



المملكة المغربية
رئيس الحكومة
+ⵛⵎⵏⵏⵉⵙⵉⵔ | ⵏⵉⵙⵓⵙⵉⵓ
ⵏⵓⵓⵙⵉⵙⵉⵔ | ⵏⵓⵓⵉⵓⵓ
Royaume du Maroc
Le Chef du Gouvernement



المركز الوطني للتنمية البشرية
ⵏⵓⵓⵉⵙⵉⵙⵉⵔ | ⵏⵓⵓⵉⵙⵉⵙⵉⵔ
Observatoire National
du Développement Humain

ENQUÊTE SUR LES INDICATEURS DE PRESTATION DE SERVICES EN ÉDUCATION (IPSE) AU MAROC

- 2017 -



المملكة المغربية
رئيس الحكومة

ⵜⴰⴳⴷⴰⵏⵜ ⵏ ⵍⴰⵎⴳⴷⴰⵢⵜ
ⴰⴱⴳⴷⴰⵏⵜ ⵏ ⵍⴰⵎⴳⴷⴰⵢⵜ

Royaume du Maroc

Le Chef du Gouvernement



المرصد الوطني للتنمية البشرية

ⴰⴱⴳⴷⴰⵏⵜ ⵏ ⵍⴰⵎⴳⴷⴰⵢⵜ ⵏ ⵍⴰⵎⴳⴷⴰⵢⵜ

Observatoire National

du Développement Humain

ENQUÊTE SUR LES INDICATEURS DE PRESTATION DE SERVICES EN ÉDUCATION (IPSE) AU MAROC



- 2017 -

TABLE DES MATIÈRES

1. Introduction	9
2. Contexte	10
2.1. Présentation de l'offre éducative au Maroc	12
2.2. Structures de gouvernance du système d'éducation	13
3. Méthodologie et exécution.....	15
3.1. Perspective et objectifs	15
3.2. Cadre d'analyse et catégories d'indicateurs.....	15
3.3. Instruments et modules.....	16
3.4. Adaptations pour le cas du Maroc.....	17
3.5. Échantillon	18
3.6. Méthodologie de l'enquête qualitative	20
4. Résultats	20
4.1. Disponibilité d'intrants à l'école.....	20
4.2. Efforts des enseignants	25
4.3. Connaissances des enseignants.....	31
5. Apprentissage des élèves.....	42
6. Déterminants de la performance des élèves	45
6.1. Déterminants individuels de la performance des élèves.....	45
6.2. Analyse de la performance des élèves : le rôle du contexte scolaire	65
7. Comparaison entre le Maroc et autres pays SDI.....	74
8. Appréciation des prestations rendues par le système éducatif et de la sécurité au sein de l'école	77
8.1. Satisfaction des prestations rendues par le système éducatif au Maroc : appréciations des directeurs	77
8.2. Appréciations de la sécurité au sein de l'école par les directeurs.....	78
8.3. Satisfaction des prestations rendues par le système éducatif au Maroc : appréciations des enseignants	78
8.4. Appréciations de la sécurité au sein de l'école par les enseignants	79
9. La gouvernance.....	79
9.1. Participation des associations des parents et tuteurs d'élèves (APTE)	79
9.2. Caractéristiques des directeurs d'écoles.....	80
10. Conclusion.....	84
ANNEXES	87
ANNEXE 1 : Enquête indicateurs de prestation de services en éducation (IPSE) 1	89
ANNEXE 2 : Échantillonnage de l'enquête IPSE.....	91
1. La base de sondage et la méthode d'échantillonnage.....	91
1.1. Base de sondage.....	91
1.2. Plan de sondage.....	94
1.3. Précision attendue des résultats.....	96
2. Méthode d'estimation.....	96
ANNEXE 3 : Axes thématiques et guide d'entretiens de l'étude qualitative dans 3 régions	99
RÉFÉRENCES	101

Liste des abréviations

- **AREF** : Académie Régionale d'Éducation et de Formation
- **ASS** : Afrique sub-saharienne
- **CNEF** : Charte Nationale de l'Éducation et la Formation
- **COSEF** : Commission Spéciale de l'Éducation et de la Formation
- **IPS** : Indicateurs de Prestation de Services
- **IPSE** : Indicateurs de Prestation de Services d'Éducation
- **OCDE** : Organisation de Coopération et de Développement Économique
- **ODD** : Objectifs de Développement Durable
- **ONDH** : Observatoire National de Développement Humain
- **RNV** : Raisonnement Non Verbal
- **SEF** : Système d'Éducation et de Formation

Liste des tableaux

- **Tableau 1** : Catégories et Indicateurs IPSE
- **Tableau 2** : Modules du questionnaire, répondants et contenu
- **Tableau 3** : Adaptation du questionnaire des Indicateurs de Prestations de Services en Éducation
- **Tableau 4** : Échantillon de l'enquête
- **Tableau 5** : Description de l'échantillon
- **Tableau 6a** : Disponibilité d'intrants, selon le milieu et le secteur
- **Tableau 6b** : Disponibilité d'intrants, selon le type d'écoles publiques
- **Tableau 7a** : Taux d'absence de l'école et de la classe, selon le milieu et le secteur
- **Tableau 7b** : Taux d'absence de l'école et de la classe, selon le type d'écoles publiques
- **Tableau 8a** : Durée prévue et réelle d'enseignement quotidien, selon le milieu et secteur
- **Tableau 8b** : Durée prévue et réelle d'enseignement quotidien, selon le type d'écoles publiques
- **Tableau 9a** : Résultats des enseignants : connaissance minimale (pourcentage d'enseignants au-dessus de 80%)
- **Tableau 9b** : Résultats des enseignants : connaissance minimale (pourcentage d'enseignants au-dessus de 70%)
- **Tableau 9c** : Résultats des enseignants : Notes moyennes (en %)
- **Tableau 9d** : Résultats des enseignants en Français, selon les sous-sections (en %)
- **Tableau 9e** : Résultats des enseignants en Arabe selon les sous-sections (en%)
- **Tableau 9f** : Niveau de compétence des enseignants selon le genre
- **Tableau 9g** : Niveau de compétence des enseignants par niveau d'éducation
- **Tableau 9h** : Résultats de régressions Probit: Évaluations des enseignants
- **Tableau 10a** : Résultats des évaluations des élèves de 4^{ème} année (Note moyennes en%)
- **Tableau 10b** : Résultats des élèves, détaillés par matières (en %)
- **Tableau 11a** : Croisement de la qualité de l'école et de la performance scolaire, selon la matière
- **Tableau 11b** : Test Fisher de différence selon la qualité de l'école
- **Tableau 11c** : Croisement de la qualité de l'école et de la performance scolaire selon le milieu urbain-rural et la matière
- **Tableau 11d** : Croisement de la qualité de l'école et de la performance scolaire selon le secteur public-privé et la matière
- **Tableau 11e** : Croisement de la qualité de l'école et de la performance scolaire, selon le type d'écoles publiques et la matière
- **Tableau 12a** : Croisement de la qualité de l'école, des caractéristiques des élèves et de la performance scolaire, selon le secteur public et privé et la matière
- **Tableau 12b** : Croisement de la qualité de l'école, des caractéristiques des élèves et de la performance scolaire, selon le milieu de résidence et la matière
- **Tableau 12c** : croisement de la qualité de l'école, des caractéristiques des élèves et de la performance scolaire, selon le type d'écoles publiques et la matière
- **Tableau 13** : Comparaison des résultats IPSE entre pays (écoles publiques seulement)
- **Tableau 14** : Appréciations des directeurs sur les prestations rendues par le système éducatif
- **Tableau 15** : appréciations des directeurs sur la sécurité au sein de l'école
- **Tableau 16** : appréciations des enseignants sur les prestations rendues par le système éducatif
- **Tableau 17** : Appréciations des enseignants sur la sécurité au sein de l'école
- **Tableau 18** : Répartition des directeur selon le sexe
- **Tableau 19** : Répartition des directeurs selon le diplôme le plus élevé obtenu
- **Tableau 20** : Répartition des directeurs selon qu'ils ont été enseignant
- **Tableau 21** : Répartition des directeurs selon qu'ils dirigent l'école pour la première fois
- **Tableau 22** : Répartition des directeurs selon leur choix pour continuer dans le système éducatif
- **Tableau 23** : Répartition des directeurs selon le manque de perspective de la carrière dans le système éducatif
- **Tableau 24** : Répartition des directeurs selon le manque d'autonomie
- **Tableau 25** : Répartition des directeurs selon le manque de motivations financières
- **Tableau 26** : Principales contraintes au bon fonctionnement de l'école
- **Tableau 27** : Répartition des écoles primaires selon leur type
- **Tableau 28** : Répartition des écoles primaires selon le milieu et la région
- **Tableau 29** : Répartition de la population des écoles selon la région, le milieu et le type d'école
- **Tableau 30** : Répartition de l'échantillon des écoles selon la région, le milieu et le type d'école

Liste des figures

- **Figure 1** : Organigramme
- **Figure 2** : Taux d'absence de la classe, selon le type d'écoles, milieu et secteurs
- **Figure 3** : Motifs d'absence des enseignants (en pourcentage du total d'absence)
- **Figure 4** : Motifs d'absence des enseignants selon le type d'écoles(% du total d'absence)
- **Figure 5** : Sensibilité des niveaux de connaissance minimale des enseignants aux seuils minimum (proportion des professeurs versus seuil minimum)
- **Figure 6** : Résultats moyen des évaluations des élèves avec et sans préscolaire, selon la matière de l'évaluation
- **Figure 7** : Distribution des résultats des évaluations en Français des élèves avec et sans préscolaire
- **Figure 8** : Distribution des résultats des évaluations en Arabe des élèves avec et sans préscolaire
- **Figure 9** : Distribution des résultats des évaluations en Mathématiques des élèves avec et sans préscolaire
- **Figure 10** : Distribution des résultats des évaluations des élèves en raisonnement non-verbal (RNV), avec et sans préscolaire
- **Figure 11** : Distribution des résultats totaux des évaluations des élèves ayant effectué le test de français, avec et sans préscolaire
- **Figure 12** : Distribution des résultats totaux des évaluations des élèves ayant effectué le test d'Arabe, avec et sans préscolaire
- **Figure 13** : Résultats moyens des élèves avec ou sans le programme Tayssir, selon la matière de l'évaluation
- **Figure 14** : Résultats moyens des élèves en milieu rural selon le mode de transport pour se rendre à l'école, selon la matière de l'évaluation
- **Figure 15** : Résultats moyens des élèves en milieu rural bénéficiant de la cantine scolaire, selon la matière de l'évaluation
- **Figure 16** : Résultats moyens des élèves bénéficiant ou non d'un soutien scolaire à la maison de la part d'un membre de la famille
- **Figure 17** : Résultats moyens des élèves selon le membre de la famille qui les assiste à faire ses devoirs, selon la matière
- **Figure 18** : Résultats moyens des élèves selon le genre, et selon la matière d'évaluation
- **Figure 19a** : Distribution des résultats des élèves en Français, selon le genre
- **Figure 19b** : Distribution des résultats des élèves en Arabe, selon le genre
- **Figure 19c** : Distribution des résultats des élèves en mathématiques, selon le genre
- **Figure 19d** : Distribution des résultats des élèves en RNV, selon le genre
- **Figure 19e** : Distribution des résultats totaux des élèves ayant fait le test de Français, selon le genre
- **Figure 19f** : Distribution des résultats totaux des élèves ayant fait le test d'Arabe, selon le genre
- **Figure 20** : Résultats moyens des élèves selon la langue parlée à la maison, selon la matière d'évaluation
- **Figure 21** : Résultats moyens selon la prise du petit déjeuner, selon les matières de l'évaluation
- **Figure 22** : Résultats moyen selon l'âge de l'élève, selon les matières de l'évaluation
- **Figure 23** : Résultats moyens des élèves selon le genre de l'enseignant
- **Figure 24** : Résultats moyens des élèves en français et en arabe selon les régions
- **Figure 25** : Résultats moyens des élèves en français-mathématiques et en arabe-mathématiques selon les régions
- **Figure 26** : Distribution des résultats des élèves en français et mathématiques selon le secteur privé et public
- **Figure 27** : Distribution de l'Indice IPSE des écoles au sein de l'échantillon
- **Figure 28** : Indice moyen des PSE par type d'école

Liste des encadrés

- **Encadré 1** : Indicateurs de Proportion des élèves avec manuel et de Disponibilité minimale de matériel didactique
- **Encadré 2** : L'initiative Royale " Un million de cartables "
- **Encadré 3** : Indicateurs de Disponibilité minimale d'infrastructures et Ratio d'élèves par enseignants
- **Encadré 4** : Indicateurs Taux d'absence de l'école et Taux d'absence de la classe
- **Encadré 5** : Indicateur Temps d'enseignement quotidien effectif
- **Encadré 6** : Protocole de déroulement des tests des enseignants
- **Encadré 7** : Indicateur de connaissance minimale
- **Encadré 8** : Scores des évaluations des enseignants
- **Encadré 9** : Scores des évaluations des enseignants
- **Encadré 10** : Programme Tayssir, le Transfert Monétaire Conditionnel au service des familles démunies

1. Introduction

Dans le cadre de l'enquête sur les Indicateurs de Prestation de Services (IPS) (SDI en anglais) en éducation réalisée par l'Observatoire National de Développement Humain (ONDH) en collaboration avec la Banque mondiale, 299 écoles publiques et privées primaires ont été visitées sur le territoire marocain du 28 mars au 25 mai 2016.

Cette enquête, qui s'est déroulée au niveau national et en milieu rural et urbain, visait à évaluer la qualité des services d'éducation primaire, à éclairer les différentes parties prenantes dans leurs prises de décisions et à améliorer les services rendus en éducation au Maroc.

Les Indicateurs de Prestation de Services fournissent un ensemble de mesures pour comparer la performance des écoles et permet d'identifier la source des contraintes pour la provision de service d'éducation de qualité. L'analyse se focalise sur les indicateurs qui reflètent le niveau et la qualité des services d'éducation primaire, particulièrement dans le domaine des intrants, de l'effort et de la compétence des enseignants.

Depuis leur création en 2010, les IPS en éducation ont été utilisés dans une quinzaine de pays en Afrique et ont permis d'identifier une série de contraintes dans la fourniture des services d'éducation et les comportements des prestataires. L'enquête menée au Maroc est la première enquête IPS en Afrique du Nord.

Les modules d'enquête qui permettent de recueillir, lors de visites des établissements scolaires, des informations sur les écoles, les enseignants et les élèves, ont été adaptés aux spécificités du système éducatif marocain. Ces adaptations ont particulièrement consisté en l'ajout de modules d'évaluation en langue arabe des acquis des élèves de la 4^e année et des enseignants, qui s'ajoutent aux modules d'évaluation des élèves en français, mathématiques et raisonnement, de même qu'un module d'évaluation des enseignants en français, mathématiques et pédagogie. Les instruments d'enquête ont également tenu compte des mécanismes de gouvernance au sein des écoles marocaines afin de considérer les éléments de redevabilité interne, externe et sociale. De plus, les effets des programmes d'appui sociaux ont été pris en compte, de même que l'utilisation des nouvelles technologies dans la pédagogie.

L'enquête IPSE a été étendue à des études de cas qualitatives qui visaient à mettre en lumière les facteurs expliquant les différentes lacunes observées au niveau des intrants, efforts et connaissances des enseignants et les résultats des élèves de la 4^e année du primaire. Cette enquête qualitative a permis de recueillir des informations dans 3 régions du pays auprès des différents intervenants dans le secteur public et privé à l'aide de discussions en focus-groupes et entrevues individuelles.

Deux ateliers de restitutions des résultats de l'enquête qualitative ont été organisés le 10 et 12 Octobre 2017 respectivement dans les deux régions Fès-Meknès et Marrakech-Safi. Ces deux ateliers ont permis de mieux comprendre les appréciations et les perceptions des différents acteurs locaux et d'alimenter la partie sur les recommandations.

Le présent rapport présente les résultats de cette enquête, en particulier les indicateurs et sous-indicateurs IPS par catégories d'écoles selon le milieu (rural, urbain), le secteur (public, privé) et le type d'écoles publiques (autonomes, centrales, satellites et communautaires). Les analyses présentées examinent les connaissances des enseignants et l'apprentissage des élèves selon le genre, le milieu, secteurs et types d'écoles. De même, l'analyse des résultats quantitatifs combine les informations et principaux résultats du volet qualitatif des études de cas régionales. Ces résultats qualitatifs sont significatifs dans la mesure où ils expliquent certains constats de l'analyse quantitative.

Le rapport est organisé en plusieurs sections. La section suivante présente le contexte de l'enquête ainsi que l'organisation du système scolaire marocain. La section 3 discute de la méthodologie de l'enquête IPS et de la perspective et du cadre d'analyse sous-tendant les indicateurs IPS en éducation. La méthodologie de l'enquête qualitative est également décrite dans cette section. La section 4 présente les principaux résultats de l'enquête, distinguant les différents indicateurs au niveau national et selon les secteurs, milieux, et types d'écoles. La section 5 présente les résultats des évaluations des apprentissages des élèves de la 4ème année en français, arabe et mathématiques. La section 6 analyse certains déterminants de l'apprentissage scolaire. La section 7 compare les résultats au Maroc avec ceux obtenus dans les pays sub-sahariens ayant participé à l'enquête. La section 8 présente les appréciations des directeurs et enseignants sur les prestations de services éducatifs et la sécurité au sein de l'école. La section 9 présente les résultats sur la gouvernance. La dernière section présente les conclusions.

2. Contexte

Il est communément admis que l'éducation est un enjeu de développement fondamental de la société dont l'impact s'inscrit dans le long terme. En effet, l'investissement dans le capital humain à travers l'éducation et la formation est considéré comme la principale priorité du pays. Cette préoccupation est appuyée par les Objectifs de Développement Durable (ODD), adoptés en 2015 par 193 pays dont fait partie le Maroc et qui se sont fixés comme objectif, dans le domaine de l'éducation, d'assurer l'accès de tous à une éducation de qualité sur l'horizon 2030.

Le Maroc, depuis son indépendance, a œuvré pour le développement de son système d'éducation et de formation pour rattraper le retard dans son développement humain. C'est dans ce cadre que le chantier de la réforme du système d'éducation et de formation (charte de l'éducation, plan d'urgence,...) se trouve au cœur des priorités nationales. Ainsi, à l'initiative de sa Majesté le Roi Mohamed VI, les gouvernements qui se sont succédés ont fait de l'éducation l'une des priorités du royaume depuis une quinzaine d'années. Ainsi, une réforme du système éducatif s'amorça en 1999 avec l'adoption de la Charte Nationale de l'Éducation et la Formation (CNEF).

Le processus d'élaboration et d'adoption de la Charte Nationale d'Éducation et de Formation (CNEF) a permis de procéder à un diagnostic global du système d'éducation et de formation. Cette charte ayant vu le jour au début du nouveau millénaire, ralliait toutes les ambitions d'un pays qui veut remettre sur les rails son système éducatif. Agir à la fois sur le quantitatif mais aussi sur le qualitatif sont de l'ordre du jour : « la généralisation de l'enseignement et l'amélioration de la qualité de l'éducation et de ses performances »¹.

¹ La charte nationale de l'éducation et de la formation adoptée en 1999.

Depuis, la CNEF a mis l'accent sur la question de la qualité. Les lenteurs enregistrées dans la mise en œuvre des dispositions de la CNEF ont conduit les pouvoirs publics à mettre en place un programme d'urgence et une nouvelle approche holistique de la qualité qui lui est sous-jacente. Ce programme d'urgence mis en œuvre en 2009 introduit une série de mesures qui visent (i) le développement de l'offre d'enseignement préscolaire ; (ii) le développement de l'offre en internats, en cantines et en transport scolaire ; (iii) la lutte contre le décrochage scolaire ; (iv) la promotion de la scolarisation des filles ; et (v) l'amélioration de la qualité de la vie scolaire.

En juin 2005, la Commission Spéciale de l'Éducation et de la Formation (COSEF) a déposé son bilan d'étape. Le constat a été préoccupant : persistance des dysfonctionnements, objectifs quantitatifs et qualitatifs non atteints. Les deux années qui ont suivi n'ont pas apporté du nouveau. A l'automne 2007, un discours royal a déclenché l'élaboration du programme d'urgence pour accélérer les réformes du système éducatif. De même le gouvernement a élaboré le Programme Économique et Social pour la période 2007-2012 qui a projeté de promouvoir le social, notamment l'enseignement et la santé, et préconisé des réformes macro-économiques et sectorielles pour renforcer la compétitivité de l'économie nationale.

Aussi, un retour sur les dysfonctionnements dans le domaine de l'éducation a été remarqué dans le rapport du Conseil Supérieur de l'Enseignement de 2008, ce qui a précipité le lancement du plan d'urgence sur la période 2009-2012 et enchainant par la suite sur une vision stratégique à l'horizon 2030.

Parmi les grandes lignes de «La vision stratégique de l'école marocaine 2015-2030», l'école de la qualité pour tous a été retenue. Des mesures sont développées, notamment pour la formation et la qualification des métiers de l'enseignement, la généralisation de l'enseignement préscolaire obligatoire, le développement de l'école rurale, la lutte contre le décrochage et les redoublements, la mise en place d'une nouvelle gouvernance. Le Maroc a réussi à améliorer significativement certains indicateurs d'éducation dans les dernières années, notamment en ce qui concerne l'accès à l'éducation. Ainsi, le taux de scolarisation au cycle primaire est passé de 17% en 1956-57 à plus de 99% en 2012-2013.

