la prise en compte des besoins la communauté locale (Burns Köster et Fuster, 2016 ; OCDE, 2015c).

Dans le cas du Maroc, si les parents d'élèves et les acteurs locaux (représentants des collectivités locales et partenaires socio-économiques) sont en théorie représentés dans les conseils des AREF, en réalité leurs participations demeurent très faibles (INESEFRS, 2014). Ces conseils connaissent une surreprésentation des corps de métiers de l'éducation (enseignants, inspecteurs, chef d'établissements) en comparaison avec des représentants des parents d'élèves et des acteurs locaux qui souvent ne participent pas aux discussions. Ceci crée une distorsion de l'action des conseils en faveur des corps de métiers de l'éducation (INESEFRS, 2014).

De ce fait, les AREF doivent mettre en place une politique proactive d'information et d'implication des parents d'élèves, des entreprises locales et des associations dans les conseils des AREF. Créer une obligation pour les AREF de communiquer les indicateurs clés (scolarisation, abondons, redoublement, réussites aux examens certificatifs) aux acteurs locaux peut sensibiliser ces derniers sur l'éducation dans leur région et créer une demande régionale d'éducation. Toutefois, la capacité des AREF en termes d'évaluation et de suivi du système éducatif aura besoin d'être renforcée afin de pouvoir répondre à ce besoin.

5.3.2 Améliorer la capacité des AREF à assurer l'analyse du système éducatif régional

Afin de mener à bien l'ambition de la vision 2030 d'approfondir la décentralisation du système éducatif, la capacité des AREF dans le domaine de l'évaluation et le suivi de leurs sous-systèmes éducatifs doit être renforcée. Dans le cadre de la décentralisation, les AREF sont en charge de la planification régionale de l'éducation, de l'organisation des formations professionnelles pour les enseignants et de l'inspection des enseignants. Les AREF ne peuvent assurer à bien ces responsabilités sans avoir une connaissance fine du système éducatif régional qu'elles gouvernent. En effet, la connaissance approfondie d'un système est une base essentielle de la bonne gouvernance. Elle permet une prise de décisions informées et encourage une culture du résultat (Fazekas et Burns, 2012)

Assurer une meilleure exploitation des données de l'évaluation des systèmes éducatifs régionaux

Les discussions avec les quatre AREF rencontrées par l'équipe de l'OCDE (Rabat-Salé-Kénitra, Tanger-Tétouan-Alhoceima, Casablanca-Settat et Marrakech-Tansift-Haouz), ont montré que l'analyse des données statistiques au niveau des AREF demeure limitée. Les AREF ne disposent pas d'une direction dédiée à l'évaluation et à l'analyse statistique. Ainsi les AREF jouent le rôle de producteurs de données et non de consommateurs. Elles collectent les données administratives des écoles et les transmettent à la DSSP via la plateforme ESISE, mais n'exploitent pas ces données de manière systématique pour définir leurs programmes d'action. Les AREF ont également accès à l'ensemble des données de leurs régions disponibles sur la base MASSAR. Toutefois, lors des entretiens de l'équipe de l'OCDE avec les AREF, il est apparu que MASSAR est sous-utilisé.

Les rapports des inspecteurs pédagogiques et inspecteurs généraux constituent une autre source de données peu exploitée par les AREF (voir chapitres 3 et 4). Une analyse comparative des rapports d'évaluation des écoles et des enseignants permet de faire ressortir les principaux défis que connaissent les écoles d'une localité et ainsi de déterminer l'action publique en fonction des besoins (OCDE, 2013). Par exemple, les rapports

d'évaluations des inspecteurs pédagogiques pourraient être utilisés pour déterminer les besoins en formation des enseignants et conseiller les Centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF) sur le contenu de leurs modules de formation.

Par ailleurs, si elles sont responsables de la qualité des écoles sur leurs territoires, les AREF n'ont aucune obligation de produire un rapport public sur l'état de leur système éducatif. Elles produisent un rapport d'activité annuel soumis au ministre, mais il s'agit simplement d'un résumé d'exécution. Rendre la production d'un rapport analytique public obligatoire a démontré au niveau international être une manière effective d'encourager une culture de l'évaluation au niveau local (OCDE, 2013). Au Danemark, les autorités locales ont pour obligation de produire des rapports analytiques sur leurs systèmes éducatifs depuis 2006. Ce processus qui se base sur un partenariat entre les autorités locales éducatives danoises et les conseils d'établissement a permis le développement des capacités d'évaluations locales en encourageant le dialogue sur les mesures à inclure dans les rapports et la portée de l'analyse (Schewbridge et. coll., 2011).