Cependant, ces réalisations s'avèrent insuffisantes par rapport aux exigences de la stratégie de développement humain durable que le pays revendique depuis le lancement de l'Initiative Nationale de Développement Humain, de même qu'aux objectifs nationaux de la politique éducative fixés par la Charte Nationale d'Education et de Formation (CNEF). Les avancées réalisées sont également à relativiser, d'une part, par rapport aux fortes disparités au détriment des zones rurales, des femmes et des catégories de la population les plus vulnérables et, d'autre part, par rapport aux incertitudes sur la qualité de ces services. Plus encore, les difficultés persistantes à réaliser des avancées sur le plan qualitatif fragilisent les succès réalisés sur le plan quantitatif. Outre le problème de l'accès à la scolarité, la rétention scolaire continue d'être une préoccupation majeure.

2.1. Présentation de l'offre éducative au Maroc

Le Système d'Education et de Formation (SEF) marocain comprend les composantes suivantes :

L'enseignement préscolaire (pour les enfants de 4-5 ans) : L'offre de l'enseignement préscolaire présente une structure duale entre : i. Le préscolaire moderne qui est localisé principalement dans le milieu urbain et émane du secteur privé commercial à but lucratif ; ii. Le préscolaire traditionnel qui est localisé principalement en milieu rural et préurbain et émane du secteur privé communautaire à but non lucratif.

L'enseignement primaire (d'une durée de 6 ans) : L'offre scolaire dans le primaire est dominée par le secteur public avec la présence d'une offre privée en expansion. L'enseignement public est gratuit. Cependant, la qualité de l'enseignement présente de fortes disparités notamment entre secteur privé et secteur public et aussi par milieu de résidence.

L'enseignement secondaire collégial (d'une durée de 3 ans) : Tout comme le niveau primaire, l'offre dans le niveau secondaire collégial est dominée aussi par le secteur public avec la présence d'une offre privée qui est en pleine expansion. L'enseignement public est gratuit alors que le secteur privé se concentre dans les zones urbaines et recrute principalement les élèves provenant de l'enseignement primaire privé. La qualité de l'enseignement présente de fortes disparités notamment entre secteur privé et secteur public, et par milieu de résidence. Les cycles de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire collégial forment le cycle de la scolarité obligatoire. Cependant, cette obligation scolaire n'est pas encore complètement traduite dans la pratique en raison des décrochages scolaires qui touchent les enfants ruraux et particulièrement les filles.

L'enseignement secondaire qualifiant (d'une durée de 3 ans) : L'offre dans ce cycle est dominée par le secteur public avec la présence d'une offre privée aussi en expansion. L'offre du secondaire est majoritairement localisée en milieu urbain. La qualité de l'enseignement présente aussi de fortes disparités notamment entre secteur privé et secteur public. Le cycle de l'enseignement secondaire qualifiant est sanctionné par l'obtention du diplôme du baccalauréat dans l'une des trois filières : enseignement originel, enseignement général et enseignement technique et professionnel.

L'enseignement supérieur : L'offre du supérieur présente une structure duale entre une offre du secteur public et une offre du secteur privé. L'enseignement supérieur public est totalement gratuit et est composé de filières généralistes à accès libre et des filières sélectives à numerus clausus (ex. Médecine, Écoles d'ingénieurs). Les filières techniques (recrutement sur la base des résultats scolaires) accordent une importance à la maîtrise de la langue française. Les bacheliers lauréats de l'enseignement privé, partent dans ce processus de sélection avec un avantage linguistique certain.

L'enseignement professionnel initial : L'offre de formation professionnelle présente une structure duale entre le secteur public et le secteur privé avec une dominance du premier. L'offre publique est totalement gratuite, alors que l'offre privée est totalement commerciale (à but lucratif). L'offre privée reste limitée aux zones urbaines et centrée sur les filières liées au secteur des services. L'offre publique permet une plus grande couverture géographique et présente une grande diversité des filières de formation. La langue d'enseignement dans la formation professionnelle (publique et privée) est le français. La capacité d'accueil de la formation professionnelle reste inférieure à la demande potentielle.

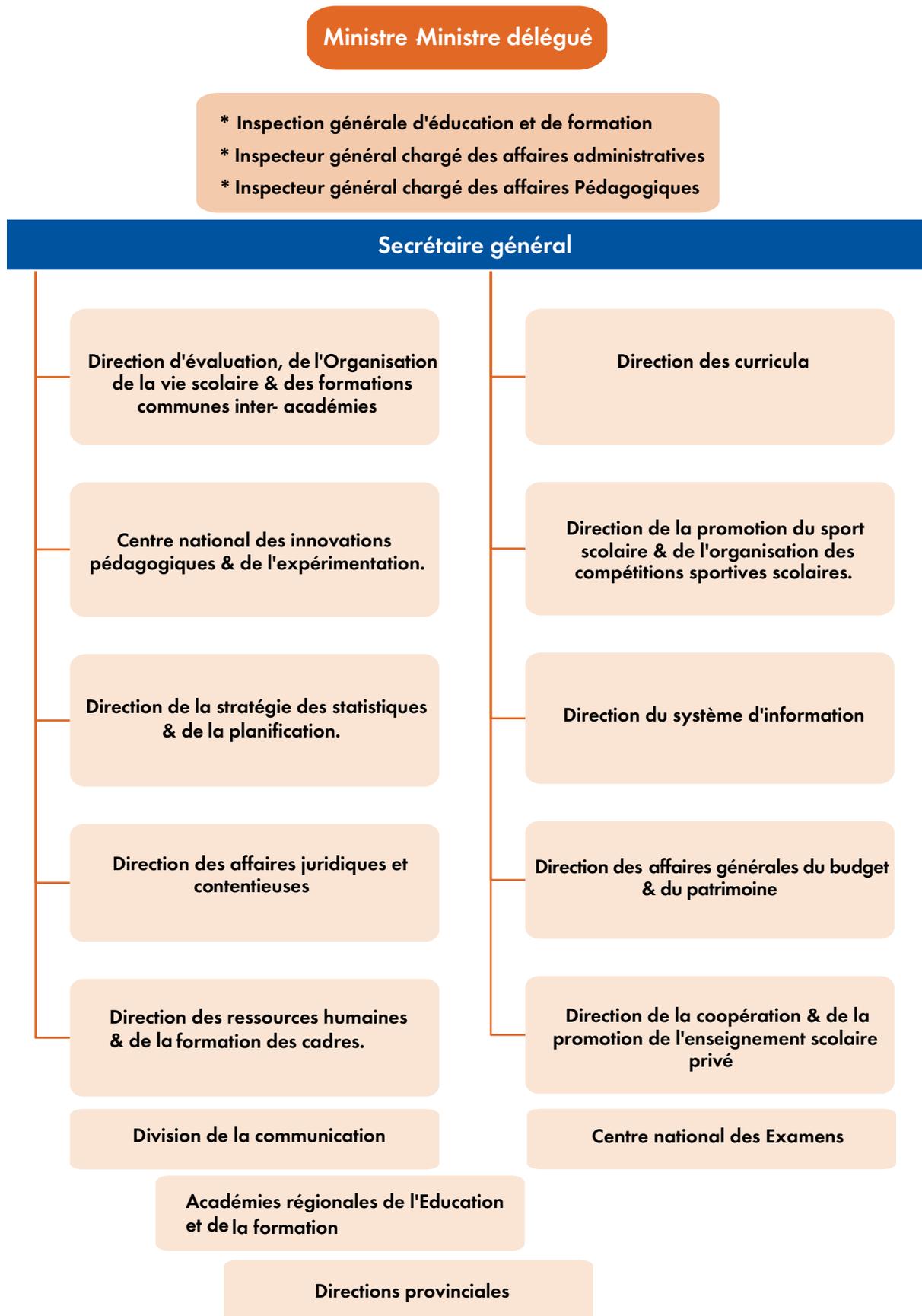
Il ressort de cette présentation que le système d'éducation-formation marocain est caractérisé par (i) une double dualité selon le milieu de résidence (urbain vs rural) et selon le secteur (public vs privé), (ii) l'absence de cohérence linguistique induite par la discontinuité en termes de langue d'apprentissage entre, d'une part, l'enseignement scolaire (primaire et secondaire) et, d'autre part, les filières techniques de l'enseignement supérieur et de l'enseignement professionnel.

2.2. Structures de gouvernance du système d'éducation

Les structures de gouvernance du système éducatif marocain ont été opérationnalisées dans le cadre d'une gouvernance privilégiant la concertation et la participation à la prise de décisions. Ces structures interviennent à quatre niveaux :

- Les structures centrales sont chargées de l'élaboration et la mise en œuvre de la politique du Gouvernement ;
- Les Académies Régionales d'Éducation et de Formation (AREF) sont chargées de la mise en œuvre de la stratégie d'éducation et de formation au niveau régional compte tenu des priorités ;
- Les délégations provinciales et préfectorales sont sous la tutelle des AREF et sont chargées de superviser tous les services administratifs et établissements d'enseignement et de formation relevant du ressort territorial du service provincial ;
- Les conseils d'établissements scolaires se composent du conseil de gestion ; du conseil pédagogique; des conseils d'enseignement et des conseils de classes.

Figure 1 : Organigramme



3. Méthodologie et exécution

Cette section présente la méthodologie de l'enquête, en particulier la perspective et le cadre d'analyse sous-tendant les indicateurs IPS en éducation. Les instruments de l'enquête sont également présentés, de même que les adaptations effectuées pour le contexte marocain et l'échantillon de l'enquête.

3.1 Perspective et objectifs

La perspective adoptée par l'enquête IPSE est celle des citoyens utilisant les services d'éducation et faisant face aux contraintes potentielles dans ces services mis à leur disposition. Les indicateurs IPSE sont donc présentés comme une carte de prestation de services d'éducation (« Service Delivery Report Card »). Ils visent à mesurer la performance et la qualité des services d'éducation primaire telles que vécu par les citoyens et utilisateurs des services. Toutefois, plutôt que de se baser sur la perception des individus afin d'évaluer la performance, ils se fondent sur des informations objectives et quantitatives basées sur une enquête auprès des établissements scolaires.

En examinant le système complet de prestation de services d'éducation à partir des intrants tel que le financement, les infrastructures scolaires et la disponibilité des manuels, jusqu'aux résultats tels que les approches pédagogiques des enseignants en classe, l'enquête IPSE vise à établir un portrait de la qualité des prestations de services d'éducation primaire et à identifier la source des contraintes pour la provision de service d'éducation de qualité.

En somme, l'étude vise à informer les décideurs publics et les citoyens sur la performance des prestataires de services éducatifs dans ce système afin de mettre en place des mesures visant l'amélioration des services d'éducation. Il faut noter aussi que la méthodologie des IPSE étant standardisée, et permet ainsi de procéder à des comparaisons intra et internationales (« benchmarking ») et au cours du temps.

3.2. Cadre d'analyse et catégories d'indicateurs

Se référant à la littérature récente en économie de l'éducation, trois grands groupes de facteurs tendent à expliquer les résultats au niveau individuel en matière d'éducation : les facteurs liés aux intrants (ex. infrastructures, matériel scolaire), aux incitatifs ou efforts mis de l'avant par les acteurs (enseignants) et aux niveaux de connaissance de ces acteurs. La relation (f) liant les services d'éducation aux résultats (Y) au niveau individuel en termes d'éducation peut être représentée par la relation suivante :

$$y = f(x, e, q) + e$$

où x : intrants physiques, e : effort déployé par le prestataire de services, et q : niveau de connaissance de l'enseignant, et e, le terme aléatoire, indique que les résultats sont influencés non seulement par les prestataires de services, mais également par les comportements des ménages (demande).

Dans cette perspective, l'enquête IPSE se focalise sur 3 groupes d'indicateurs reflétant le niveau et la qualité des services :

- 1. Intrants** : Mesure la disponibilité d'infrastructures et les ressources physiques au niveau des écoles ;
- 2. Efforts** : Exprime les efforts fournis par les enseignants pour livrer les services d'éducation ;
- 3. Compétences** : Mesure les connaissances et le niveau de compétence des enseignants.

Au sein de ces trois catégories, 9 principaux indicateurs sont identifiés (tableau 1). Une description plus détaillée des indicateurs IPSE est présentée à l'annexe 1.

Tableau 1 : Catégories et Indicateurs IPSE

INTRANTS
Infrastructures de l'école
➤ Disponibilité de matériel didactique
➤ Nombre d'élèves par enseignant
➤ Nombre d'élèves par manuel scolaire
EFFORTS
➤ Absence de l'école (ex : nombre d'absence par enseignant)
➤ Absence de la classe
➤ Temps d'enseignement quotidien (ex : nombre effectif d'heures d'enseignement)
COMPÉTENCES
➤ Enseignants ayant un niveau minimum de connaissances (%)
➤ Qualité de l'instruction

3.3. Instruments et modules

L'ensemble des informations de l'enquête IPSE est recueilli à l'aide d'enquêtes auprès des écoles et des différents acteurs scolaires (direction, enseignants, élèves). L'approche de l'enquête se base sur quelques principes directeurs : observation directe, visites inopinées des écoles pour mesurer l'absentéisme, et évaluation des connaissances des enseignants et des élèves. Dans la mesure du possible, toute l'information est basée sur des données quantitatives et sur l'observation directe par les enquêteurs.

L'enquête comporte deux visites auprès des établissements scolaires. La première est une visite annoncée auprès de la direction de l'école et permet de recueillir la plupart des informations requises pour l'enquête. Le déroulement de la visite respecte l'agenda scolaire. La seconde est une visite non annoncée qui intervient peu de temps après la première et vise à recueillir des informations sur la présence des enseignants à l'école.

L'enquête IPSE comporte six modules qui s'adressent à différents acteurs tels que présenté dans le tableau suivant :

Tableau 2 : Modules du questionnaire, répondants et contenu

Module	Objectif du module	Personne interrogée	Description
Module 1	Informations générales sur l'école	1. Directeur de l'école/ directeur adjoint	Recueillir des informations sur le type d'école, les installations, la gestion scolaire, le nombre d'élèves et les heures de cours
Module 2	Informations sur le personnel enseignant et l'absentéisme	2A : Directeur/directeur adjoint 2B : Enseignants sélectionnés	2A : Administré aux enseignants sélectionnés pour mesurer l'absentéisme et recueillir des informations sur leurs caractéristiques
Module 3	Gouvernance et appui scolaire	Directeur d'école/directeur adjoint	Information sur la gouvernance et les ressources de l'école
Module 4	Observation dans la salle de classe	Observation (Enseignant, élèves, salle de classe)	Informations pour évaluer la pratique dans la classe (activités pédagogiques) et les conditions dans la classe
Module 5	Évaluation des élèves	Élèves de quatrième année primaire	Informations pour évaluer les acquis des élèves en Mathématiques, Arabe et Français
Module 6	Évaluation de l'enseignant	Enseignants sélectionnés	Informations pour évaluer les connaissances des enseignants en Mathématiques, Arabe et Français

3.4. Adaptations pour le cas du Maroc

Des efforts d'adaptation des outils au contexte marocain ont été mis en place afin de tenir compte du système d'éducation et curriculum national (chacun des 6 modules a été adapté). Le tableau 3 résume les principales adaptations effectuées.

L'ajustement des questionnaires visait à ce que les compétences évaluées soient en relation avec le curriculum et attentes nationales. Ainsi, un module de langue arabe a été ajouté pour le test des acquis des élèves de quatrième année et pour l'évaluation des connaissances des enseignants.

De plus, la prise en compte des mécanismes de gouvernance au sein des écoles marocaines, tant externe (hiérarchique) que sociale (communautaire) a été incorporé. De plus, les effets des programmes d'appui sociaux ont été pris en compte de même que l'intégration d'une composante sur l'utilisation des nouvelles technologies dans la pédagogie.

Tableau 3 : Adaptation du questionnaire aux Indicateurs de Prestations de Services en Éducation

Module 1 : Écoles

- Ajout de catégories d'enfants en situation de difficultés et qualité des infrastructures

Module 2 : Liste des enseignants

- Typologie des profils des enseignants, liste enseignants de l'arabe

Module 3 : Gouvernance et ressources

- Ajouts de redevabilité sociale et liens avec enquête Saber

Module 4 : Observation salle de classe

- Ajout de composantes innovations technologiques

Module 5 : Test des élèves

- Adaptation pour curriculum marocain de 4^e année de maths et français
- Création nouveau sous-module langue arabe

Module 6 : Test des enseignants

- Adaptation pour curriculum marocain de formation des enseignants de maths et français
- Création nouveau sous-module langue arabe

3.5. Échantillon

Un plan de sondage stratifié proportionnel a été utilisé afin de sélectionner l'échantillon des écoles participant à l'enquête. Les critères utilisés pour la stratification de la population des écoles ont été les suivants :

- Le milieu (Urbain et Rural) ;
- La région où se trouve l'école et ceci selon le découpage en 12 régions ;
- Le type d'école (école primaire autonome ; école communautaire ; secteur scolaire ;
- centre – école mère ; école privée).

On note qu'à partir de chaque secteur scolaire, centre ou école-mère sélectionné dans l'échantillon, une de ses écoles satellites a également été enquêtée et ceci afin de pouvoir tenir compte des écoles satellites dans l'évaluation des IPS en éducation. La taille de l'échantillon des écoles sélectionnées au niveau national avait été fixée à 300² écoles. La répartition de l'échantillon selon le milieu et le type d'école est donnée dans le tableau 4 et une description de l'échantillon est présentée au tableau 5.

² Une école sélectionnée n'a pas pu être enquêtée.

Tableau 4 : Échantillon de l'enquête

Composante	Strate				
	Rural	Urbain	Public	Privé	Total
Écoles	159	140	243	56	299
Enseignants (évaluation des connaissances)	534	740	959	315	1274
Enseignants (absentéisme)	1114	866	1491	489	1980
Élèves	1538	1370	2368	540	2908

L'enquête a porté sur des écoles primaires publiques (81,3%) et privées (18,7%) et environ 53% des écoles étaient situées en milieu rural. Parmi les écoles enquêtées, 16,6% appartiennent à la région de Marrakech-Safi, 15,3% à la région de Grand Casablanca-Settat et 13,4% à la région de Fès-Meknès. Près de 7/8 des directeurs d'écoles au sein de l'échantillon sont des hommes (88,2%). Un peu plus du quart des écoles possèdent des classes multi-niveaux (28,3%). Le nombre moyen d'élèves par classe varie de 23,9 élèves en 5e années à 28,2 élèves en 1ere année alors que les classes de 4e année ont en moyenne 24,3 élèves. De plus, les écoles en moyenne accueillent près de 6 élèves à besoins spéciaux.

Tableau 5 : Description de l'échantillon

Secteur	Publique	81,3 %
	Privée	18,7%
Milieu	Urbain	46,8%
	Rural	53,2%
Type d'école publique	Autonome	24,3%
	Centrale	28,2
	Satellite	47,2
	Communautaire	0,3
Région	Tanger-Tetouan-Al Hoceima	11,3 %
	Oriental	7,4 %
	Fès-Meknès	13,4 %
	Rabat-Salé-Kénitra	11,3 %
	Béni Mellal-Khénifra	7,8 %
	Grand Casablanca-Settat	15,3 %
	Marrakech-Safi	16,6 %
	Drâa-Tafilalet	7,1 %
	Souss-Massa	7,8 %
	Guelmim-Oued Noun	1,0 %
	Laayoune-Sakia El Hamra	0,8 %
	Eddakhla-Oued Eddahab	0,1 %
	Genre du directeur	Homme
Femme		11,8%
Classes à plusieurs niveaux (multigrades, communes)	Oui	28,3%
	Non	71,7%
Nombre d'élèves par niveau	Préscolaire 2	20,9
	Préscolaire 3	53,3
	Besoins spéciaux (CLIS)	5,9
	1 ère année primaire	28,2
	2 ème année	25,5
	3 ème année primaire	24,5
	4 ème année primaire	24,3
	5 ème année primaire	23,9
6 ème année primaire	25,7	

3.6. Méthodologie de l'enquête qualitative

L'enquête qualitative a été menée du 17 au 27 avril 2017 dans trois régions du pays, soit Rabat-Salé-Kenitra, Fès-Meknès et Marrakech-Safi. Elle a couvert quinze écoles primaires publiques et privées sélectionnées au sein de l'échantillon, soit cinq établissements scolaires par région ainsi que les acteurs locaux. Des écoles considérées performantes et peu performantes au regard des indicateurs IPS ont été sélectionnées dans chacune des trois régions. Les informations ont été recueillies à l'aide de focus groupes constitués d'enseignants, de représentants du CGSE et de parents, de même que d'entretiens individuels auprès des directeurs des établissements scolaires, des responsables des services pédagogiques, des inspecteurs régionaux et d'élus communaux. Les discussions en focus groupes et entretiens individuels ont été menés à l'aide d'un protocole de questions ouvertes portant sur onze thèmes et un ensemble d'hypothèses. Les axes thématiques et les guides d'entretiens de l'étude qualitative sont présentés à l'Annexe 3.

4. Résultats

Cette section présente les résultats de l'enquête IPS en éducation. Les indicateurs sont présentés au niveau national, ainsi que selon le secteur public et privé, le milieu urbain et rural et selon le type d'écoles publiques. Les poids d'échantillonnage sont pris en compte afin de dériver les estimations (et les écarts types).³ Les indicateurs d'intrant sont d'abord présentés, suivis des efforts et des niveaux de connaissance des enseignants. Les principaux éclairages permis par l'enquête qualitative dans 3 régions sont également présentés.

4.1. Disponibilités d'intrants à l'école

La disponibilité d'intrants à l'école est mesurée à l'aide de quatre indicateurs principaux, la disponibilité minimale de matériel didactique, la disponibilité minimale d'infrastructure, la proportion des élèves avec manuels, et le ratio élèves par enseignant observé. Ces indicateurs sont construits en utilisant les données recueillies par le biais d'une inspection visuelle d'une classe typique de la 4^{ème} année et des équipements disponibles dans chacune des écoles. Les tableaux 6a et 6b présente les résultats pour les différents indicateurs et sous-indicateurs selon les strates.

Proportion des élèves avec manuel

L'enquête IPSE mesure la disponibilité des manuels scolaires de français, arabe ou mathématiques dans une classe de 4^{ème} année type. Le tableau 6a présente la proportion moyenne d'élèves disposant d'un manuel pour chacun des sujets observés selon le milieu et le secteur. Le tableau 6b présente ces proportions par type d'écoles publiques. En moyenne au Maroc, 87,7% des élèves disposent d'un manuel scolaire, les autres doivent partager un manuel avec un autre élève (tableau 6a). Dans le secteur privé, 98% des élèves ont accès à un manuel scolaire tandis que la proportion est de 86% pour les élèves du secteur public. Alors qu'en milieu urbain, le niveau de disponibilité de manuels scolaire dans les écoles publiques se rapproche de ce qui est observé dans le secteur privé (94%). En milieu rural et en particulier dans les écoles satellites, près d'un élève sur cinq n'a pas accès au manuel du cours. Ce sont les manuels de mathématiques qui se font plus rares alors qu'à l'échelle nationale, un

³ Consultez l'Annexe 2 pour plus de détails sur les poids d'échantillonnage.

cinquième des élèves ne dispose pas de ce manuel. Cette relative rareté est observée principalement dans les écoles publiques rurales où un élève sur quatre en moyenne ne dispose pas d'un manuel de mathématique, et un élève sur trois dans les écoles satellites (tableau 6b).

Encadré 1 : Indicateurs de Proportion des élèves avec manuel et de Disponibilité minimale de matériel didactique

La proportion des élèves avec manuel correspond au ratio des élèves relativement aux manuels scolaires dans la classe de 4^e année. L'indicateur est mesuré comme étant le nombre d'élèves disposant du manuel requis pour la classe observée (français, arabe ou mathématiques) dans la classe de 4^e année divisé par le nombre d'élèves présents. Ces informations sont recueillies lors de l'observation en classe.

La disponibilité minimale de matériel didactique est un indicateur binaire capturant la disponibilité dans la classe de 4^e année (i) d'un tableau noir (ou blanc) et de la craie (marqueur), et (ii) de stylos, crayons et cahiers d'exercice. Dans une classe de 4^e année choisie au hasard dans l'école, l'enquêteur évalue si le tableau noir (ou blanc) fonctionne c'est-à-dire s'il peut être lu depuis l'arrière de la classe et s'il y a de la craie (un marqueur) pour y écrire. On considère que la classe satisfait la disponibilité minimale de stylos, crayons et cahiers d'exercice si la proportion d'élèves disposant de stylo ou crayons et la proportion avec un cahier d'exercice, sont plus de 90%. L'enquêteur compte le nombre d'élèves ayant un stylo ou crayon et un cahier (séparément). Ces totaux sont divisés par le nombre d'élèves dans la classe pour estimer les proportions qui disposent de ce matériel.

Afin de cerner les facteurs expliquant le manque de manuels scolaires dans les écoles publiques, tout particulièrement rurales, l'enquête qualitative menée dans les trois régions a permis de recueillir les perspectives des principaux intervenants du milieu scolaire. Les discussions et entretiens sur la question des manuels scolaires a donné l'occasion aux enseignants, aux directeurs d'écoles et, dans une moindre mesure, aux inspecteurs pédagogiques, d'exprimer leurs points de vue, souvent critiques, sur les manuels scolaires et leur gestion.

Au Maroc, depuis 2008-2009, l'initiative « un million de cartables » vise à fournir des kits scolaires (manuels, cartable, livrets et fournitures scolaires) aux enfants de familles nécessiteuses, la plupart en milieu rural.

Toutefois, selon les parents et tuteurs d'élèves rencontrés, la livraison des kits se fait souvent en retard et, parfois même, ceux-ci sont incomplets et la qualité des fournitures octroyées laisse à désirer. Dans la région de Marrakech-Safi en particulier, trois principaux dysfonctionnements ont été identifiés :

1. La dotation annuelle effective de kits scolaires incluant les manuels ne porte que sur 30% des bénéficiaires et les critères de détermination des bénéficiaires ne sont pas explicités de manière claire ce qui complique la tâche du directeur de l'établissement scolaire et constitue des sources de tensions avec les parents et au sein des élèves.
2. Les 70% d'élèves restant doivent être couverts par la réaffectation des manuels distribués l'année dernière que l'administration est appelée à récupérer en fin d'année. Toutefois, les manuels récupérés ne sont pas toujours en bon état d'utilisation. Notons également que la mise en oeuvre de cette règle (30% et 70%) se complique davantage lors d'un changement de manuels d'une année à l'autre.

3. Les retards de livraison des cartables aux écoles sont fréquents malgré l'implication des autorités (provinciale et locales). Chaque directeur est appelé à prendre en charge par ses propres moyens le transport des cartables que la Direction provinciale met à la disposition de l'école. Dans certains cas, le directeur doit traiter directement avec les fournisseurs locaux agréés qui, soumis à des contraintes d'approvisionnement, ont souvent du mal à respecter les délais de livraison.

Lors des ateliers de restitution des résultats de l'enquête qualitative tenus à Fès et à Marrakech, ces différents aspects liés à la gestion de l'initiative « un million de cartables » ont suscité beaucoup de débat principalement sur le mode ciblage. Certains participants ont même proposé d'adopter un ciblage multicritères des ménages pour faire bénéficier leurs enfants des manuels scolaires.

Encadré 2 : L'initiative Royale " Un million de cartables "

Lancée à partir de l'année scolaire 2008-2009 sous les hautes instructions de Sa Majesté le Roi Mohammed VI, l'initiative «Un million de cartables» vise à donner une impulsion à la scolarisation des enfants issus de familles démunies en leur fournissant une assistance pour leur permettre de faire face aux frais nécessaires à la rentrée scolaire de leurs enfants grâce à la fourniture de kits (cartables, manuels, livrets et fournitures scolaires). Ultimement, le programme vise à généraliser l'enseignement fondamental (primaire et collégial), à garantir l'égalité des chances et à lutter contre le phénomène de décrochage scolaire à travers tout le royaume, en particulier le monde rural. Grâce à une enveloppe budgétaire à laquelle contribuent, en plus du gouvernement, l'INDH, les libraires, et les écoles sous la direction des académies régionales, le nombre d'élèves bénéficiaires des kits scolaires a triplé depuis le lancement de l'opération, passant de 1,27 millions en 2008-2009 à 3,90 millions pour la rentrée scolaire 2014-2015.

Tableau 6 a: Disponibilité d'intrants, selon le milieu et le secteur

	Public			Privé	Total
	Urbain	Rural	Total		
Proportion des élèves avec manuel	93,7	84	86,2	97,7	87,7
Mathématiques	98,4	74,1	77,5	99	80
Français	98,5	87,3	89,7	99,7	91,1
Arabe	89,5	88,1	88,6	95,6	89,6
Disponibilité minimale de matériel didactique (90% avec crayon et cahier)	69,4	62,7	64,3	88,4	67,5
Proportion des élèves avec crayon	95	88,8	90,2	99,3	91,4
Proportion des élèves avec cahier d'exercice	91,5	83,9	85,6	94,3	86,7
Tableau noir	100	100	100	100	100
Craie	97,3	96,4	96,6	98,2	96,8
Contraste suffisant	100	100	100	100	100
Disponibilité minimale d'infrastructure	77,2	31,9	41,9	92,8	48,6
Visibilité	98,5	96,2	96,7	96,3	96,7
Toilettes propres	82,5	58,5	65,9	98,2	71,6
Toilettes privées	98,8	95,9	97,1	100	97,6
Toilettes accessibles	94,3	64	70,8	100	74,7
Ratio élèves-enseignant	33	19,9	22,8	22,2	22,7

Disponibilité minimale de matériel didactique

L'enquête IPSE a permis de mesurer la disponibilité simultanément de tout le matériel didactique dans l'école (plutôt que de mesurer la présence individuelle de chacun des éléments ou la moyenne de la présence de ces éléments). A l'échelle nationale, en moyenne, un tiers des classes de 4^{ème} année observées ne disposaient pas du matériel didactique minimal pour les élèves. La contrainte principale est la disponibilité de cahier d'exercice ou de papier pour chacun des élèves. Dans les écoles publiques, en particulier les écoles rurales, environ un sixième des élèves ne disposent pas de cahier d'exercice. Dans les écoles satellites, plus d'un sixième des élèves n'a pas accès à un cahier d'exercices, tandis que la même proportion d'élèves ne dispose pas de stylo ou de crayon pour travailler. Par contre, la disponibilité des tableaux noirs ou blanc et de craies (ou marqueurs) ne présentent pas de contraintes particulières dans les écoles.

Dans les trois régions où a été menée l'enquête qualitative, les directeurs et enseignants soulignent l'insuffisance quantitative du matériel didactique et les difficultés à assurer l'entretien même minimal du matériel disponible (ex. rénovation, remplacement de tableaux). Dans les écoles rurales de la région de Marrakech, à l'instar des deux autres régions où a été conduite l'enquête qualitative, le déficit de matériel didactique est important et concerne même le matériel de base, tel que les tableaux noirs et la craie. Dans une école de la région, le directeur fait remarquer que face aux difficultés d'approvisionnement par le biais de la Direction provinciale, les enseignants prennent en charge eux-mêmes l'achat du matériel didactique, dont la craie.

Notons que dans certaines écoles publiques marocaines, l'association des Parents et Tuteurs d'Elèves (APTE), lorsqu'elle existe, possède une marge de manoeuvre supplémentaire pour l'achat de matériel didactique. Cependant, l'enquête qualitative indique que les écoles rurales en particulier recourent peu à cette opportunité, soit parce que l'APTE n'existe pas, soit parce que l'association est dépourvue de moyens financiers propres. Lorsque celles-ci existent, les priorités des associations sont généralement plutôt tournées vers la sécurité physique des enfants et l'intégrité des infrastructures scolaires.

Tableau 6b : Disponibilité d'intrants, selon le type d'écoles publiques

	Autonomes	Centrales	Satellites	Communautaires ⁴	Public
Proportion des élèves avec manuel	93,3	88,8	81,1	98,3	86,2
Mathématiques	97,2	91,3	62,8	93,7	77,5
Français	98	88,8	86,5	100	89,7
Arabe	89,2	87,1	89,4	100	88,6
Disponibilité minimale de matériel didactique (90% avec crayon et cahier)	67,7	63,7	63	58	64,3
Proportion des élèves avec crayon	95,5	93,3	85,7	95,3	90,2
Proportion des élèves avec cahier d'exercice	91,9	85,8	82,5	99,2	85,6
Tableau noir	100	100	100	100	100
Craie	96,1	96,6	96,9	100	96,6
Contraste suffisant	100	100	100	100	100
Disponibilité minimale d'infrastructure	79,3	46,9	20	82,6	41,9
Visibilité	98,7	98,9	94,2	100	96,7
Toilettes propres	84,1	66,2	49,3	82,6	65,9
Toilettes privées	100	95,4	95,9	100	97,1
Toilettes accessibles	96,4	74,9	55,6	100	70,8
Ratio élèves-enseignant	32,9	23	17,5	22,6	22,8

⁴ Les résultats des écoles communautaires doivent être interprétés avec précaution étant donné qu'il n'existe que 7 écoles communautaires dans l'échantillon.

Disponibilité minimale d'infrastructures

Les tableaux 6a et 6b présentent également la moyenne de disponibilité minimale d'infrastructures dans les écoles, de même que les moyennes pour chacun des sous-indicateurs. On observe que dans plus de la moitié des écoles publiques, les élèves ne disposent pas d'infrastructures minimales (58,1%). La contrainte principale est l'accès à des toilettes adéquates et fonctionnelles. Ainsi, au niveau national, près de 30% des écoles publiques ne disposent pas de toilettes fonctionnelles. Ce problème de fonctionnalité des toilettes dans les écoles est surtout manifeste en milieu rural. De plus, dans une proportion encore plus élevée d'écoles, l'état de propreté des installations sanitaires n'est pas adéquat. La situation est particulièrement marquée dans les écoles satellites alors que les chances pour un élève de disposer d'infrastructures sanitaires adéquates et de suffisamment de lumières dans les salles de classe n'est que de 20%. Dans les écoles publiques rurales en général, cette chance est relativement plus élevée (32%).

Il a été relevé dans le cadre des études de cas qualitatives que l'absence ou l'insuffisance notoire des infrastructures sanitaires sont en particulier liées aux déficiences générales des infrastructures des écoles dans les régions rurales, à des problèmes de raccordement à l'eau courante, et à l'absence ou à l'insuffisance du personnel de nettoyage et de gardiennage. Ce constat affecte sensiblement la scolarisation des enfants en particulier celle des filles.

Les intervenants ont noté le contraste de qualité d'infrastructures frappant entre les écoles rurales, qui fonctionnent dans des conditions très difficiles, et les écoles en milieu urbain, tout particulièrement les écoles privées, qui sont relativement bien dotées. Ainsi par exemple, dans la province d'Al Haouz, une école centrale dispense les cours dans trois salles de classe délabrées, sans eau et sans toilettes. De plus, cette école isolée sur une colline, loin des habitations et sans gardiennage, et selon les témoignages, fréquemment victime d'actions de vandalisme.

Les discussions en focus-groupes avec les acteurs révèlent que la situation dans les écoles rurales satellites est encore pire. Certaines d'entre elles ne disposent ni d'électricité, ni d'eau ni de clôtures, souvent même les toilettes des enseignants sont en mauvais état ou non disponibles.

Le personnel des écoles se dit souvent démuni face à ces situations. Selon les témoignages recueillis, les départements de tutelle ne peuvent agir que dans le cadre d'une procédure administrative lourde afin de répondre de manière uniforme à un plus grand nombre possible d'écoles. En plus des délais importants que cela provoque, une réponse uniforme s'avère souvent inadaptée aux besoins spécifiques des écoles. De plus, bien que les insuffisances en matière d'infrastructures sanitaires soient signalées par les directeurs aux responsables provinciaux du MENFP, on rapporte dans certains cas qu'aucune action corrective n'aurait été prise. A cela s'ajoute la situation fréquente de faibles liens entre l'école et ses partenaires institutionnels de proximité (commune, ONG, familles), ne facilitant pas l'implication de ces derniers dans l'amélioration du cadre de l'école. Les actions menées par les acteurs locaux résultent souvent d'initiatives individuelles et ponctuelles, d'un ou plusieurs acteurs engagés (enseignants, parents, directeurs ou élus), plutôt que d'actions collectives concertées.

Encadré 3: Indicateurs de Disponibilité minimale d'infrastructures et Ratio d'élèves par enseignants

La Disponibilité minimale d'infrastructures est un indicateur binaire capturant la disponibilité de (1) toilettes fonctionnelles et (2) suffisamment de lumière dans la salle de classe. Les toilettes sont évaluées visuellement par l'enquêteur pour s'assurer qu'elles sont accessibles (ouvertes ou clé disponible, peut être utilisée par les élèves), propres et privatives (avec une séparation selon le genre). La lumière de la salle de classe est évaluée par l'enquêteur en mettant un imprimé au tableau qu'il doit pouvoir lire du fond de la salle. La valeur de l'indicateur correspond à la moyenne de disponibilité dans les écoles.

Le ratio élèves par enseignant correspond au nombre moyen d'élèves par enseignant dans les classes de 4^e année. Il est mesuré comme étant le nombre d'élèves dans une classe de 4^e année choisie au hasard dans l'école.

Ratio élèves par enseignant

Le ratio élèves par enseignant à l'échelle nationale est de 23 dans les classes de 4^{ème} année (tableau 6a). On observe des différences importantes et significatives entre les strates. Bien que globalement, il n'y ait pas de différence de ratio d'encadrement entre les écoles publiques et privées, on observe que dans les écoles publiques en milieu urbain, les classes de 4^{ème} année ont 50% plus d'élèves par enseignant qu'en milieu rural. C'est entre les écoles publiques autonomes et satellite que l'écart est le plus marqué, alors que les classes de 4^{ème} année des écoles publiques autonomes ont 33 élèves en moyenne, celles des écoles satellites en compte 18 (tableau 6b).⁵

4.2. Efforts des enseignants

Trois indicateurs visent à capturer l'effort des enseignants dans leur travail. Ces indicateurs sont (i) le taux d'absence de l'école, (ii) le taux d'absence de la classe et (iii) le temps d'enseignement par jour.

Taux d'absence de l'école et taux d'absence de la classe

Dans plusieurs pays, l'absence des enseignants est problématique en raison du faible niveau de redevabilité et des faibles incitatifs en présence. Afin de mesurer l'absentéisme des enseignants, la présence de 10 enseignants (au maximum) tirés au hasard parmi l'ensemble des enseignants lors de la première visite, était vérifiée lors de la seconde visite inopinée des écoles. Ainsi, un échantillon composé de 1980 enseignants au sein des 299 écoles a été utilisé pour mesurer la présence des enseignants à l'école et en classe.

Tel que présenté aux Tableaux 7a et 7b (colonnes gauche), le taux d'absence de l'école est en moyenne relativement faible dans le système éducatif primaire marocain, alors qu'un enseignant sur vingt-trois n'était pas présent lors de la visite non-annoncée pour des raisons autres que des motifs d'horaire ou de jours où l'enseignant n'enseignait pas (4,4 %).

⁵ Il est à noter que près du 2/3 des écoles satellites dans l'échantillon utilisent des classes multiniveaux. L'indicateur du nombre d'élèves par enseignants est mesuré comme le nombre d'élèves dans la classe de 4^e année observée lors de l'enquête et choisie au hasard.

Tableau 7a. Taux d'absence de l'école et de la classe, selon le milieu et le secteur

Strate		Taux d'absence de l'école		Taux d'absence de la classe	
		Pourcentage	Écart-type	Pourcentage	Écart-type
Total		4,4	1,096	5,5	1,460
Public	Urbain	3,2	0,876	3,6	0,895
	Rural	5,2	1,604	6,4	2,148
	Total	4,8	1,268	5,9	1,693
Privé		1,7	0,886	2,7	1,037

Dans le secteur public, le taux d'absence de l'école est un peu plus élevé, s'établissant à un enseignant sur vingt (4,8 %), et plus particulièrement en milieu rural avec un enseignant sur dix-neuf (5,2 %). C'est au sein des écoles centrales publiques que le taux d'absence est le plus prononcé, avec un enseignant sur treize qui est absent (8,0 %). Dans les écoles privées, à peine un enseignant sur 59 n'était pas présent à l'école lors de la visite inopinée (1,7 %).

Même s'ils sont à l'école, les enseignants ne prodiguent pas nécessairement de l'enseignement en classe durant cette période. L'indicateur du taux d'absence en classe vise à mesurer cette situation. Un enseignant est considéré comme absent de la classe s'il ne se trouve pas au sein de l'établissement ou s'il est en dehors de sa classe.

Tableau 7b. Taux d'absence de l'école et de la classe, selon le type d'écoles publiques

Type d'école	Taux d'absence de l'école		Taux d'absence de la classe	
	Pourcentage	Écart-type	Pourcentage	Écart-type
Public	4,8	1,268	5,9	1,693
Autonome	3,1	0,833	3,7	0,952
Centrale	8,0	2,056	9,7	2,522
Satellite	3,8	2,242	4,8	3,064
Communautaire	4,9	2,995	4,9	2,995

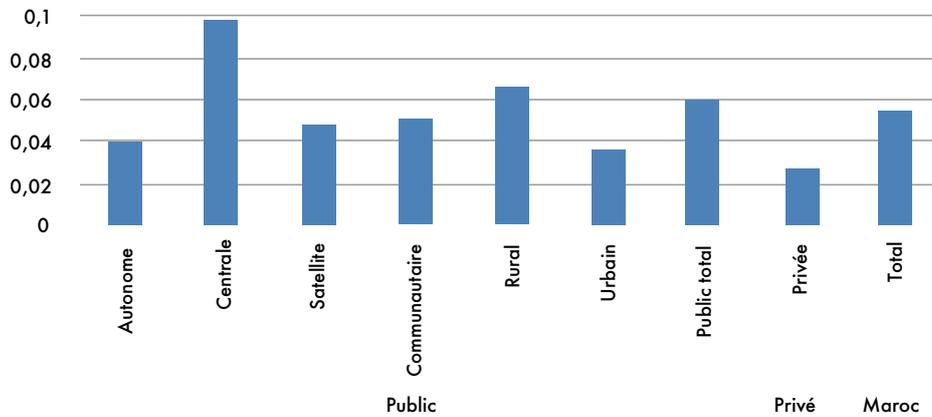
Encadré 4: Indicateurs Taux d'absence de l'école et Taux d'absence de la classe

Le taux d'absence de l'école est mesuré comme étant la proportion des enseignants qui sont absents de l'école lors d'une visite non annoncée. L'indicateur est mesuré de la façon suivante. Durant la première visite de l'école, 10 enseignants (au maximum) sont sélectionnés au hasard parmi la liste de l'ensemble des enseignants de l'école (en excluant les volontaires et les enseignants à temps partiel). Lors de la seconde visite inopinée, leur présence (n'importe où dans l'école) ou leur absence, est vérifiée.