Accorder un support technique aux AREF

Le Ministère peut également utiliser une approche proactive de renforcement des capacités d'analyse et d'évaluation des AREF en leur offrant un soutien technique accru. Ce soutien technique peut prendre différentes formes. Le Ministère peut détacher aux AREF son personnel central. Cette pratique déjà en place pour l'organisation des examens certificatifs pendant lesquelles des agents du CNEEO sont détachés aux Centres régionaux d'évaluation (CRE) (voir chapitre 2), peut être étendue à d'autres domaines tels que l'analyse statistique. Le Ministère peut également créer un corps spécialisé pour fournir un soutien aux AREF rencontrant des difficultés dans l'exploitation des données. En Norvège un « corps d'orientation », composés de chefs d'établissement sélectionné sur leur performance a été mis en place pour venir en aide aux autorités locales ayant des difficultés à mettre en place une stratégie d'évaluation et de suivi de leur système éducatif (Nusche et coll., 2011).

Enfin, la coopération entre les AREF peut être encouragée pour promouvoir la diffusion des bonnes pratiques d'évaluations des sous-systèmes d'éducation. Dans plusieurs pays, cette coopération se fait au sein d'instances, formelles ou informelles, de coordination des autorités locales. Au Danemark, un consortium d'autorités locales, « Gouvernement local du Danemark » (KL), représentant 37 autorités, a développé un partenariat de 2 ans pour promouvoir l'utilisation des indicateurs pour l'amélioration de la qualité au niveau local. Une étude de ce partenariat a montré que la collaboration accrue entre les autorités locales a amélioré la performance des différentes localités (OCDE, 2013). Au Maroc, la création d'un forum de discussion et de partenariats entre les divisions des AREF qui seront en charge de produire les rapports annuels régionaux de l'éducation permettrait de développer les capacités d'évaluation et d'analyse par l'échange de bonnes pratiques et de faire ressortir les problèmes communs aux AREF dans le domaine de l'évaluation.

Conclusions et recommandations

Au vu de l'urgence d'améliorer l'apprentissage des élèves et l'équité dans son système éducatif, le Maroc se doit de mettre en place un cadre d'évaluation du système capable de faire ressortir l'information nécessaire pour orienter et guider les réformes et tenir les acteurs du système éducatif responsables de leurs applications. La mise en place d'un tel cadre exige tout d'abord la définition d'objectifs à moyen terme et le développement des outils de suivi de ces objectifs. En particulier, le développement des évaluations des apprentissages. Un investissement dans les capacités d'évaluation aux niveaux central et régional doit également être une priorité. Si l'ensemble de ces conditions sont réunies, le

Maroc disposera d'un cadre solide pour une évaluation performante et alignée sur les priorités du système éducatif. Ceci permettra au Maroc de dépasser les lacunes rencontrées dans la mise en œuvre de la CNEF et de concrétiser sa vision 2030 d'une « éducation de qualité pour tous ».