Le Taux d'absence de la classe est mesuré comme la proportion des enseignants qui ne sont pas dans la classe lors de la visite inopinée. Cet indicateur est calculé de la même manière que celui de l'absence de l'école, sauf que le numérateur est maintenant le nombre d'enseignants qui sont soit absents de l'école ou soient présents à l'école mais absents de la salle de classe. Le dénominateur reste le nombre d'enseignants de l'école sélectionnés au hasard.

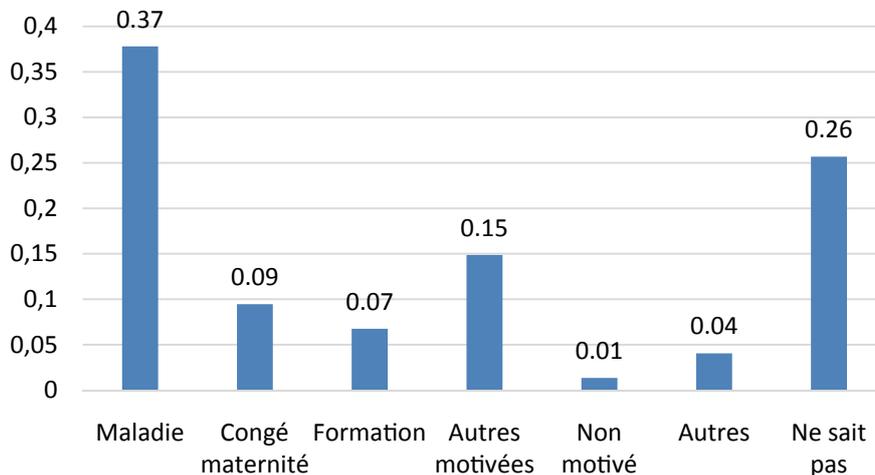
En tenant compte de cette situation, le taux d'absentéisme de la classe des enseignants du secteur public est en moyenne de 5,9 % (Tableaux 7a et b, colonnes droite et Figure 2). En milieu rural, ce taux d'absence des enseignants de la classe est de 6,4 %, et dans les écoles publiques centrales, il est de 9,7 %.

Figure 2 : Taux d'absence de la classe, selon le type d'écoles, milieu et secteurs (en %)



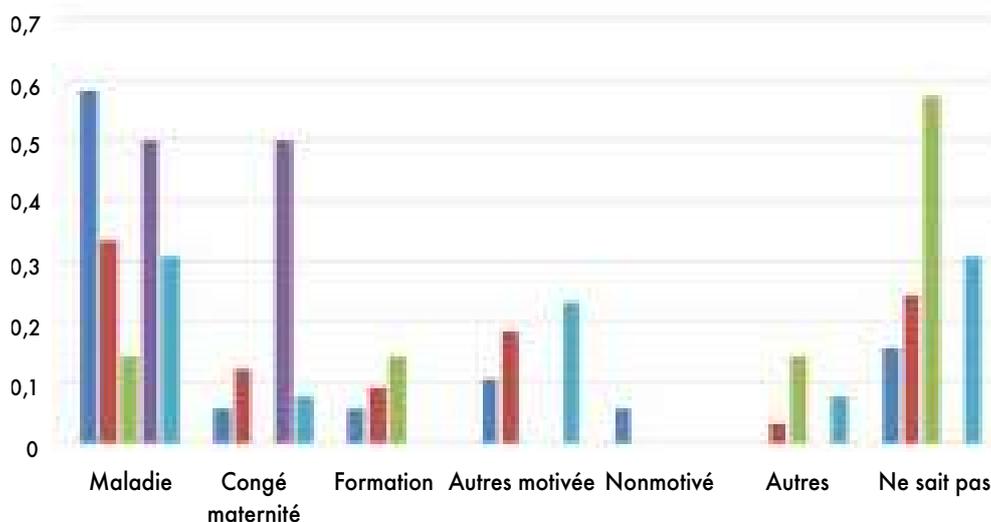
Les motifs d'absence des enseignants invoqués par les directeurs d'école (autres que différences d'horaire ou de jours d'enseignement) sont tout d'abord, les raisons de maladie (38%), les congés de maternité (9%), la formation à l'extérieur de l'école (7%), ainsi que différentes autres raisons approuvées mais non spécifiées (15%). Globalement, 27% des motifs d'absences n'ont pas pu être justifiés (« ne sait pas » et « non motivés ») (Voir figure3).

Figure 3 : Motifs d'absence des enseignants (en pourcentage du total d'absence)



Cependant, les raisons d'absence des enseignants varient sensiblement selon le type d'écoles. Ainsi, plus de la moitié des absences dans les écoles publiques autonomes sont justifiées par la maladie (50% dans les écoles communautaires) alors que ce n'est le cas que pour 14% des absences dans les écoles satellites. Toutefois, dans ce type d'écoles, plus la moitié des absences n'ont pas de raison spécifiques les motivant (Figure 4).

Figure 4 : Motifs d'absence des enseignants selon le type d'écoles (% du total d'absence)



Les informations recueillies dans le cadre du volet qualitatif de l'étude tendent à supporter l'hypothèse d'insuffisance de système de contrôle et de suivi des enseignants dans les écoles publiques contribuant au phénomène d'absentéisme et des retards des enseignants. Les directeurs rencontrés dans le cadre de l'enquête qualitative mentionnent ne pas pouvoir exercer un contrôle efficace et régulier des enseignants, tout particulièrement dans le cas des écoles satellites. Selon les directeurs d'écoles rurales rencontrés, le contrôle des retards et des absences devrait être exercé par des comités relevant des directions provinciales du ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle.

De plus, différents problèmes liés aux conditions de travail, d'éloignement du personnel et manque de logements à proximité ainsi que des mauvaises infrastructures de transport, contribueraient également au phénomène d'absentéisme.

Ainsi, l'étude qualitative a de plus mis en évidence la prévalence dans les écoles publiques de retards, d'absence « justifiée » pour des raisons de maladie ou de maternité, et liées à la poursuite d'études universitaires par les enseignants.⁶ Par exemple, une école périurbaine publique autonome de la région de Marrakech-Safi rapporte faire face à des problèmes d'absentéisme « massif et imprévisible » pour différentes causes de maladie. Ainsi, parmi les 19 enseignants de l'école, 10 présenteraient des cas de maladie chronique, dont certains d'ordre psychologique, s'ajoutant à cela des absences de longue durée liées à la maternité.

Même dans le cas d'absences « justifiées » pour cause de maladie, ces absences se traduisent souvent par des pertes sèches de cours pour les élèves étant donné la difficulté de mobiliser des enseignants remplaçants, ou leur lente mise en place.

Les discussions en focus-groupe et rencontres individuelles dans le cadre du volet qualitatif supportent, au moins en partie, une hypothèse de retard et absences liées aux impondérables des moyens de transport, notamment en raison du choix des enseignants de faire la navette quotidienne entre leur lieu de résidence, souvent éloignés, et l'école. Les enseignants sont de plus en plus nombreux à habiter

⁶ Cette situation se traduit par des absences, dont certaines peuvent être qualifiées de 'justifiées' afin de passer les examens.

dans les centres urbains et à opter pour la navette quotidienne, ce qui conduit l'enseignant à minimiser son temps de présence à l'école pour arriver à l'heure à son cours et repartir aussitôt après la fin de sa séance. Plusieurs enseignants soulignent en effet que les retards aux cours sont souvent liés à des problèmes de transport en raison du manque de disponibilité et de fiabilité des modes de transports existants (i.e. grands taxis, véhicules de transport mixte, véhicules utilitaires, charrettes). Ces retards et absences sont fréquents à certaines saisons, particulièrement en hiver, et touche principalement les enseignants des écoles satellites étant donné leur éloignement des écoles mères. L'étude qualitative a mis en évidence également le lien relativement faible entre l'enseignant et son école, qui tend à se limiter à son temps de présence en classes. Vu les conditions difficiles que nous venons d'exposer, une implication dans la vie de l'école, en dehors du temps de classe est pratiquement impossible.

Les raisons des fréquents retards et absences des enseignants évoquées dans le débat aux ateliers de restitution sont pour la plupart les mêmes que celles identifiées par les intervenants lors du volet qualitatif de l'enquête. Dans l'ensemble, les solutions proposées sont similaires à celles suggérées lors des entretiens qualitatifs, soit :

- La construction de logements de fonction adéquats pour les enseignants ;
- La disponibilité de moyens de transport pour les enseignants qui, pour des raisons familiales ou autres, sont obligés d'habiter loin de leur lieu de travail ;
- L'allocation d'indemnités aux enseignants des écoles satellites éloignées.

Temps d'enseignement quotidien

L'indicateur de Temps d'enseignement quotidien effectif mesure le temps qu'un enseignant enseigne quotidiennement dans une école durant un jour typique. Au niveau national, un élève de 4^{ème} année bénéficie en moyenne de 4 heures et 9 minutes d'enseignement effectif par jour. Dans les écoles publiques, le temps d'enseignement quotidien effectif est de 3 heures et 56 minutes, ce qui correspond à 30 minutes d'enseignement de moins par jour que ce qui est prévu officiellement selon ce qui est reporté par les directeurs d'écoles (voir Tableaux 8a et 8b,).

La différence de temps d'enseignement selon les types d'écoles est particulièrement marquée entre le secteur public et privé, alors que les écoles publiques dispensent 27% moins de temps d'enseignement quotidien aux élèves de 4^e année que les écoles privées (3 heures et 56 minutes versus 5 heures 25 minutes, respectivement). Les écoles communautaires en particulier ne dispensent en moyenne que 3 heures et 18 minutes d'enseignement par jour, soit une heure et huit minutes de moins que le temps d'enseignement quotidien prévu en moyenne dans les écoles publiques.

Tableau 8a. Durée prévue et réelle d'enseignement quotidien, selon le milieu et secteur

Strate		Durée prévue		Durée réelle	
		Durée	Écart-type	Durée	Écart-type
Total		4h37min	5,46	4h09min	7,66
Public	Urbain	4h34min	15,16	4h15min	16,75
	Rural	4h23min	5,44	3h51min	9,18
	Total	4h26min	5,40	3h56min	8,08
Privé		5h51min	17,60	5h25min	19,10

Tableau 8b. Durée prévue et réelle d'enseignement quotidien, selon le type d'écoles publiques

Type d'école	Durée prévue		Durée réelle	
	Minutes	Écart-type	Minutes	Écart-type
Maroc public	4h26 min	5,40	3h56 min	8,08
Autonome	4h33 min	13,92	4h09 min	15,76
Centrale	4h25 min	4,77	3h49 min	8,99
Satellite	4h24 min	8,40	3h54 min	13,61
Communautaire	4h56 min	58,38	3h18 min	20,07

Les résultats de l'enquête qualitative permettent de nuancer les différents aspects de gestion du temps d'enseignement en révélant la différence entre le temps prescrit et le temps réellement consacré à l'enseignement des matières en programme. En pratique, une majorité d'enseignants dans les écoles publiques souligne ne pas être en mesure de respecter la régularité de l'emploi du temps pour chacune des séances. Ce dépassement d'horaires atteste d'une difficulté à gérer le travail prévu dans le temps imparti pour chacune des séances.

Selon les intervenants, c'est le rythme d'apprentissage des élèves qui importe aux enseignants, et ce parfois au détriment du respect de l'horaire officiel. C'est pour eux l'adaptation de la planification journalière et hebdomadaire aux activités de la classe et au rythme des élèves qui prime. Plusieurs enseignants rencontrés déclarent même dépasser le temps imparti aux séances dans leur emploi du temps officiel.

Encadré 5: Indicateur Temps d'enseignement quotidien effectif

Le Temps d'enseignement quotidien effectif reflète le temps typique qu'un enseignant passe à enseigner par jour lors d'une journée normale. Cet indicateur combine des informations sur l'absentéisme, l'observation de la salle de classe et le temps d'enseignement prévu. Le temps d'enseignement prévu est ajusté par le temps que les enseignants sont absents de la classe, en moyenne, et par le temps que l'enseignant enseigne lorsqu'il est en classe sur la base de l'observation de la salle de classe.

Lors de l'observation de la classe de 4^e année, une distinction est faite entre l'enseignement et les autres activités. L'activité d'enseignement est comprise au sens large, y compris l'interaction avec les élèves, l'évaluation des élèves (questions orales et écrites, y compris les examens), l'utilisation du tableau par l'enseignant ou l'élève, et les travaux spécifiques que font les élèves. Les activités qui ne sont pas considérées comme de l'enseignement comprennent le maintien de la discipline en classe, des travaux d'intérêt personnel pour l'enseignant, l'absence de la salle de classe ou ne rien faire.

Le Temps d'enseignement prévu durant une journée normale. Cette information est utilisée pour relativiser le temps d'enseignement effectif. L'information est recueillie auprès des directeurs d'écoles sur le nombre d'heures d'enseignement dans les classes de 4^e année. L'indicateur est le nombre total d'heures de classes quotidiennes moins les pauses. Celui-ci est le temps rapporté par les écoles et varie selon les établissements scolaires enquêtés. Le chiffre obtenu peut être différent de celui présenté dans les documents officiels.

4.3. Connaissances des enseignants

Même si les enseignants sont présents en classe et utilisent le temps d'enseignement alloué pour des activités d'apprentissage prévu, ils doivent maîtriser la matière qu'ils enseignent et posséder les compétences pédagogiques pour être en mesure de bien transmettre leurs connaissances à leurs élèves.

Cette section présente les indicateurs utilisés pour mesurer la connaissance des enseignants et leur capacité à enseigner, appelé connaissance minimale. La proportion des enseignants qui ont une connaissance minimale est calculée sur la base d'un test standardisé administré aux enseignants de français, d'arabe et de mathématiques enseignant aux cohortes d'élèves de 2015 et 2016.

Encadré 6: Protocole de déroulement des tests des enseignants

L'enquête évalue les connaissances des enseignants de langue et de mathématiques. Cette évaluation a été administrée collectivement lors de la pause-déjeuner des enseignants afin de minimiser l'impact sur le temps d'enseignement.

Les enseignants concernées étaient ceux de quatrième année ayant enseigné l'arabe, le français et/ou les mathématiques durant l'année en cours de même que ceux ayant enseigné ces matières en 3e année l'année précédente (2014-2015) et environ 3 à 5 enseignants qui ont enseigné l'arabe, le français et/ou les mathématiques dans les classes de 5e et 6e.

L'évaluation des enseignants comportait 3 sections, les connaissances de langue (française ou arabe), de mathématiques et de pédagogie. L'évaluation des enseignants durait 70 minutes, 35 minutes pour chacune des deux parties. La première partie de l'évaluation comportait deux tâches, un test de langue (français ou arabe) et un test de mathématiques. L'évaluation était présentée comme une correction d'épreuve d'un élève. La tâche 1 visait à « Evaluer le degré d'alphabétisation de vos élèves » ; la tâche 2 à « Évaluer la capacité de calcul de vos élèves ». La seconde partie de l'évaluation portait sur la pédagogie et comportait 3 autres tâches : Tâche 3 : Préparation à l'enseignement » ; Tâche 4 : « Évaluation des différences de niveaux entre vos élèves » ; Tâche 5 : « Évaluation des acquis et des progrès de vos élèves ». Deux versions des questionnaires étaient utilisés, l'une comportant un test de langue française et l'autre un test de langue arabe.

L'objectif de l'évaluation des enseignants est d'examiner si les enseignants possèdent les compétences de base en lecture, écriture et en arithmétique dont les élèves du primaire ont besoin afin de progresser scolairement. Le test permet d'examiner la maîtrise de l'enseignant d'un contenu scolaire au-delà du niveau qu'ils enseignent et la maîtrise de compétences pédagogiques. Les enseignants sont considérés selon le test effectué posséder une connaissance minimale s'ils obtiennent au moins une note de 80% dans l'évaluation, ce qui est interprété comme le niveau minimum de connaissance requis pour les enseignants pour être efficace.⁷ L'indicateur de connaissances minimales est calculé comme le pourcentage des enseignants qui obtient plus de 80% dans le test de langue (français ou arabe) et de mathématiques. L'évaluation contient aussi des questions plus poussées dans les différents sujets, de même qu'une section de pédagogie.

Le test destiné aux enseignants est conçu comme la correction d'une copie du test d'un élève hypothétique. Le test de français (arabe, mathématique) a été administré aux enseignants qui enseignent le français, de même pour les autres sections du test. L'évaluation, initialement basée sur le curriculum de 4e année primaire de 12 pays d'Afrique sub-saharienne, a été validé auprès du curriculum des enseignants du primaire au Maroc.⁸

⁷ Ce seuil de 80% est le standard utilisé dans les enquêtes SDI pour déterminer le minimum de connaissances attendu de l'enseignant. La sensibilité des résultats à la variation de ce seuil est examinée un peu plus loin dans cette section.

⁸ Voir "Teaching Standards and Curriculum Review", préparé pour le SDI par David Johnson, Andrew Cunningham and Rachel Dowling. Les pays qui ont été inclus dans la revue comprennent : Afrique du Sud, Botswana, Éthiopie, Gambie, Ile Maurice, Kenya, Madagascar, Namibie, Nigeria, Ouganda, Rwanda, Seychelles, Tanzanie.

Encadré 7: Indicateur de connaissance minimale

La connaissance minimale des enseignants est mesurée comme étant le pourcentage des enseignants pouvant maîtriser la matière qu'ils enseignent. L'indicateur est basé sur les résultats du test de langue et de mathématiques des enseignants couvrant le curriculum du primaire. Le résultat du test est calculé au niveau de l'école comme le pourcentage des enseignants qui obtiennent une note de 80% ou plus dans les sections de langue et de mathématiques. Ce test est effectué par tous les enseignants qui enseignent les mathématiques, le français ou l'arabe en 4e année, l'année où l'enquête a été effectuée, ou en 3e année l'année précédente.

Connaissance minimale

Les résultats des enseignants présentés aux Tableaux 9 (a, b, c, d) ne concernent que les enseignants qui dispensent les matières de l'évaluation en 4e année en 2016 ou en 3e année en 2015. Tel qu'observé au tableau 9a, on observe que la grande majorité des enseignants ne possèdent pas les compétences académiques et pédagogiques pour l'enseignement des langues, tant française qu'arabe. Aucun enseignant n'a obtenu la note de 80% dans l'évaluation en français, et seulement 4,2 % ont franchi ce seuil en Arabe. En utilisant le seuil de 80%, la proportion d'enseignants marocains présentant un niveau suffisant de compétences en français et mathématiques est également très faible, puisque seulement 3,1% pourcent des enseignants ont obtenu au moins 80% des points dans les sections de français et de mathématiques, alors que 3,8% des enseignants ont obtenu au moins 80% des points dans les évaluations d'arabe et de mathématiques. Les enseignants du secteur privé présentent des résultats encore plus faibles. Pour les résultats des enseignants du secteur public ayant effectué le test d'arabe et de mathématiques, en milieu urbain 9,6% des enseignants ont atteint le niveau de connaissances minimales contre 2,9 % pour leurs homologues en milieu rural, autrement dit les enseignants de l'urbain ont 3,3 fois plus de chance d'être jugés ayant le niveau minimal que les enseignants du rural.

Tableau 9a : Résultats des enseignants : connaissance minimale (Pourcentage d'enseignants au-dessus de 80%)

Strate		Connaissance minimale (Seuil 80%)				
		Français et maths	Arabe et maths	Français	Arabe	mathématique
Total		3,1	3,8	0	4,2	67,6
Public	Urbain	3,3	9,6	0	1,6	63,2
	Rural	3,0	2,9	0	4,0	68,4
	Autonomes	3,8	8,2	0	3,8	65,3
	Centrales	2,5	8,3	0	4,6	67,9
	Satellites	3,5	1,6	0	2,6	68,5
	Commun- autaires	0	0	0	0	81,0
	Total	3,3	4,2	0	3,5	67,2
Privé	1,8	1,5	0	8,6	70,0	

Les résultats en mathématiques sont nettement supérieurs alors que plus des deux-tiers des enseignants (67,6%) obtiennent une note égale ou supérieure à 80%. Les enseignants des écoles privées présentent des résultats légèrement supérieurs à leurs confrères du secteur public.

Sensibilité des niveaux de connaissance minimale des enseignants aux seuils minimum:

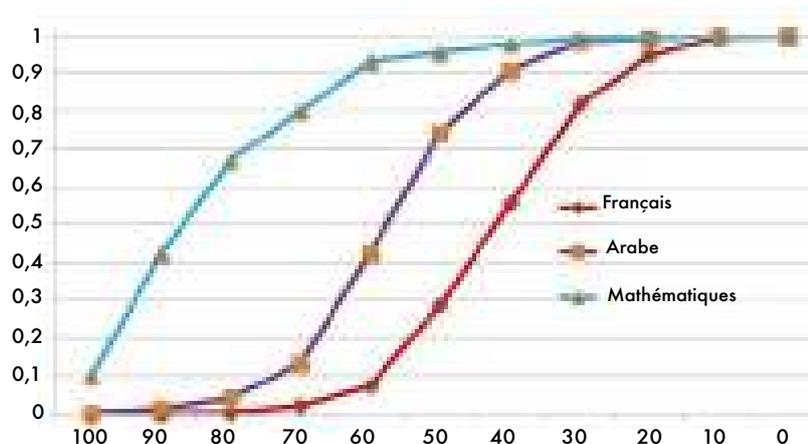
Afin d'analyser la sensibilité des résultats en fonction de la note de passage utilisée pour établir l'indicateur de connaissance minimale, le tableau 9b présente la proportion des enseignants ayant atteint un seuil minimal de 70%. On observe que quel que soit le niveau de seuil minimal utilisé, les enseignants performant mieux dans le test de mathématiques que les tests de langue. A l'échelle nationale, 83,5% des enseignants obtiennent un résultat de 70% ou plus en mathématiques. Les enseignants du secteur public en particulier font mieux que leurs homologues du secteur privé avec 3,5% de plus.

Tableau 9b : Résultats des enseignants : connaissance minimale (Pourcentage d'enseignants au-dessus de 70%)

strate	Connaissance minimale (Seuil 70%)					
	Français et Maths	Arabe et Maths	Français	Arabe	mathématiques	
Total	27,2	32,1	0,8	11,4	83,5	
Public	Urbain	31,6	31,9	1,1	10,5	74,2
	Rural	26,8	35,8	0,5	10,1	87,0
	Autonome	29,0	29,2	1,8	10,9	75,8
	Centrale	22,5	42,0	0,8	14,4	83,6
	Satellite	30,2	33,5	0	7,5	89,5
	Communautaire	29,8	0	0	13,0	81,0
	Total	28,0	35,0	0,7	10,3	84,0
Privé	21,5	14,5	1,2	18,4	80,5	

Concernant le test de langue, les proportions d'enseignants atteignant une note minimale de 70% demeurent faibles, particulièrement pour le test de français alors que moins de 1% des enseignants du secteur public et privé obtiennent le seuil fixé. Cependant, les résultats sont légèrement supérieurs pour le test en langue arabe. 10,3% des enseignants du secteur public atteignent le seuil de 70%, contre 18,4% pour les enseignants du secteur privé. La Figure 5 présente la sensibilité de l'indicateur de connaissance minimale selon les matières d'évaluation à différents seuils minimum (variant de 0 à 100%).

Figure 5 : Sensibilité des niveaux de connaissance minimale des enseignants aux seuils minimum (proportion des professeurs versus seuil minimum)



Tel que noté précédemment, on observe que les enseignants performant mieux en mathématiques relativement à l'arabe et au français quel que soit le seuil minimal fixé. En mathématiques, la proportion des enseignants obtenant des résultats au-dessus du seuil augmente rapidement jusqu'à un seuil de 60%. A ce seuil, 93% des enseignants obtiennent une note de 60% et plus. En arabe et surtout en français, la proportion des enseignants obtenant des résultats au-dessus des seuils est nettement plus faible lorsqu'on réduit ceux-ci. En Arabe, la proportion des enseignants au-dessus du seuil augmente plus rapidement lorsque le seuil de cet examen baisse sous les 70%. Ainsi, on observe une hausse de 59 points de pourcentage lorsque le standard minimal baisse de 70% à 50%. En français, les notes sont en moyenne nettement plus basses et la proportion des enseignants au-dessus du seuil augmente principalement lorsque le seuil est ramené sous la barre des 60%. Dans ce cas, la proportion augmente de 48 points de pourcentage lorsque le seuil est ramené de 60% à 40%.

Encadré 8: Scores des évaluations des enseignants

Les résultats des évaluations des enseignants sont mesurés comme étant les scores obtenus par les enseignants dans les tests de langue, mathématiques et pédagogie. La note globale est la somme des notes en maths/langue et pédagogie divisée par le nombre total possible de points et multiplié par 100.

Langue et mathématiques

Si on examine plus spécifiquement les notes obtenues par les enseignants dans les différentes matières de l'évaluation, quel que soit la ventilation utilisée, on relève que les résultats en mathématiques sont nettement supérieurs à ceux observés dans les tests de langue comme le montre le tableau 9c.

Tableau 9c : Résultats des enseignants : Notes moyennes (en %)

Secteur	Note (%)								
	Français et Maths	Arabe et Maths	Français	Arabe	Maths	Pédagogie	Français, Maths, pédagogie	Arabe, Maths, pédagogie	
Total	62,4	63,6	40,8	55,2	83,7	34,1	44,4	54,5	
Public	Urbain	62,7	60,8	40,3	52,7	81,7	29,5	45,1	50,3
	Rural	63,4	65,7	40,2	55,4	84,5	36,7	45,2	58,2
	Autonomes	61,9	59,9	39,7	55,6	82,2	29,6	44,3	50,3
	Centrales	63,1	67,0	40,4	55,6	83,8	32,1	46,6	56,8
	Satellites	63,8	65,4	40,9	55,1	85,1	39,3	44,1	58,8
	Commun-autaires	68,8	57,8	45,9	60,6	87,9	25,3	42,5	45,0
	Total	63,2	64,7	40,3	54,8	83,9	34,6	45,2	56,3
Privé	56,5	57,2	43,4	57,5	82,2	31,6	40,1	45,5	

Français

Concernant le français, la note moyenne à l'examen obtenue par les enseignants au niveau national s'établit à 41% en moyenne, ce qui indique que les enseignants ne maîtrisent qu'une faible partie du curriculum standard du français de la 4^{ème} année (tableau 9c). Il y a relativement peu de variations qui sont observées dans les résultats en français selon le milieu et les types d'écoles. Notons toutefois que les enseignants des écoles communautaires présentent des résultats de 5 points de pourcentage supérieurs aux enseignants des autres types d'écoles publiques. De plus, les enseignants des écoles privées présentent des résultats dans le test de français supérieurs à leurs collègues des écoles publiques (3 points de pourcentage plus élevés en moyenne).

Le tableau 9d présente les scores moyens en français ainsi que des résultats détaillés selon les différentes sections du test de français. En effet, les résultats en grammaire française sont nettement plus élevés que pour le reste de l'évaluation en français alors que la moyenne atteint 80,9% au niveau national. Cette section demandait aux enseignants de compléter les phrases en choisissant le ou les termes corrects parmi ceux présentés.

Tableau 9d : Résultats des enseignants en Français, selon les sous-sections (en %)

	Public					Privé	Total
	Autonomes	Centrales	Satellites	Communautaires	Total		
Connaissance minimale Français							
Seuil 80%	0	0	0	0	0	0	0
Seuil 70%	1,8	0,8	0	0	0,8	1,2	0,8
Résultat moyen							
Français (test complet)	40,0	39,7	40,9	45,9	40,3	43,4	40,8
Grammaire	80,0	80,4	82,4	81,6	81,3	78,8	80,9
Test de Cloze ⁹	39,7	41,8	38,5	44,2	39,5	40,5	39,7
Composition	24,7	24,3	23,0	33,3	23,8	27,0	24,5

Avec une moyenne nationale de 39,7%, les résultats du test de Cloze ("test à trous") qui évalue le vocabulaire et la compréhension de texte sont faibles. La tâche consistait en une courte histoire où certains mots étaient absents et l'enseignant devait corriger les réponses données par l'élève, en indiquant si celles-ci étaient justes et sinon d'inscrire les bonnes réponses. La troisième section du test de français qui consistait en un exercice de composition, présente les performances les plus faibles avec une moyenne nationale de 24,5%. Dans cet exercice, l'enseignant devait corriger une lettre composée par un élève et relever les erreurs de grammaire, ponctuation, orthographe, syntaxe et les formules de salutation et indiquer les corrections. Le texte à corriger contenait 27 erreurs et en moyenne les enseignants n'ont identifié et corrigé que 6,6 erreurs.

Arabe

Bien que meilleure que les scores en français, la note moyenne à l'examen d'arabe n'est à l'échelle nationale que de 55,2 %, ce qui indique que les enseignants ne maîtrisent qu'un peu plus de la moitié

⁹ Le test de Cloze, ou 'test à trous' est un exercice dans lequel les phrases comportent des trous, c'est à dire qu'il manque des mots ou expressions et l'étudiant devait compléter les vides avec les mots les plus appropriés.

du curriculum standard d'arabe de 4e année (tableau 9c). Tout comme pour le français, les résultats obtenus sont légèrement supérieurs parmi les enseignants du secteur privé, avec en moyenne 2,7 points de pourcentage de plus que le secteur public.

Le tableau 9e présente les scores moyens en arabe ainsi qu'une analyse détaillée selon les différentes sections du test.

On observe que les résultats en grammaire arabe sont très élevés alors que la moyenne atteint 95,3% de bonnes réponses au niveau national. Cette section demandait aux enseignants de compléter les phrases en choisissant le ou les termes corrects parmi ceux présentés. Une performance nettement plus faible est toutefois enregistrée dans la tâche de composition qui consistait pour l'enseignant à corriger une lettre rédigée par un élève. L'enseignant était appelé à identifier les erreurs de grammaire, ponctuation, orthographe, syntaxe et les formules de salutation et indiquer les corrections appropriées. La note moyenne dans cette section n'est que de 34,3%. Le texte comportait 20 erreurs et en moyenne les enseignants n'ont identifié et corrigé que 7,1 erreurs.

Tableau 9e: Résultat des enseignants en arabe selon les sous-sections (en %)

	Public					Privé	Total
	Autonome	Centrale	Satellite	Communautaire	Total		
Connaissance minimale Arabe							
Seuil 80%	3,8	4,6	2,6	0	3,5	8,6	4,2
Seuil 70%	10,9	14,4	7,5	13,0	10,3	18,4	11,4
Résultat moyen							
Arabe (test complet)	53,3	55,6	55,1	60,6	54,8	57,5	55,2
Grammaire	92,8	94,4	97,8	95,9	95,8	92,5	95,3
Composition	32,5	36,4	34,0	34,5	34,3	33,9	34,3

Mathématiques

Les résultats en mathématiques sont nettement supérieurs à ceux observés dans les tests de langue. Au niveau national, la moyenne obtenue est de 83,7% et plus de 2/3 des enseignants obtiennent un résultat supérieur à 80%. Les enseignants des écoles publiques rurales, tel qu'observé dans le tableau 9c, présentent des résultats moyens en mathématiques de 3 points de pourcentage supérieurs aux enseignants des écoles publiques urbaines (84,5% vs 81,7% respectivement), tout particulièrement ceux postés dans les écoles satellites et centrales. On note également que la performance des enseignants du secteur public en mathématiques est supérieure à celle de leurs collègues du secteur privé, présentant des résultats de près de 2 points de pourcentage de plus en moyenne.

Pédagogie

Bien que cette composante de l'évaluation des enseignants n'est pas prise en compte dans le calcul de l'indicateur des connaissances minimales, le résultat en pédagogie fournit des informations sur la capacité des enseignants à préparer et dispenser leurs cours, ainsi qu'à évaluer leurs élèves. Tel qu'observé dans le tableau 9c, le niveau moyen en pédagogie est relativement faible au niveau

national. Les enseignants évalués présentent une moyenne de 34%. On note toutefois des résultats significativement plus élevés parmi les enseignants des écoles publiques rurales, avec 7 points de pourcentage en moyenne supérieurs aux enseignants des écoles urbaines. De plus, la performance des enseignants du secteur public est de 3 points de pourcentage supérieure aux enseignants du secteur privé.

Déterminants de la performance des enseignants

Le genre de l'enseignant et son niveau d'instruction formelle sont autant de facteurs qui affectent les résultats des évaluations. Les tableaux 9f et 9g présentent les résultats des évaluations selon le niveau d'instruction et le genre, de même que le niveau de significativité statistiques du test de différences entre les moyennes de ces sous-groupes. En ce qui a trait aux différences selon le genre de l'enseignant, on observe que les femmes obtiennent des résultats significativement supérieurs aux hommes dans les évaluations de français et d'arabe.

Tableau 9f : Niveau de compétence des enseignants selon le genre

Note moyenne sur 100	Total	Hommes	Femmes	Sig
Français	41,5	39,7	42,7	***
Arabe	55,6	54,4	56,6	**
Mathématiques	83,1	84,3	82,4	N.S.
Pédagogie	23,1	23,3	22,9	N.S.
Enseignants dans l'échantillon	1274	528	746	

Note : Test-t de différence de moyenne * significatif à 10% ** significatif à 5% *** significatif à 10%, N.S : Non Significatif

Dans le tableau 9g, les enseignants sont classifiés selon deux niveaux d'instruction, ceux ayant obtenu un diplôme de BAC ou DEUG, et ceux ayant un diplôme de licence ou plus. On observe une différence significative de résultats dans les évaluations en langue arabe en faveur des enseignants plus instruits qui représentent 43 % des enseignants au sein de l'échantillon (16% de significativité en faveur des enseignants plus instruits en mathématiques).

Tableau 9g : Niveau de compétence des enseignants par niveau d'éducation

Note moyenne sur 100	Total	BAC/DEUG	License et plus	Sig
Français	41,4	41,3	41,7	N.S.
Arabe	56,0	54,5	57,5	***
Mathématiques	83,1	82,3	84,5	N.S.
Pédagogie	23,4	22,7	24,4	N.S.
Nombre d'Enseignants échantillon	1198	680	518	

Note : Test-t de différence de moyenne *** significatif à 1% ** significatif à 5% * significatif à 10%, N.S. Non significatif.

Analyse des résultats des enseignants

Afin de mieux cerner les facteurs associés aux déterminants de la performance des enseignants dans les évaluations, nous estimons un modèle Probit dont la variable dépendante Z_i est dichotomique

(Performance de l'enseignant plus élevée que la moyenne ou non). Le modèle estimé est le suivant :

$P = \text{Prob}[Z_i=1] = \Phi(X_i\alpha) = \Phi(X_i\gamma)$, où P est la probabilité d'incitation, $\Phi(.)$ est la fonction de répartition du terme d'erreur ε et γ est un vecteur de paramètres à estimer.

Le Tableau 9h présente les résultats des estimations Probit pour chacune des matières de l'évaluation. Outre le genre et le niveau d'éducation, les estimations tiennent compte de plusieurs facteurs qui peuvent influencer la performance des enseignants dans les évaluations, notamment leur niveau de formation, leurs années d'expérience et le type d'école où ils enseignent.

On observe que dans chacune des matières d'évaluation, les enseignants qui dispensent ces matières obtiennent, tel qu'attendu, des résultats significativement plus élevés que les autres enseignants. En mathématiques, les années d'expérience de l'enseignant sont associées positivement et significativement avec les résultats de l'évaluation et cet effet va en s'amenuisant avec les années. Le niveau d'éducation «DEUG : diplôme des études universitaires générales» est associé significativement avec les résultats supérieurs par rapport aux enseignants de niveau BAC (groupe de référence). Par ailleurs, les enseignants des écoles privées présentent des résultats significativement inférieurs par référence aux enseignants des écoles publiques (groupe de référence).

En ce qui a trait aux résultats du test d'arabe, on observe que les femmes enseignantes présentent, tout comme dans l'analyse bi-variée (tableau 9f), des résultats significativement plus élevés que leurs confrères hommes. De même, tout comme dans l'analyse bi-variée (tableau 9g), le niveau d'éducation supérieur de licence et plus est associé significativement avec les résultats supérieurs par rapport aux enseignants de niveau BAC. On note également que les enseignants ayant suivi une formation dans un Centre de Formation des Instituteurs (CFI) obtiennent des résultats significativement supérieurs aux enseignants sans formation pédagogique (groupe de référence).

Tableau 9h : Résultats de régressions Probit : Évaluations des enseignants

caractéristiques	Mathématiques	Arabe	français	Pédagogie
Homme	-0.193 (0.292)	-0.400** (0.201)	-0.628*** (0.218)	-0.490* (0.283)
Expériences	0.124** (0.0524)	0.0807** (0.0379)	0.0509* (0.0389)	0.0210 (0.0511)
Expériences au carré	-0.00305** (0.00119)	-0.00239*** (0.000866)	-0.00141 (0.000921)	-0.000888 (0.00120)
DEUG	1.858** (0.771)	0.0954 (0.390)	0.113 (0.319)	0.0947 (0.482)
Licence	0.447 (0.302)	0.551** (0.231)	0.127 (0.214)	0.0179 (0.281)
Centre de Formation des instituteurs	-0.586 (0.480)	2.303** (1.079)	-0.643 (0.799)	-0.0958 (0.423)
Enseignant de mathématiques	1.002*** (0.273)	-	-	-0.691* (0.359)
Enseignant de français	-	-	0.268 (0.370)	-0.641* (0.379)
Enseignant d'arabe	-	0.804*** (0.264)	-	0.926** (0.397)

École centrale	0.190	0.417	-0.0615	-0.184
	(0.363)	(0.271)	(0.246)	(0.346)
École satellite	1.209	0.00755	-0.409	-0.204
	(0.772)	(0.340)	(0.378)	(0.495)
École privée	-1.452***	-0.216	-0.168	-0.627
	(0.549)	(0.385)	(0.403)	(0.492)
Constante	1.466**	-0.479	-1.307**	-1.600**
	(0.705)	(0.528)	(0.607)	(0.770)
Observations	835	690	612	734
% de bon classement	91,20%	72,32%	71,73%	86,78%

Note : Écart types entre parenthèses. Niveaux de signification : *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0$.

En français, tout comme dans l'analyse bi-variée (tableau 9f) et tout comme en arabe, on observe que les femmes enseignantes présentent des résultats significativement plus élevés que leurs confrères hommes. En pédagogie, les enseignantes obtiennent également des résultats dans l'évaluation significativement meilleurs que les hommes. De même, on observe que les enseignants d'arabe présentent des résultats supérieurs aux enseignants des autres matières (groupe de référence), alors que les enseignants de mathématiques présentent des résultats significativement inférieurs en pédagogie.

Analyse qualitative

Les enseignements tirés des entrevues et des discussions en focus-groupes menées lors de l'enquête qualitative dans les trois régions ont permis de mettre en évidence un certain nombre de facteurs contribuant au faible niveau des enseignants en langues, tant française qu'arabe.

En effet, la faiblesse du niveau de français des enseignants serait liée, entre autres, au décalage linguistique entre l'enseignement à l'école secondaire, où l'essentiel de la formation est dispensé en langue arabe, et l'enseignement supérieur, où la plupart des disciplines scientifiques et techniques sont enseignées en français. A cela s'ajoute la courte durée de la formation des enseignants, ainsi que l'insuffisance en termes de contenu d'une telle formation. Selon les intervenants rencontrés, les enseignants marocains reçoivent peu ou pas de formation spécialisée en enseignement des langues (français, arabe), ce qui les laisserait un peu mal équipés pour dispenser les cours de langues.

Le débat à l'atelier régional de restitution tenu à Fès concernant la formation des enseignants, a souligné que l'ancienne formule de formation initiale des instituteurs, soit « Bac plus 2 années de formation théorique et appliquée »¹⁰ constitue une proposition sérieuse et adaptée à laquelle il faut revenir pour redresser la situation. Selon cette formule, le profil des candidats au niveau de l'enseignement primaires était le diplôme de baccalauréat et la durée de la formation initiale de 2 années.

Les enseignants, lors des entrevues et discussions en focus-groupes menées lors de l'enquête qualitatives, ont également souligné le manque et l'insuffisance de la formation continue, ainsi que l'importance de cette formation surtout au niveau des langues d'enseignement. Lorsque la formation continue est offerte, certains enseignants rapportent ne pas vouloir y participer, invoquant une mauvaise programmation (week-end ou durant les vacances) et/ou l'éloignement du lieu où elles sont organisées.

¹⁰ La formule "Licence plus 1" a été appliquée à un moment donné.

De plus, la majorité des enseignants rencontrés avancent que les inspecteurs et directeurs d'écoles ne sont pas suffisamment mobilisés afin d'assurer un encadrement et un suivi soutenu pour pérenniser les acquis de la formation initiale des enseignants. Les directeurs semblent d'ailleurs ne pas accorder suffisamment d'importance à l'encadrement pédagogique des enseignants. Plusieurs d'entre eux affirment que ces missions relèvent des prérogatives des inspecteurs qui sont insuffisants.

En ce qui a trait à l'usage des langues pour l'enseignant, plusieurs intervenants soulignent l'usage par les enseignants de l'arabe dialectal pendant les séances réservées à l'arabe, de même que lors des autres disciplines enseignées en arabe, si ce n'est même durant l'enseignement du français.

Les enseignants sont également d'avis que l'enseignement des langues demande plus d'effort et de temps de préparation que les autres matières pour l'enseignant et une grande persévérance durant les cours.