Tableau 5.7. Recommandations pour l'évaluation du système éducatif au Maroc

Leviers	Recommandations	Actions
5.1 Établir des fondements de solides pour la gouvernance de l'évaluation du système éducatif	5.1.1 Développer un cadre de référence pour l'évaluation du système éducatif	• Définir dans la Loi-cadre de l'éducation, les objectifs et cibles pour le secteur éducatif à l'horizon 2030 • Établir un plan stratégique sur le moyen terme, aligné sur les cycles budgétaires • Définir un cadre de référence des indicateurs du système éducatif • Développer les indicateurs de suivi du système éducatif manquants, en particulier, les indicateurs d'utilisation des ressources financières et les indicateurs désagrégés par niveau socio-économique. • Assurer un audit régulier de la qualité de la collecte de données
	5.1.2 Clarifier et définir les rôles du Ministère et de l'INESEFRS en matère d'évaluation et de suivi du système	• Créer au sein du Ministère un organe responsable du suivi système éducatif (exploitation des indicateurs de suivi, programmes pilotes et études d'impacts) • Établir l'INESEFRS en tant qu'agence responsable de l'évaluation externe du système éducatif (évaluation des apprentissages, évaluations thématiques et développement d'indicateurs du système éducatif). • Renforcer la communication entre l'INESEFRS et le Ministère en établissant des protocoles de partages de l'information et de consultation
	5.1.3 Informer les politiques et assurer la transparence du système éducatif	• Publier un rapport annuel ou biannuel sur l'état du système éducatif • Exiger la mise en place de phase d'analyse diagnostique rigoureuse pour justifier tout nouveau programme du Ministère • Développer une base de données unique de l'éducation accessible à tous et promouvoir son utilisation par les communautés locales
5.2 Mettre l'évaluation du système éducatif au service de l'amélioration des apprentissages.	5.2.1 Aligner l'architecture du PNEA avec les priorités nationales d'éducation	• Tester l'ensemble des élèves de la 6e année primaire tous les ans ou tous les deux ans en lecture et en mathématiques • Tester un échantillon représentatif des élèves de 3e année tous les deux ou trois ans sur l'ensemble du curriculum • Prendre en compte les spécificités de l'école rurale, en particulier les écoles satellites, dans la mise en place des échantillons du PNEA

	5.2.2 Développer une analyse pertinente des résultats des évaluations des apprentissages pour informer la prise de décision	• Établir des rapports nationaux analysants les résultats du Maroc dans PISA, TIMSS et PIRLS
		• Renforcer les capacités analytiques de l'INESEFRS :
		  ○ Sur le court terme, privilégier des collaborations avec des chercheurs externes en politiques d'éducation
		  ○ Sur le moyen terme, inclure dans la direction de l'évaluation, une unité responsable de l'analyse des politiques éducatives
		• Mettre en place un protocole pour l'échange de données entre l'INESEFRS et le Ministère

	5.2.3 Mobiliser les acteurs gouvernementaux et la société civile sur l'objectif d'améliorer l'apprentissage des élèves	• Consulter les décideurs politiques du Ministère pour déterminer les thèmes à étudier dans les rapports analytiques des évaluations des apprentissages • Définir des supports de communication différenciés pour les différents acteurs du secteur de l'éducation. • Mettre en libre-accès et dans des formats facilement exploitables les données des évaluations des apprentissages.
5.3 Renforcer le rôle des AREF dans l'évaluation du système éducatif	5.3.1 Renforcer la redevabilité des AREF envers le gouvernement central et la communauté locale	• Développer des objectifs d'éducation régionaux • Impliquer la communauté locale dans les conseils des AREF • Créer une obligation de mettre à disposition de la communauté locale les informations sur la performance du système éducatif régional
	5.3.2 Améliorer la capacité des AREF à assurer l'analyse du système éducatif régional	• Mettre en place des rapports régionaux sur l'état de l'éducation développé par les AREF • Fournir un support technique en termes d'analyse statistique et politiques éducatives aux AREF • Promouvoir les échanges de bonnes pratiques entre les AREF en encourageant la mise en place d'un forum formel ou informel de coopération et de coordination de l'action éducative régionale.

Références

Banque mondiale (2015), *SABER Country Report 2015, Morocco: Student Assessment*, Systems Approach for Better Education Results, The World Bank Group, Washington DC.

Burns, T. et F. Köster (eds.) (2016), *Governing Education in a Complex World*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264255364-en.

Burns, T., F. Köster et M. Fuster (2016), *Education Governance in Action: Lessons from Case Studies*, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264262829-en.

Bruns, B., D. Evans et J Lurque (2012), *Achieving World Class Education in Brazil: the Next Agenda*, World Bank, Washington DC.

CMEC (2012), *Measuring Up: Canadian Results of the OECD PISA Study: The Performance of Canadian Youths in Mathematics, Science and Reading*, Council of Minister of Education, Canada.

CSEFRS (2015), *Vision stratégique de la réforme 2015-2030 : Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion*, Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, Rabat, http://www.csefrs.ma/pdf/Vision_VF_Fr.pdf.

Fazekas, M. and T. Burns (2012), "Exploring the Complex Interaction Between Governance and Knowledge in Education", *OECD Education Working Papers*, No. 67, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/5k9flcx2l340-en.

IIEP (2010), *Strategic Planning: Concept and Rational, Education Sector Planning*, IIEP Working Paper n°1, UNESCO, Paris.

INESEFRS (2016), *Programme national d'évaluation des acquis des élèves du tronc commun PNEA 2016 : rapport méthodologique*, Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, Rabat, http://www.csefrs.ma/pdf/PNEA2016/Rapport%20methodologie%20Final.pdf.

INESEFRS (2014), *La mise en œuvre de la Charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013 : Acquis, déficits et défis*, Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique.

INESEFRS (2009), *Programme national d'Évaluation des Acquis PNEA 2008 : Rapport analytique*, Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, Rabat, http://www.csefrs.ma/pdf/rap_analyt_VF.pdf.

Kellaghan, T., V. Greaney and T. Scott Murray (2009), *Using the Results of a National Assessment of Educational Achievement*, National Assessment of Educational Achievement Volume 5, The World Bank, Washington DC.

Lockheed, M., T. Prokic-Bruer and A. Shadrova (2015), *The Experience of Middle-Income Countries Participating in PISA 2000-2015*, PISA, World Bank, Washington, D.C./OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264246195-en

MENFPESRS (à paraître), *Examen du cadre national de l'évaluation dans le système éducatif marocain: Rapport national de base*, ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle.

MENFPESRS (2016), *Projet de performance de l'éducation nationale: Année budgétaire 2016*, ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle, http://lof.finances.gov.ma/sites/default/files/budget/files/pdp_den_plf2016_fr_0.pdf.

Nusche, D. et coll. (2011), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Norway*, OECD Publishing, Paris, www.oecd.org/edu/evaluationpolicy.

OCDE (2017), *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning*, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264276147-en.

OCDE (2016), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en.

OCDE (2015a), *Improving School Leadership and Evaluation in Mexico: A State-level Perspective from Puebla*, OECD Publishing, Paris, https://www.oecd.org/edu/school/Improving-School-Leadership-and-Evaluation-in-Mexico-A-State-level-Perspective-from-Puebla.pdf

OCDE (2015b), *Open Government in Morocco*, OECD Public Governance Reviews, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264226685-en.

OCDE (2015c), *Government at a Glance 2015*, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/gov_glance-2015-en.

OCDE (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en.

OCDE (2011), "Brazil: encouraging lessons from a large federal system", *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD Publishing.http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en.

OCDE (2010), *Making Reform Happen: Lessons from OECD Countries*, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264086296-en

OCDE (2005), *Government Performance: Lesson and Challenges*, OECD Journal on Budgeting, vol.5, no.1, OECD Publishing.

Santiago, P. et al. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Uruguay 2016*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264265530-en.

Santiago, P. et al. (2012), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Mexico*, OECD Publishing, Paris, www.oecd.org/edu/evaluationpolicy.

Shewbridge, C. et al. (2011), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Denmark*, OECD Publishing, Paris, www.oecd.org/edu/evaluationpolicy.

UNESCO-ISU (2017), *La Base de données des évaluations nationales des apprentissages*, Institut de statistique de l'UNESCO, http://uis.unesco.org/fr/uis-learning-outcomes.

Visscher, C. and F. Varone (2004), « La nouvelle gestion publique "en action" », *Revue internationale de politique comparée*, vol. 11, no. 2, pp. 177-185.