Les intervenants soulignent également que le nombre d'heures au curriculum consacrées à l'enseignement des langues est insuffisant. En particulier, les heures de cours de français dans les écoles publiques ont été réduites de deux heures par semaine, passant de six heures à quatre heures. Ajouté à cela le problème des classes surchargées (quelquefois jusqu'à soixante élèves), créant de mauvaises conditions pédagogiques.

Un autre élément noté lors des discussions en focus-groupes et entretiens individuels est le désintérêt grandissant des enseignants pour la lecture dans un environnement dominé par les technologies. Avec la diffusion des technologies, les intervenants soulignent que la majorité des enseignants ne s'intéressent plus ou très peu à la lecture. En dehors des séances de cours, les pédagogues ne cherchent plus à s'adonner aux activités de lecture diversifiées (i.e. ouvrages scientifiques, romans, revues spécialisées, journaux), ce qui contribuerait à leur faible maîtrise des langues.

Soulignons finalement le choix du métier d'enseignant lui-même, souvent effectué « par défaut », et le recrutement des enseignants sans formation, ni concours. Ainsi, une part des enseignants disent avoir choisi ce métier par hasard, ou comme solution palliative, d'autres auraient été recrutés sans formation initiale et même sans concours. « C'est vrai qu'il y a des enseignants qui ont choisi ce noble métier tout simplement parce qu'ils n'ont pas d'autres solutions pour exercer le métier qu'ils aiment... dans ce cas il est difficile que l'enseignant réussisse sa carrière » (enseignante dans une école visitée). Certains s'interrogent alors sur la motivation et la conscience professionnelle, ultimement sur la « la noble mission de l'enseignant... ».

Tous ces facteurs se combinent pour expliquer la faible maîtrise des compétences et connaissances linguistiques des enseignants au cycle primaire, tant dans le secteur public que privé ; « le professeur de français est une « denrée rare », comme l'affirme le directeur d'une école privée à Meknès.

5. Apprentissage des élèves

En plus de la mesure des intrants disponibles à l'école ainsi que les efforts déployés et les connaissances des enseignants, l'enquête IPSE comportait une évaluation de l'apprentissage des élèves. Dans chacune des écoles, 10 élèves tirés au hasard parmi une classe de 4^{ème} année ont été évalués à l'aide d'un test de connaissance en langue, mathématiques et connaissances non-verbales. Étant donné que l'arabe est la langue d'apprentissage principal dans les écoles primaires, une partie des élèves de 4^{ème} année a été évaluée pour leurs connaissances de la langue arabe et une autre partie pour leurs connaissances de la langue française. Le contenu des tests de langue était identique alors que les six tâches qui composent le test de langue avaient été traduites en arabe.

Outre le test de langue qui varie selon le groupe d'élèves, les élèves ont été évalués à l'aide d'un même test de mathématiques et d'une évaluation portant sur le raisonnement non verbal (RNV). Les résultats des évaluations des élèves dans les différentes matières sont présentés au tableau 10a.

Tableau 10a : Résultats des évaluations des élèves de 4^{ème} année (Note moyennes en %)

Résultat moyen en pourcentage		Français et Maths	Arabe et Maths	Français	Arabe	Maths	RNV
Total		52,5	61,4	47,6	66,0	57,0	70,1
Public	Urbain	55,2	64,5	50,6	68,6	60,1	73,5
	Rural	45,4	57,3	38,9	63,2	51,7	66,0
	Autonomes	56,9	64,2	53,1	68,4	60,3	72,9
	Centrales	49,4	57,8	44,9	63,5	53,0	66,1
	Satellites	42,4	57,2	34,4	63,0	50,9	66,2
	Communautaires	49,7	63,7	45,4	74,8	54,3	72,5
	Total	47,6	59,0	41,6	64,4	53,6	67,7
Privé		84,3	77,5	88,8	76,8	79,0	86,0

Note: Échantillon de 1413 élèves pour le test de français, 1444 élèves pour le test d'arabe, et 2908 élèves pour les tests de mathématiques et raisonnement non verbal (RNV), dont 2368 élèves écoles publiques (839 élèves urbains et 1529 élèves rural) et 540 élèves écoles privées.

Au niveau national, les élèves marocains ont obtenu en moyenne une note plus élevée dans le test de langue arabe (66%) et s'approchent de la moyenne dans le test de mathématiques (57%). Dans le test de français, les élèves ont eu des résultats moyens plus faibles (48%) bien inférieures à la moyenne.

D'importantes différences apparaissent dans ces résultats selon le milieu (rural, urbain) et le secteur public et privé. Le secteur public présente des résultats moyens nettement plus faibles dans toutes les matières comparativement au secteur privé. Les écarts sont tout particulièrement marqués en français et en mathématique. Les élèves de 4^{ème} année primaire fréquentant les écoles privées ont eu un résultat moyen de 47 points de pourcentage supérieur au secteur public (88,8 % versus 41,6% respectivement) en français et de 25 points de pourcentage de plus (79% versus 53,6% respectivement) en mathématiques. Dans le test de langue arabe, les écarts sont un peu réduits, soit 12 points de pourcentage, mais toujours significativement supérieurs pour les élèves fréquentant le secteur privé.

Les notes moyennes combinées des tests de langue et de mathématiques présentent ces mêmes écarts au profit des élèves du secteur privé. Dans l'évaluation du raisonnement non verbal, les élèves du secteur privé présentent des résultats très significativement supérieurs au secteur public, avec 19 points de plus en moyenne (86% versus 67,7% respectivement).

Encadré 9 : Background de l'évaluation des élèves

Pour comprendre les Indicateurs de Prestation de Services en Éducation (IPSE), il est utile de concevoir une fonction de production de l'éducation avec des intrants et des produits, mais se focalisant tout particulièrement sur ce que font et ce que savent les enseignants. Ces intrants peuvent faire l'objet d'interventions et sont obtenus par le biais d'observations directes en utilisant des méthodes objectives. Cette fonction de production scolaire produit les apprentissages des élèves. Les résultats scolaires donnent une forme réduite sur la prestation de services, car ils contiennent les intrants relatifs : à l'école (par ex. : la qualité et l'effort des enseignants), à l'élève (par ex. : son niveau inné), à la famille (par ex. : le niveau de vie), mais sont tout de même des mesures importantes des progrès et des déficits à combler dans le système éducatif. Bien que les indicateurs IPSE se focalisent sur les intrants et non les résultats, ultimement, les intrants n'importent pas en tant que tels, mais en fonction de leur contribution aux objectifs visés (apprentissage). Donc, dans le cadre des IPSE au Maroc, les apprentissages des élèves ont été mesurés au niveau des classes de 4^e année. L'évaluation de l'élève avait trois parties : mathématiques, français et raisonnement non-verbal.

L'objectif de l'évaluation des élèves était de mesurer les compétences de base en lecture, composition et mathématiques. L'évaluation a été conçue par des experts internationaux en pédagogie sur la base d'une revue des curricula de 13 pays africains et a été adaptée pour le contexte marocain. L'évaluation de l'élève mesurait aussi les capacités de raisonnement non-verbal (RNV) en utilisant des matrices de Raven, une mesure du quotient d'intelligence couramment utilisé et qui est conçue pour être approprié quelle que soit la culture. Cette mesure est complémentaire aux évaluations des élèves en français et mathématiques et peut être utilisée comme proxy pour le niveau inné des élèves en comparant les niveaux dans les différentes écoles.

L'évaluation a fait l'objet d'une validation afin d'évaluer le degré de pertinence pour le contexte marocain et a été administrée aux élèves de 4^e année. La raison du choix des élèves de 4^e année est double. D'abord, il n'y a pas d'évaluation nationale ou internationale ciblant les élèves de cette année particulière (le PASEC par ex. ne couvre que les élèves de deuxième et cinquième années du primaire). Deuxièmement, la recherche dans le domaine de l'éducation tend à démontrer que la capacité cognitive de l'enfant est plus malléable chez les jeunes. Il est donc particulièrement important d'avoir une perspective sur ce que les élèves apprennent et la qualité de l'enseignement à un âge relativement jeune.

L'évaluation est conçue comme un examen individualisé avec les enquêteurs qui présentent les instructions dans la langue maternelle de l'élève. Cette approche individualisée vise à pouvoir développer un profil différencié des compétences des élèves, étant donné qu'une telle approche individuelle permet de déterminer si l'élève peut résoudre un problème de mathématiques par exemple, même si son niveau de lecture est si faible qu'il ne peut indépendamment tenter de résoudre le problème. Les évaluations de français et d'arabe quant à elles consistaient en des tâches telles que la reconnaissance de lettres de l'alphabet et de mots, la lecture à haute voix et la compréhension de ce qu'ils avaient lu. L'examen de mathématiques demandait aux élèves d'identifier et de mettre en ordre croissant des chiffres, d'additionner des nombres d'un à trois chiffres, de faire des soustractions avec des nombres de un à deux chiffres, et de faire des multiplications à un chiffre. Finalement, la partie raisonnement non-verbal contenait quatre questions.

Au sein du secteur public, des écarts significatifs sont relevés entre les milieux et les types d'écoles pour les différentes composantes de l'évaluation. En particulier, les élèves fréquentant les écoles publiques en milieu urbain présentent des résultats significativement supérieurs aux élèves du secteur public en milieu rural. Cet écart est particulièrement marqué en français avec près de 12 points de pourcentage de plus (50,6% vs 38,9% en moyenne respectivement), et de 8 points de pourcentage de plus (60,1% et 51,7% respectivement) en mathématiques et de 5 points d'écart en langue arabe (68,6% versus 63,2% respectivement).

Parmi les écoles publiques rurales, les élèves fréquentant les écoles autonomes arrivent au premier rang en français et en mathématiques, et au deuxième rang en arabe. Ces derniers sont dépassés par les élèves des écoles communautaires en arabe, et arrivent en seconde place dans les deux autres matières. Dans toutes les matières, les élèves fréquentant les écoles satellites présentent des résultats relativement plus faibles avec des écarts significatifs tout particulièrement en français (19 points inférieurs aux écoles autonomes) et en mathématiques (9 points d'écart comparativement aux écoles autonomes). En arabe, l'écart est de 5 points par rapport aux écoles autonomes et de 11 points par rapport aux écoles communautaires. En Raisonnement Non Verbal (RNV), les élèves des écoles satellites présentent des résultats de 6 points de pourcentage inférieurs aux élèves des écoles autonomes ou communautaires.

Résultats détaillés des évaluations

Le tableau 10b présente les résultats détaillés des évaluations des élèves pour les trois principales matières selon les sous-thèmes des évaluations. On observe que pour l'ensemble des sous-composantes des évaluations, les élèves du secteur privé obtiennent des résultats significativement supérieurs à ceux des élèves du secteur public. Dans ce dernier, les élèves du milieu urbain sont plus performants que ceux du milieu rural pour l'ensemble des sous-composantes des évaluations.

En ce qui a trait aux apprentissages en français, les élèves du secteur public, tout particulièrement en milieu rural, présentent des déficiences marquées en vocabulaire (reconnaissance d'images) et dans la lecture (phrase, paragraphe), et surtout au niveau de la compréhension de lecture. En arabe, le niveau d'apprentissage est plus élevé qu'en français et en mathématiques, et les écarts public-privé et rural-urbain sont moins marqués. Des déficiences notables sont observées en vocabulaire et en lecture.

En mathématiques, les élèves des écoles publiques, particulièrement en milieu urbain, réussissent relativement bien les tâches d'arithmétique simples (additions et soustraction à un chiffre), mais performant moins bien dans les tâches un peu plus complexes, telles que les soustractions à deux chiffres. Les multiplications et les divisions présentent les déficiences les plus marquées pour les élèves du secteur public.

En raisonnement non-verbal, comme en arabe, les écarts entre les secteurs public-privé et rural-urbain sont un peu moins élevés, mais restent significatifs. Ainsi, les élèves du secteur rural public se démarquent et présentent des résultats inférieurs de presque 20 point de pourcentage par rapport aux élèves fréquentant les écoles privées.

Tableau 10b : Résultat des élèves détaillés par matières (en %)

(Pourcentage)	Public			Privé	Total
	Urbain	Rural	Total		
Français (Note globale)	50,6	38,9	41,6	88,8	47,6
Reconnait une lettre	90,1	84,1	86,2	99,3	88,8
Identifier des mots simples	76,8	68,5	71,5	98,3	76,5
Identifier des images simples	34,5	22,6	26,9	76,9	36,3
Lire une phrase simple	53,5	43,3	46,9	90,2	55,1
Lire un paragraphe	45,7	41,1	42,7	86,8	51,0
Compréhension de lecture	34,1	26,4	29,1	74,0	37,5
Arabe (Note globale)	68,6	63,2	64,4	76,9	66,0
Reconnait une lettre	98,3	96,7	97,3	99,9	97,7
Identifier des mots simples	94,9	92,5	93,3	99,1	94,4
Identifier des images simples	68,4	57,6	61,4	84,4	65,6
Lire une phrase simple	67,0	63,1	64,5	72,3	65,9
Lire un paragraphe	64,5	62,6	63,3	73,9	65,3
Compréhension de lecture	70,0	62,6	65,2	88,0	69,4
Mathématiques (Note globale)	60,1	51,7	53,6	79,0	57,0
Addition à un chiffre	86,8	79,1	81,8	95,2	84,3
Addition à deux chiffres	74,1	67,1	69,6	93,1	74,0
Addition à trois chiffres	77,5	68,1	71,4	94,1	75,6
Soustraction à un chiffre	79,5	74,6	76,3	92,2	79,3
Soustraction à deux chiffres	50,0	41,1	44,3	79,3	50,8
Multiplication à un chiffre	41,6	30,8	34,6	74,1	41,9
Multiplication à deux chiffres	20,3	12,7	15,4	60,2	23,7
Multiplication à trois chiffres	16,8	10,2	12,5	48,1	19,1
Division à un chiffre	47,8	39,3	42,3	81,7	49,6
Division à deux chiffres	26,8	20,3	22,6	57,2	29,0
Tâche de division	25,1	23,3	23,9	54,6	29,6
Tâche de multiplication	29,8	20,0	23,5	59,6	30,2
Raisonnement non verbal	73,5	66,0	67,7	86,0	70,1

6. Déterminants de la performance des élèves

Dans cette section, nous examinons les déterminants de la performance des élèves tout d'abord par le biais d'analyses des déterminants individuels associés aux caractéristiques des élèves et des enseignants (section 6.1). Nous procédons ensuite à des analyses statistiques multi-facteurs pour identifier l'importance du contexte scolaire sur les apprentissages, tel que mesuré par les indicateurs IPS, de même que certaines caractéristiques des élèves (section 6.2).

6.1. Déterminants de la performance des élèves

La qualité des apprentissages dépend essentiellement de ce qui se passe dans la classe, ensuite de l'environnement externe de l'élève. Certaines théories attribuent la performance scolaire à des caractéristiques intrinsèque à l'élève lui-même et à l'environnement familial et d'autres l'attribuent au

contexte scolaire. Nous analysons tout d'abord le niveau d'apprentissage des élèves à travers les déterminants suivants :

- Le préscolaire ;
- L'appui social en milieu rural ;
- Le soutien scolaire ;
- Les caractéristiques individuelles ;
- Les caractéristiques de l'enseignant ;
- Les régions et ;
- Le secteur d'enseignement public/ privé.

6.6.1. Le préscolaire

L'un des facteurs explicatifs de la faiblesse des acquis des élèves souvent évoqué lors des entretiens dans le cadre de l'enquête qualitative est l'absence de disponibilité du préscolaire, en particulier dans le milieu rural. On note des expériences limitées du préscolaire public mais cette offre reste peu diffusée dans toutes les communes visitées.

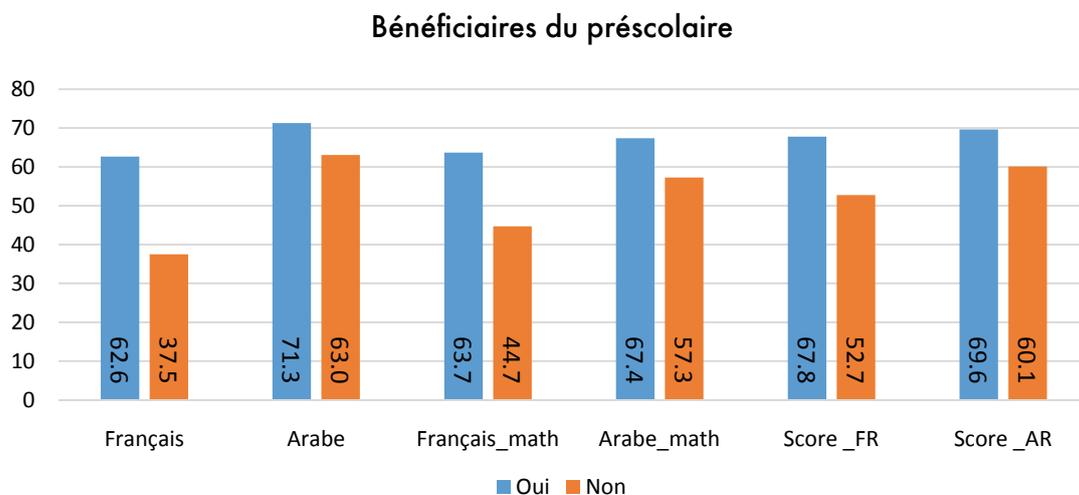
Dans la région de Meknès-Fès, l'ensemble des intervenants (i.e. directeurs, enseignants, inspecteurs et responsables des services pédagogiques des Délégations, APTE) ont confirmé que l'absence d'un préscolaire généralisé et de qualité, notamment dans les zones rurales, handicape sérieusement les élèves de l'école primaires en matière d'acquisition des compétences de base en langues et en développement personnel des enfants.

Les intervenants ont aussi souligné que l'existence de l'enseignement préscolaire devrait être de qualité et répondre aux normes pédagogiques afin de générer des effets positifs sur la réussite scolaire. Dans ce cadre, il y a lieu de souligner le besoin pressant de renforcer les capacités pédagogiques des éducateurs et éducatrices au niveau préscolaire, dont la grande majorité actuellement est recrutée sans formation préalable.

Par ailleurs, les données recueillies auprès des élèves au moment de l'enquête quantitative permettent d'examiner l'influence du préscolaire sur les résultats d'apprentissage. La figure 6 présente les résultats moyens des évaluations des élèves de 4ème année pour chacune des matières évaluée en séparant les élèves en deux groupes, ceux ayant bénéficié du préscolaire et ceux ne l'ayant pas fait.

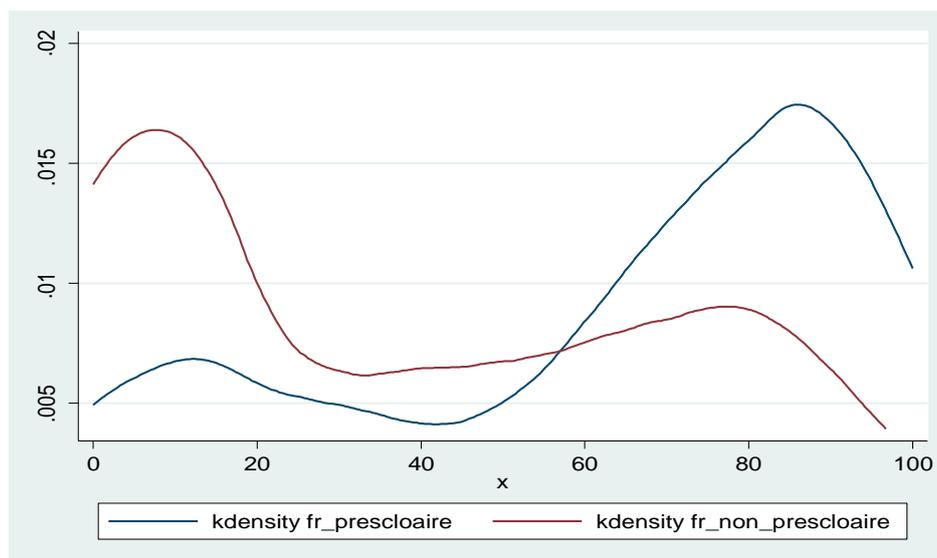
On observe que dans toutes les matières qui faisaient l'objet de l'évaluation (français, arabe, notes combinées français-mathématiques et arabe-mathématique, note totale des élèves ayant fait le test de français [score FR], ou d'arabe [score AR]), la différence moyenne des résultats est très nette en faveur des élèves ayant bénéficié du préscolaire par rapport à ceux qui en n'en ont pas bénéficié. Ces différences de résultats sont toutefois statistiquement très significatives à 1% avec un test F (de Fisher) en faveur des élèves ayant effectué le préscolaire.

Figure 6 : Résultats moyens des évaluations des élèves avec et sans préscolaire, selon la matière de l'évaluation



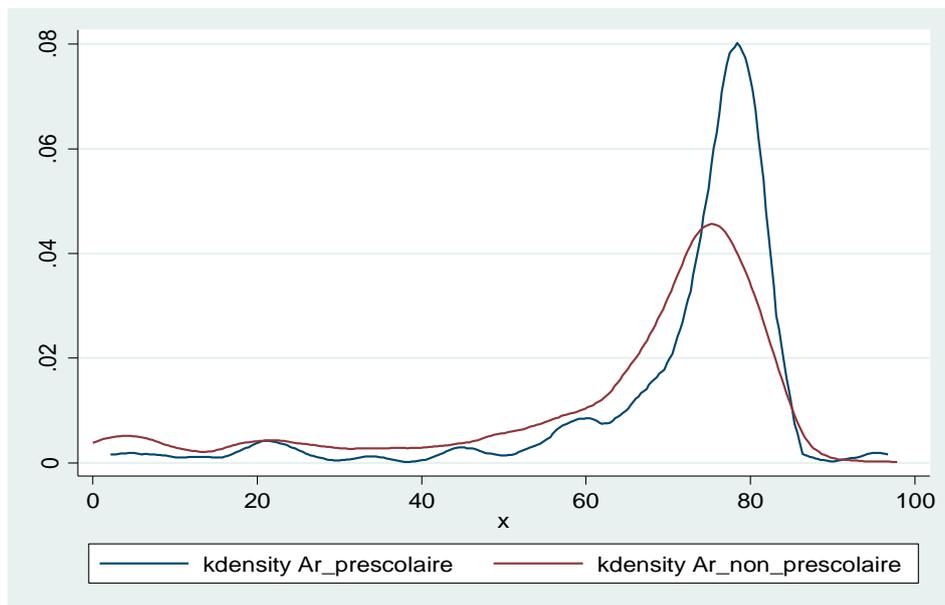
La figure 7 présentant la distribution des résultats d'évaluation des élèves avec et sans préscolaire fait également ressortir l'avantage marqué de ceux ayant participé au préscolaire. Dans l'évaluation en français, on note que les élèves qui n'ont pas fait de préscolaire sont les plus représentés dans le premier quartile des élèves ayant obtenu les plus faibles notes. A l'opposé, dans le troisième et quatrième quartile réunissant les élèves qui sont les plus performants en français, ceux ayant bénéficié du préscolaire sont les plus représentés.

Figure 7 : Distribution des résultats des évaluations en français des élèves avec et sans préscolaire



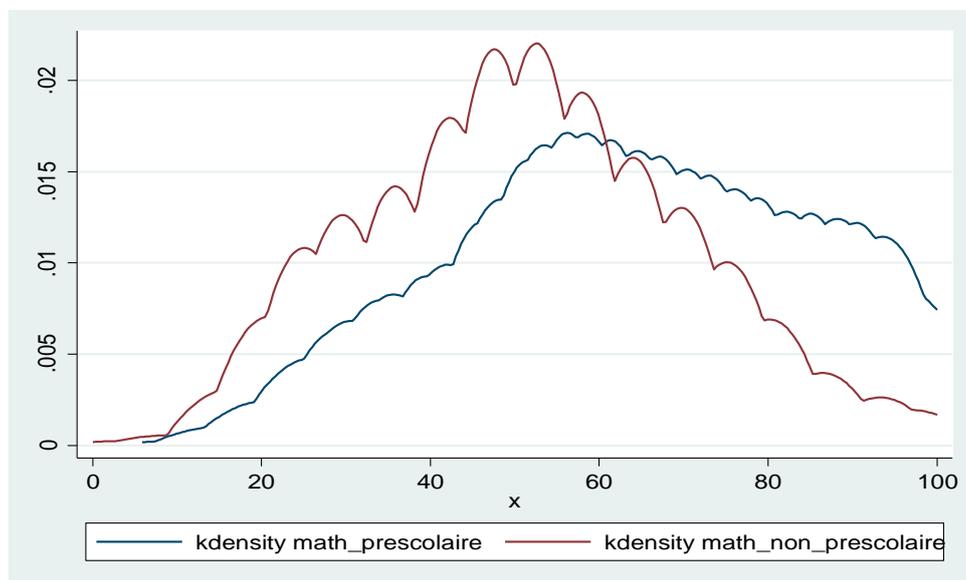
Concernant le test de langue arabe, la différence de résultats est également remarquable dans les distributions des résultats. Les élèves qui obtiennent les meilleures performances sont ceux qui ont bénéficié du préscolaire. Ils sont plus représentés dans les 3ème et 4e quartiles de la distribution.

Figure 8 : Distribution des résultats des évaluations en arabe des élèves avec et sans préscolaire



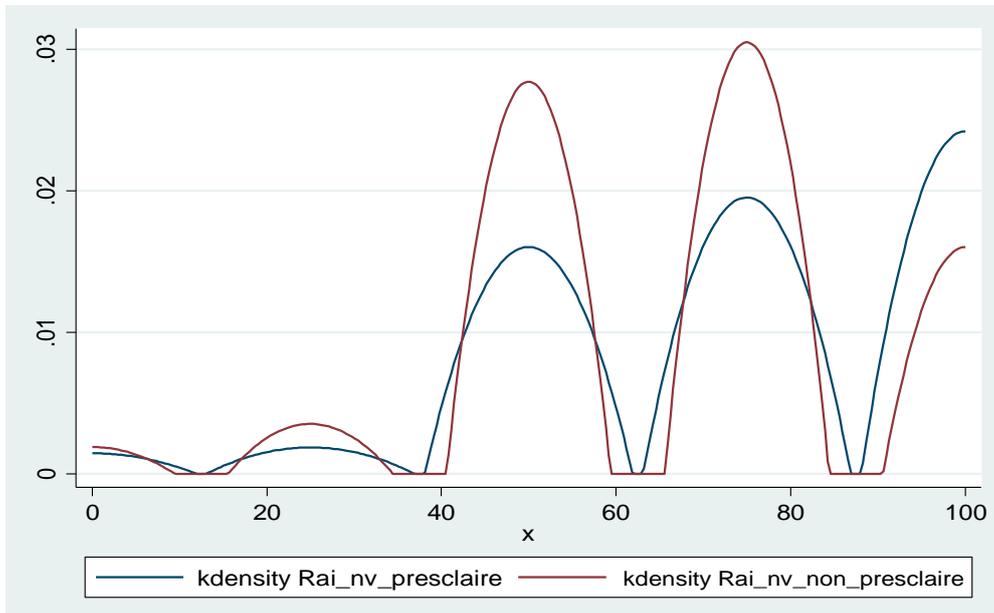
Pour les mathématiques, la différence de résultats est encore marquée en faveur des élèves qui ont effectué le préscolaire.

Figure 9 : Distribution des résultats des évaluations en mathématiques des élèves avec et sans préscolaire



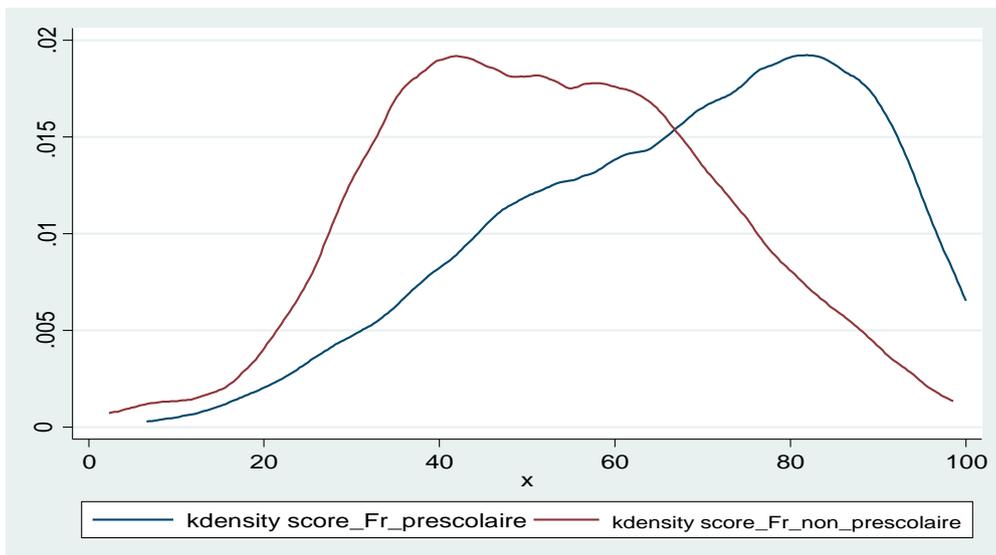
Pour le raisonnement non verbal, un exercice qui ne nécessite pas de prérequis formels, la différence n'est pas aussi saillante. Au contraire, une bonne partie des élèves qui ont réalisé les scores les plus élevés n'ont pas fait de préscolaire.

Figure 10 : Distribution des résultats des évaluations des élèves en raisonnement non-verbal (RNV), avec et sans préscolaire



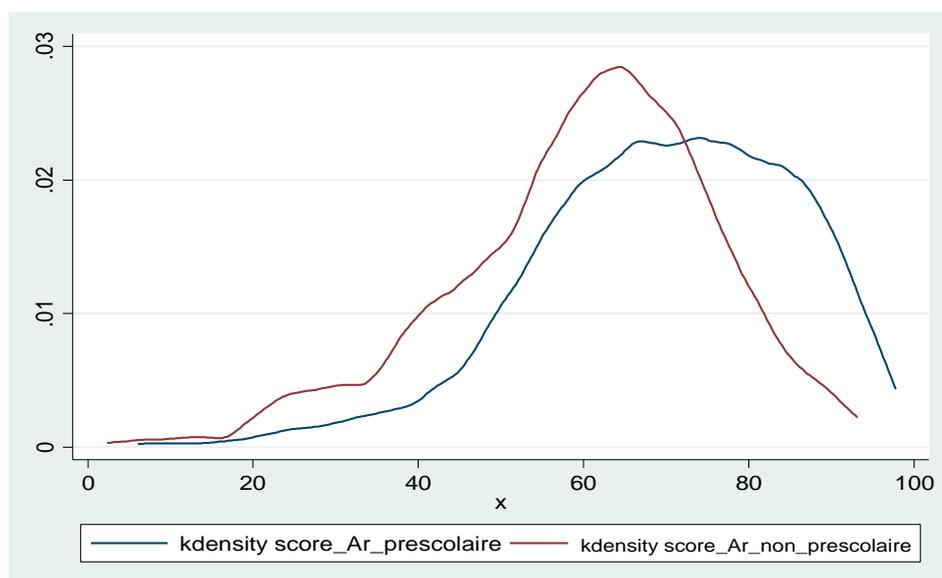
Pour les élèves ayant effectué le test de français, les scores totaux des élèves ayant bénéficié du préscolaire devancent ceux qui ne l'ont pas fait. Les premiers sont plus présents dans la distribution parmi les plus performants et sont moins nombreux parmi les moins performants.

Figure 11 : Distribution des résultats totaux des évaluations des élèves ayant effectué le test de français, avec et sans préscolaire



Le même constat est observé pour le test en arabe, où l'on retrouve des scores totaux plus élevés pour les élèves ayant fait le préscolaire. Ces derniers sont moins nombreux dans le groupe ayant des résultats moins performants, et sont plus nombreux parmi les plus performants.

Figure 12 : Distribution des résultats totaux des évaluations des élèves ayant effectué le test d'arabe, avec et sans préscolaire



6.1.2. L'appui social en milieu rural

Différents programmes d'appuis social à la scolarisation ont été mis en place dans le système scolaire en vue de promouvoir le cycle primaire, tout particulièrement dans le milieu rural. L'appui social dédié aux élèves prend plusieurs formes, dont entre autres les cantines scolaires, les internats, le transport scolaire, le transfert monétaire conditionnel dans le cadre du programme Tayssir, et les manuels et fournitures scolaires dans le cadre de l'initiative royale «Un million de cartables». L'objectif de ces différents appuis est de supporter une partie des charges des familles inhérentes à la scolarisation de leurs enfants.

L'appui social est également une préoccupation des acteurs locaux (ex. conseils communaux, associations.). La loi sur l'éducation permet d'ailleurs aux établissements scolaires d'établir des conventions particulières avec ces acteurs. Dans le cadre des entretiens menés dans les trois régions lors de l'étude qualitative, cette tendance à un appui local a été confirmée. Ces différentes prestations prennent plusieurs formes, dont en particulier la distribution de vêtements aux élèves, de fournitures scolaires, et de denrées alimentaires.

Les intervenants ont été unanimes à souligner l'importance de ces actions de soutien social qui visent à lutter contre la déperdition scolaire et influencent positivement la performance des élèves. Enseignants, directeurs d'écoles, parents d'élèves ont tous insisté sur l'importance de l'appui social qui est, selon eux, un axe stratégique pour permettre la rétention scolaire des enfants en milieu rural et périurbain. L'appui social est perçu par tous les partenaires des trois régions comme essentiel pour permettre aux enfants issus de familles pauvres de poursuivre leurs études.

Nous examinons à l'aide des résultats de l'enquête IPSE les liens potentiels entre les résultats d'évaluation et les différents programmes d'appui social.

6.1.2.1. Programme Tayssir

Tel que mentionné, afin de tenter de pallier à certaines insuffisances du système d'éducation et d'améliorer la rétention scolaire, différentes mesures ont été mises en place afin d'alléger les coûts directs de la scolarisation pour les élèves de milieux défavorisés.

C'est dans cette perspective que le programme Tayssir fut lancé sur une base pilote au cours de l'année scolaire 2008-2009 et s'est par la suite étendu l'année suivante. Ce programme, géré par l'Association Marocaine d'Appui à la Scolarisation (AMAS) dans le cadre d'un partenariat avec le Conseil Supérieur de l'Enseignement et le Ministère de l'Éducation Nationale, consiste en un transfert conditionnel aux familles d'élèves dans les zones défavorisées. Ce transfert financier pluriannuel aux parents d'élèves répondant à la condition d'assiduité aux séances de cours, vise à lutter contre certains facteurs affectant la demande d'éducation. Notons toutefois que les transferts aux familles dans le cadre du programme Tayssir ont été interrompus au cours des années scolaires 2015-2016 et 2016-2017.¹¹ (Voir encadré 10 pour plus de détails sur le programme Tayssir).

Encadré 10 : Programme Tayssir, le Transfert Monétaire Conditionnel au service des familles démunies

Dans un objectif de généralisation de l'enseignement supérieur et de lutte contre le décrochage scolaire, le programme « Tayssir » a été lancé à partir de l'année scolaire 2008-2009 et concerne toutes les écoles primaires et collèges localisées dans les communes rurales où le taux de pauvreté est supérieur ou égal à 30% et où le taux d'abandon est supérieur ou égal à 8%. Il consiste à effectuer des transferts mensuels aux ménages pour la scolarisation de leurs enfants (3 par ménage maximum) sous condition de leur assiduité. 60 dirhams pour les élèves inscrits en 1^{ère} et 2^{ème} année primaire, 80 dirhams pour ceux inscrits en 3^{ème} et 4^{ème} année, 100 dirhams pour ceux inscrits en 5^{ème} et 6^{ème} année et 140 dirhams pour les élèves inscrits au collège.

Depuis son lancement, le programme a connu un élargissement notable. Son budget est passé de 54 millions de dirhams en 2008 à 713 millions de dirhams en 2014. Le nombre d'élèves bénéficiaires quant à lui a atteint 825 000 en 2014 contre seulement 88 000 en 2008.

Le programme TAYSSIR a eu certes des impacts sur la population étudiée. Il a en effet permis de réduire les déperditions scolaires. Il a également eu un impact significatif sur la réinsertion scolaire. Le taux de réinscription des enfants ayant abandonné l'école à la fin de l'année scolaire 2007-2008 avait augmenté de 37%.

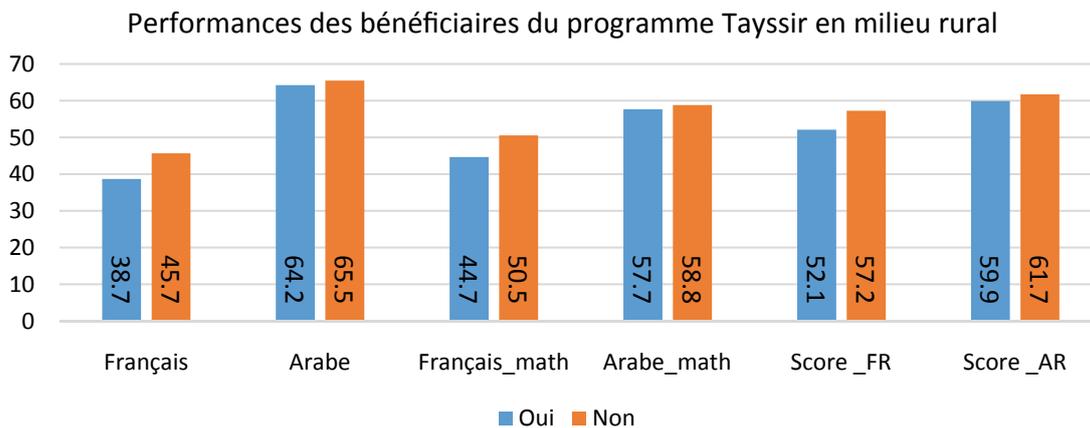
Pour mieux appréhender cet impact, l'ONDH est en train de mener une étude d'évaluation de l'impact des programmes d'appui sociale à la scolarisation y compris TAYSSIR.

La figure 13 présente les résultats moyens des élèves ayant bénéficiés ou non du programme Tayssir. On observe que les élèves inscrits au programme Tayssir obtiennent des résultats moindres que les autres élèves dans l'ensemble des matières de l'évaluation, tout particulièrement en français et en mathématiques où ces résultats sont significativement inférieurs.

¹¹ Une réintroduction éventuelle pourrait avoir lieu, les listes des bénéficiaires ayant été mises à jour dans le programme MASSAR. Cela devrait permettre un meilleur ciblage et faciliter les tâches fastidieuses d'inscription, d'édition et de mise à jour de ces listes dont les directeurs des écoles se plaignaient.

Ces faibles résultats tendent à indiquer, qu'à lui seul, ce programme de transfert monétaire conditionnel, nécessaire pour les élèves ruraux, demeure insuffisant pour permettre un rattrapage en termes de résultats.

Figure 13 : Résultats moyens des élèves avec ou sans le programme Tayssir, selon la matière de l'évaluation



6.1.2.2 .Transport scolaire

Il a été démontré que la distance parcourue par les élèves tend à agir négativement sur la scolarisation, surtout pour les filles.¹² Lors des visites dans les écoles dans le cadre de l'enquête qualitative, il a été constaté que plusieurs élèves parcourent de longues distances à pieds ou à bicyclette pour se rendre à l'école, qui est souvent située à plusieurs kilomètres de leurs logements. Ces trajets sont souvent l'une des principales causes du décrochage scolaires, d'où l'importance d'un service de transport scolaire. Actuellement, ce sont les conseils provinciaux qui prennent en charge le transport scolaire.

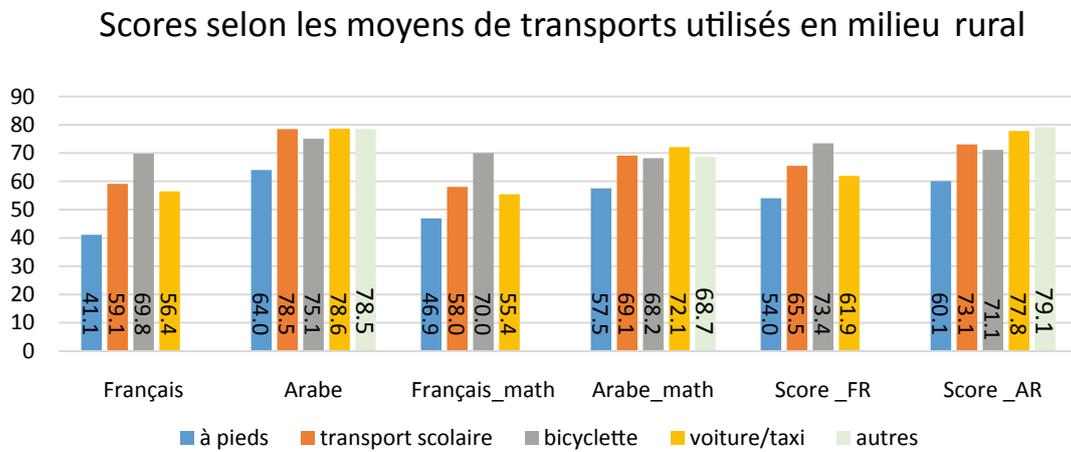
Les statistiques du MENFP¹³ révèlent une amélioration des indicateurs de couverture des écoles par le transport scolaire durant ces dernières années. Ainsi, en 2007-2008, on comptait seulement 28 élèves ruraux sur 10 000 qui bénéficiaient du transport scolaire. Durant l'année scolaire 2015-2016, cette couverture de transport atteignait 1000 élèves ruraux sur 10 000. Notons que ces avancées laissent tout de même près de 90% d'élèves ruraux non-bénéficiaires du transport scolaire.

La figure 14 présente les résultats moyens des élèves fréquentant les écoles rurales, selon le mode de transport utilisé pour se rendre à l'école. Il ressort que les élèves qui se rendent à l'école à pieds sont moins performants dans toutes les matières du test et que cette différence est statistiquement significative. Cela est d'autant plus vrai lorsque l'école est éloignée de leurs domiciles. Une fois arrivés à l'école, les élèves en milieu rural se trouvent fatigués par l'effort consenti pour leur âge, ce qui affecte négativement leurs aptitudes d'apprentissage. Ces résultats confirment ainsi les différentes études sur le sujet soulignant l'importance de réduire les barrières à l'accès à l'éducation en facilitant le transport des élèves.