Annexe A. Programme de la mission principale de l'examen

	Groupe A	Groupe B
	Lundi 21 novembre 2016	
08:30 - 12:00	Réunion d'équipe	
13:30 - 15:30	Centre national de l'évaluation, des examens et de l'orientation	
16:00 - 17:00	UNICEF	
	Mardi 22 novembre 2016	
09:00 -10:00	Le Secrétaire Générale du département de l'éducation nationale	Inspection générale des affaires pédagogiques
10:30 - 12:00	Direction de la vie scolaire	Division de l'enseignement technique
14:00 - 15:00	Instance nationale de l'évaluation	
16:30 - 18:00	Direction des ressources humaines et de la formation des cadres	
	Mercredi 23 novembre 2016	
	AREF de Casablanca-Settat	*AREF de Marrakech-Safi*
08:30 - 9:30	Directeur de l'AREF	Directeur de l'AREF
09:30 - 10:30	Panel d'inspecteurs pédagogiques	Panel d'inspecteurs pédagogiques
11:00 -13:00	Visite d'une école primaire (milieu urbain)	Visite d'une école primaire (école satellite rurale)
14:00 -16:00	Visite d'un collège (milieu rural)	Visite d'un lycée (milieu urbain)
16:30 - 17:30	CRMEF de Casablanca	
	Jeudi 24 novembre 2016	
09:00 - 10:30	Direction des curricula	
11:00 - 12:00	Direction de la stratégie, de la planification et des statistiques	Unité centrale de la formation des enseignants
14 00 - 15:00	Direction des services informatiques	
15:30 - 17:00	Faculté des sciences de l'éducation, Université Mohammed V	Instance nationale d'évaluation
	Vendredi 25 novembre 2016	
09:00 - 12:00	Syndicats d'enseignants	Union Européenne USAID
14:00 - 16:30	Présentation et discussion des conclusions préliminaires du rapport	
16:30 - 17:30	Coordinateur national du programme pays OCDE-Maroc	
	Samedi 26 novembre 2016	
08:30 - 14:30	Réunion d'équipe	
	Lundi 28 novembre 2016	
	AREF de Tanger-Tétouan-Al-Hoceima	
08:30 - 9:30	Directeur de l'AREF	
09:30 - 10:30	Panel d'inspecteurs pédagogiques	
11:00 - 13:00	Visite d'une école primaire (rural satellite)	
14:00 -1 6:00	Visite d'un collège (urbain)	

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements oeuvrent ensemble pour relever les défis économiques, sociaux et environnementaux que pose la mondialisation. L'OCDE est aussi à l'avant-garde des efforts entrepris pour comprendre les évolutions du monde actuel et les préoccupations qu'elles font naître. Elle aide les gouvernements à faire face à des situations nouvelles en examinant des thèmes tels que le gouvernement d'entreprise, l'économie de l'information et les défis posés par le vieillissement de la population. L'Organisation offre aux gouvernements un cadre leur permettant de comparer leurs expériences en matière de politiques, de chercher des réponses à des problèmes communs, d'identifier les bonnes pratiques et de travailler à la coordination des politiques nationales et internationales.

Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Chili, la Corée, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, Israël, l'Italie, le Japon, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Slovénie, la Suède, la Suisse et la Turquie. La Commission européenne participe aux travaux de l'OCDE.

Les Éditions OCDE assurent une large diffusion aux travaux de l'Organisation. Ces derniers comprennent les résultats de l'activité de collecte de statistiques, les travaux de recherche menés sur des questions économiques, sociales et environnementales, ainsi que les conventions, les principes directeurs et les modèles développés par les pays membres.

ÉDITIONS OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
(91 2018 09 2 P) ISBN 978-92-64-30182-5 – 2018

Examens de l’OCDE du cadre d’évaluation de l’éducation

MAROC

Comment les politiques d’évaluation du système éducatif peuvent-elles améliorer les résultats des élèves dans l’enseignement primaire et secondaire ? À travers une perspective internationale, les rapports pays de cette série apportent une analyse indépendante des principaux enjeux des politiques d'évaluation pour identifier les améliorations possibles et renforcer la qualité, l'équité et l'efficacité du système scolaire.

Le Maroc a réussi, lors des deux dernières décennies, à améliorer l'accès à l'école, en particulier dans le monde rural, et à généraliser la scolarisation dans l'enseignement primaire. Toutefois, l’amélioration de l'apprentissage de tous les jeunes, en leur garantissant un accès à un enseignement et à un apprentissage de haute qualité jusqu'à la fin des études secondaires, demeure un défi. Une majorité d'élèves quitte l'école sans finir les études secondaires et sans avoir acquis les compétences de bases requises pour une insertion effective dans la société et le marché du travail. Cet examen apporte au Maroc des recommandations pour aider à renforcer son cadre d'évaluation du système éducatif, en se concentrant sur l'apprentissage des élèves, en améliorant la responsabilisation des acteurs pour un enseignement et un apprentissage de qualité et en renforçant les capacités d'évaluation à tous les niveaux.

Veuillez consulter cet ouvrage en ligne : ***http://dx.doi.org/10.1787/9789264301832-fr***.

Cet ouvrage est publié sur OECD iLibrary, la bibliothèque en ligne de l’OCDE, qui regroupe tous les livres, périodiques et bases de données statistiques de l’Organisation.
Rendez-vous sur le site ***www.oecd-ilibrary.org*** pour plus d’informations.

2018

éditionsOCDE
www.oecd.org/editions

ISBN 978-92-64-30182-5
91 2018 09 2 P