¹² Voir, entre autres, l'étude sur les déterminants de la scolarisation en zones rurales au Maroc, IREDU/MEN, 1993

¹³ Statistiques du MENFP, Annexe 2.

Figure 14 : Résultats moyens des élèves en milieu rural selon le mode de transport pour se rendre à l'école, selon la matière de l'évaluation



6.1.2.3. Internats

Les statistiques du MENFP indiquent également que le nombre actuel de places d'internats disponibles pour le cycle primaire est insuffisant. Bien que le nombre d'internats dans le royaume ait augmenté de 7 (1 urbain) en 2007-2008 à 79 (2 urbains) en 2015-2016, le nombre d'internats servant les élèves du niveau primaire demeure nettement insuffisant pour répondre à la demande. Ce nombre réduit d'internats s'explique en partie par la construction d'écoles primaires durant les dernières décennies sur un territoire rural groupant des douars en majorité dispersés. Pour leur part, les élèves provenant de petits douars non-desservis bénéficient dans ce contexte de cantines scolaire offertes dans les douars de leurs écoles d'accueil. Néanmoins, cette tendance dans les dernières années s'est renversée avec la mise en place d'écoles communautaires. Cette approche, fondée sur une logique de regroupements, s'appuie sur la disponibilité d'internats afin de permettre d'héberger les élèves provenant de plusieurs écoles au sein d'une même commune.

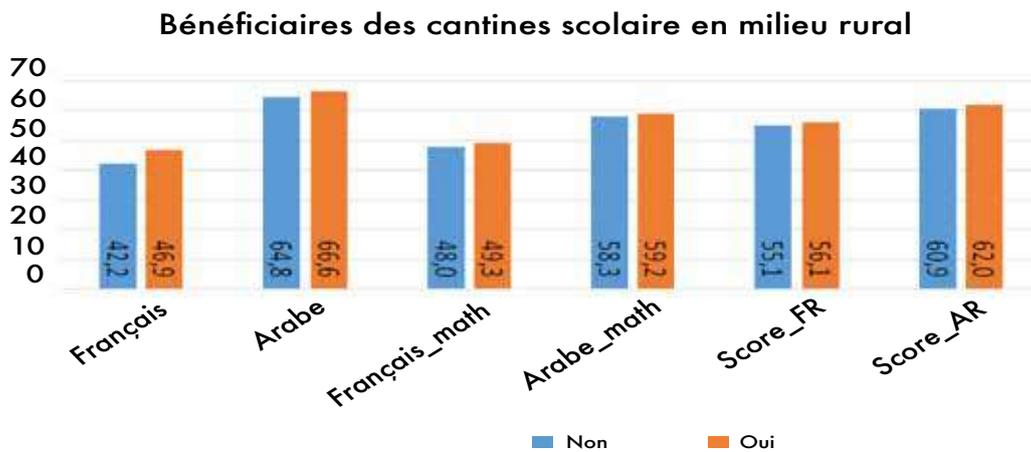
Dans les régions montagneuses enclavées en particulier, l'absence des services d'internat et de transport scolaire affecte négativement la fréquentation des élèves. Ceci est d'autant plus vrai pour les filles, et s'accroît durant les saisons climatiques. Dans de telles conditions, les élèves tendent à multiplier les absences, ce qui a pour conséquence selon les intervenants rencontrés de favoriser l'échec scolaire, et par la suite l'abandon scolaire.

6.1.2.4. Cantine scolaire

La figure 15 présente les résultats moyens des élèves bénéficiant ou non de la cantine scolaire en milieu rural. En effet, le fait de bénéficier de la cantine scolaire en milieu rural agit positivement sur les performances des élèves ruraux. Toutefois, l'effet reste peu significatif. La pauvreté des familles constatée dans le milieu rural affecte négativement les performances des élèves ruraux. Le petit repas servi par les cantines scolaires et sur des périodes discontinues de l'année ne permet pas de renverser cette tendance.

Ce constat a été relevé aussi par les résultats de l'enquête qualitative menée dans les trois régions et qui soulignent que les cantines dans les écoles satellites offrent aux enfants ce qui peut être convenu d'appeler des « petits repas » sur place. Bien que les intervenants rencontrés ne nient pas l'importance de cette forme d'appui social, ceux-ci soulignent certaines limites des programmes actuels. Tout d'abord, les écoles satellites ne seraient pas pourvues de locaux dédiés à la cantine et de plus, ces "petits repas" sont souvent inconsistants en termes de contenu, et offerts sur une base irrégulière.

Figure 15 : Résultats moyens des élèves en milieu rural bénéficiant de la cantine scolaire, selon la matière de l'évaluation

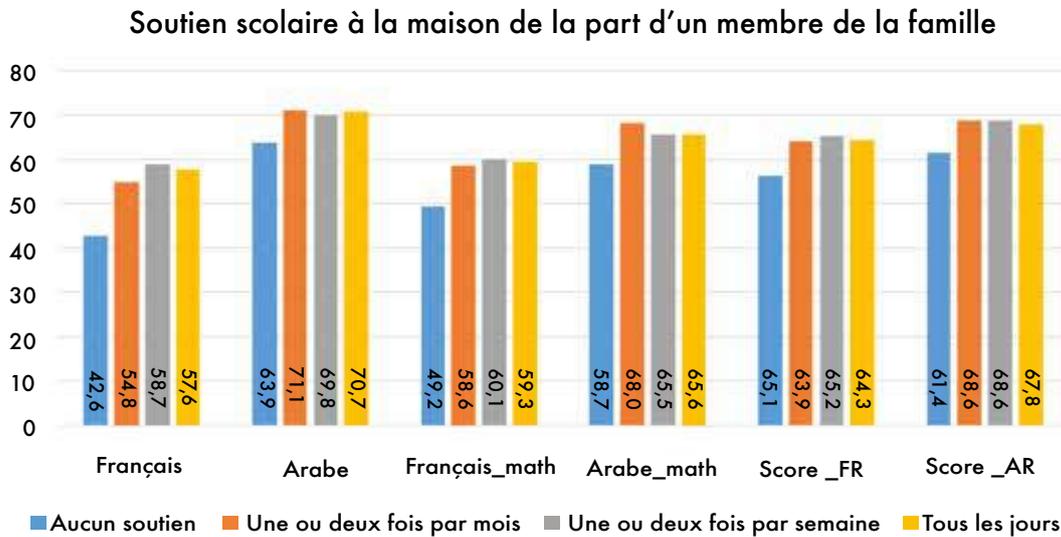


6.1.3. Le soutien scolaire

La figure 16 présente les résultats moyens des élèves bénéficiant ou non d'un soutien scolaire à la maison de la part d'un membre de la famille. Les résultats ainsi obtenus montrent que les élèves ne bénéficiant d'aucun soutien scolaire à la maison obtiennent les plus faibles résultats dans toutes les matières de l'évaluation et que ces différences sont statistiquement significatives. Aussi, un soutien régulier sur des périodes plus ou moins importantes, s'avère plus profitable qu'un soutien quotidien.

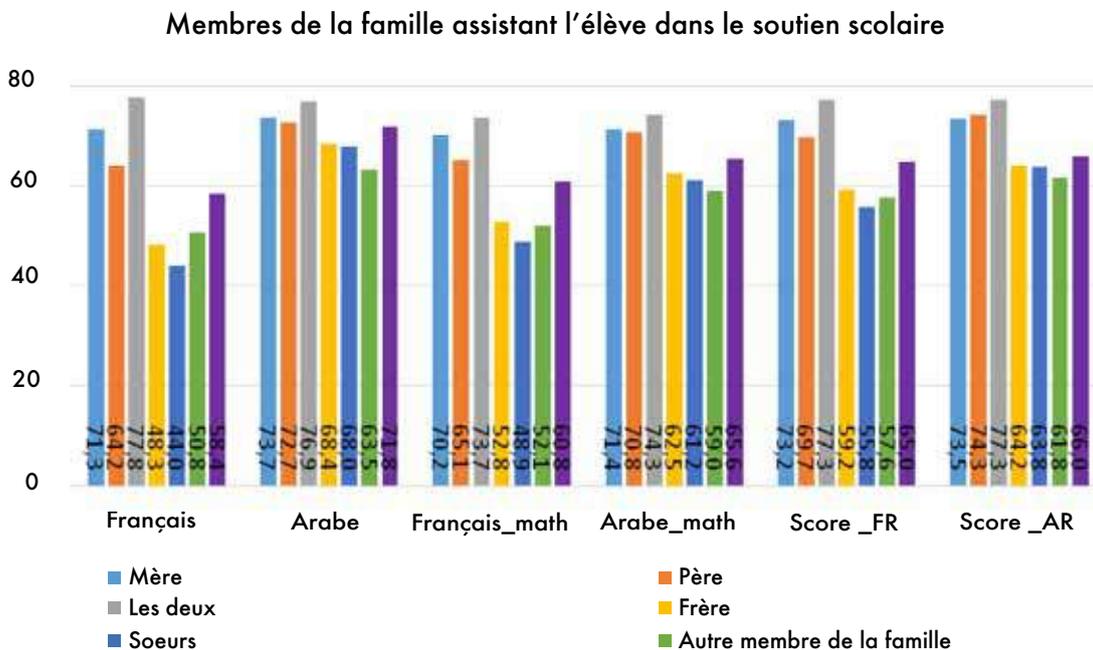
Cependant, l'effet du soutien scolaire diffère selon le type d'individu. Les données ainsi obtenues montrent que l'assistance fournie par les parents, surtout lorsque ceux-ci mettent leur action en commun, favorise le plus l'apprentissage, et ce dans toutes les matières. Ces résultats de l'effet des parents sont statistiquement significatifs pour l'ensemble des matières de l'évaluation.

Figure 16 : Résultats moyens des élèves bénéficiant ou non d'un soutien scolaire à la maison de la part d'un membre de la famille



La figure 17 présente les résultats moyens obtenus par les élèves selon l'identité du membre de la famille qui les assiste pour faire leurs devoirs à la maison.

Figure 17 : Résultats moyens des élèves selon le membre de la famille qui assiste à faire les devoirs, selon la matière



Par ailleurs, la corrélation positive entre le soutien scolaire et les performances des élèves a été examinée plus spécifiquement dans l'enquête qualitative. Dans ce qui suit, nous présentons les fondements du soutien scolaire en tant que dispositif pédagogique largement répandu et adopté par les familles, pour ensuite passer en revue les principaux facteurs de réussite soulignés par les intervenants rencontrés.

Fondements et raisons d'être du soutien scolaire

Le soutien scolaire est une pratique de plus en plus répandue dans les milieux scolaires visant à assurer aux élèves un accompagnement durant leur scolarité. Celui-ci peut entre autres prendre la forme de cours particuliers à domicile ou dans des centres privés dédiés à cette fin. Le soutien scolaire est souvent également intégré dans les cursus scolaires eux-mêmes. Ce soutien scolaire institutionnel avait d'ailleurs été mis en exergue dans le Programme d'Urgence 2009-2012 dans le but de remédier aux insuffisances et corriger certains retards observés dans le parcours scolaire. Ainsi, le Projet E1.P5 du Programme d'Urgence visait à lutter «contre le redoublement et le décrochage scolaire, à travers la mise en place d'un dispositif de suivi personnalisé des élèves, de la mise en place du soutien aux élèves en difficulté et de l'organisation de sessions de mise à niveau des élèves en difficulté. Le soutien préconisé est un soutien qui est prodigué au sein des établissements scolaires.» (Portefeuille Global des Projets du Programme d'Urgence, 2009, p. 3).

Aussi, le soutien scolaire constitue une des actions recommandées par le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique dans sa vision stratégique 2015-2030¹⁴ en vue d'instaurer une école performante et équitable. On y retrouve l'objectif suivant :

« A court terme et de manière progressive, il convient de mettre en place des structures susceptibles d'assurer le suivi des apprenants, de considérer le soutien scolaire intensif aux apprenants en difficulté scolaire comme un droit à garantir et à intégrer dans les curricula, les programmes et le temps scolaires».

Efficacité de l'appui scolaire

L'appui scolaire, tel qu'il se pratique par des cours payants, à domicile ou dans des centres privés, est perçu selon différents intervenants rencontrés lors de l'enquête qualitative, comme une forme de désengagement des élèves des devoirs scolaires. Selon plusieurs enseignants, cela aurait même un effet négatif en contribuant à la passivité de l'élève et ne lui permettant pas de développer son autonomisation.

En ce qui a trait au soutien scolaire institutionnel, faute de temps et de personnel, l'une des pratiques à laquelle recourent certains enseignants consiste à prévoir des activités collectives pour l'ensemble du groupe plutôt que d'offrir un appui spécifiques aux élèves en difficultés. Or, pour plusieurs intervenants, c'est plutôt un appui mis en oeuvre par des enseignants spécialisés et pour des groupes d'élèves ciblés qui devrait être favorisé.

De plus, le soutien scolaire offert dans le royaume aux élèves en difficulté est loin d'être standardisé. Certains enseignants l'assurent durant toute l'année scolaire, d'autres ne le font que d'une manière occasionnelle. Les intervenants notent que plusieurs facteurs peuvent réduire les effets escomptés d'une activité de soutien. Dans le milieu urbain, les classes surchargées et le manque de salles de classe ne permettent pas d'offrir le soutien scolaire durant les heures régulières d'enseignement. Dans le milieu rural, la présence de classes à niveaux multiples crée des difficultés de gestion du temps, auxquelles s'ajoutent les difficultés de motiver les élèves à assister à des séances de soutien scolaires facultatifs.

¹⁴ La vision stratégique de la réforme 2015-2030 établie par le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique.

Il y aurait également lieu de privilégier la formation d'enseignants spécialisés dans ce domaine. L'enjeu du soutien scolaire est de taille. Il s'agit d'empêcher les élèves qui connaissent des difficultés d'apprentissage de quitter l'école avant terme. Il serait dans ce contexte impératif selon les intervenants de mettre en place dans chaque école une structure dédiée au soutien scolaire, dotée de moyens humains et matériels nécessaires, soit des enseignants spécialisés, des salles spécifiques à ce genre d'activités et des horaires adaptés.

On retrouve d'ailleurs ces mêmes préoccupations dans la Vision Stratégique de réforme 2015-2030. Celle-ci vise à mettre en place une école performante et attractive, et recommande d'intégrer « des programmes de soutien éducatifs des élèves en difficulté au sein des curricula, des programmes officiels et du temps scolaire ». Les orientations de révision des rythmes d'enseignement et de la gestion du temps scolaire, viseraient notamment à intégrer les activités de soutien dans les curricula¹⁵. Cela se ferait, entre autres, par « la réglementation des cours de soutien et de renforcement et leur intégration en tant que composante indissociable des curricula et des programmes d'études ».

6.1.4. Caractéristiques individuelles des élèves

Pour analyser les performances scolaires des élèves, nous examinons les liens potentiels entre les résultats scolaires et les différentes caractéristiques des élèves, dont le genre, la langue parlée à la maison, l'âge et la prise du petit déjeuner.

Genre

La figure 18 présente les résultats moyens obtenus par les élèves selon leur genre. On observe que dans toutes les matières, les filles devancent les garçons en termes de résultats. Ces résultats sont cependant statistiquement significatifs en arabe et en mathématiques. Ces résultats montrent qu'en français (figure 19a), les garçons sont plus représentés dans le 1^{er} quartile où les acquis en français sont les plus faibles. Par contre, le dernier quartile des fortes performances en français connaît une forte présence des filles.

¹⁵ La vision stratégique de la réforme 2015-2030.

Figure 18 : Résultats moyens des élèves selon le genre, et selon la matière d'évaluation

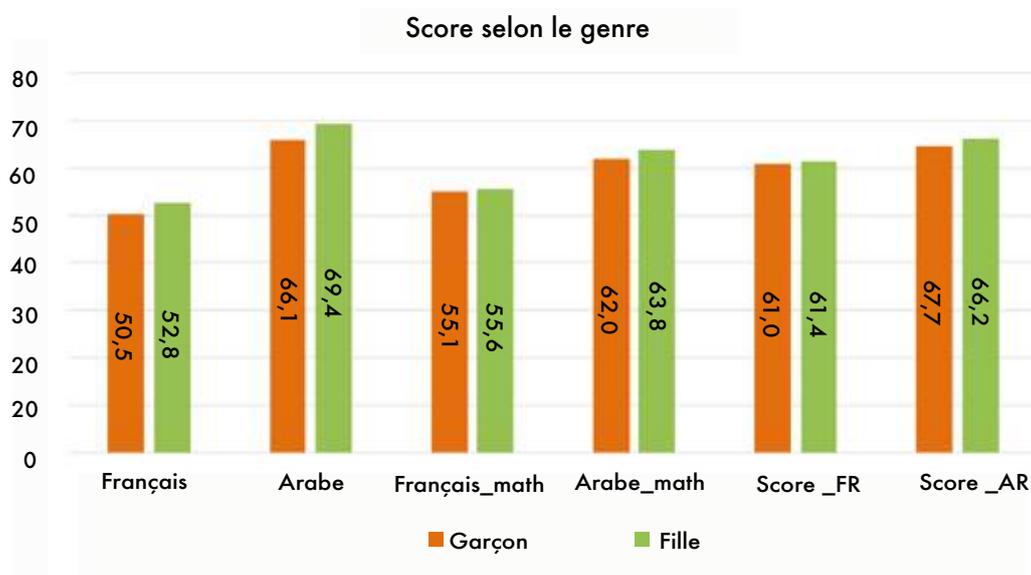
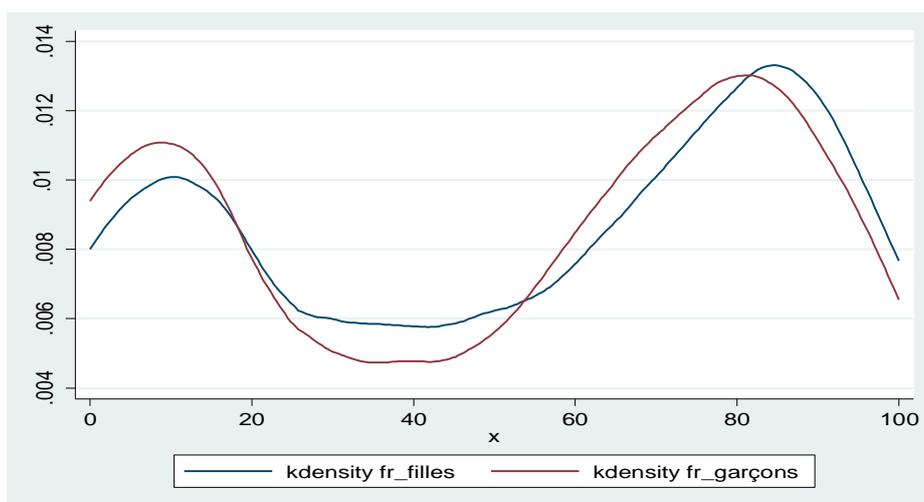


Figure 19a : Distribution des résultats des élèves en Français, selon le genre



Concernant les résultats en langue arabe (figure 19b), la différence n'est pas très nette selon le genre et tendent à être globalement en faveur des filles. Même en mathématiques (figure 19c), discipline où excellent généralement les garçons, il y a un renversement de la tendance avec un certain resserrement des écarts entre les performances masculines et féminines. En raisonnement non verbal (figure 19d), il ressort des résultats que les différences sont faibles dans les performances entre les garçons et des filles et ne sont pas significatives.

Figure 19b : Distribution des résultats des élèves en arabe, selon le genre

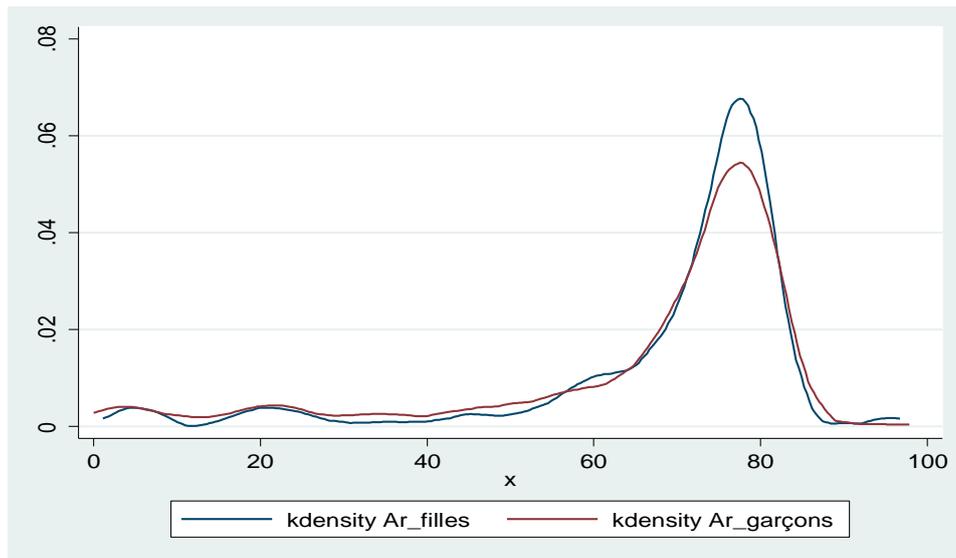
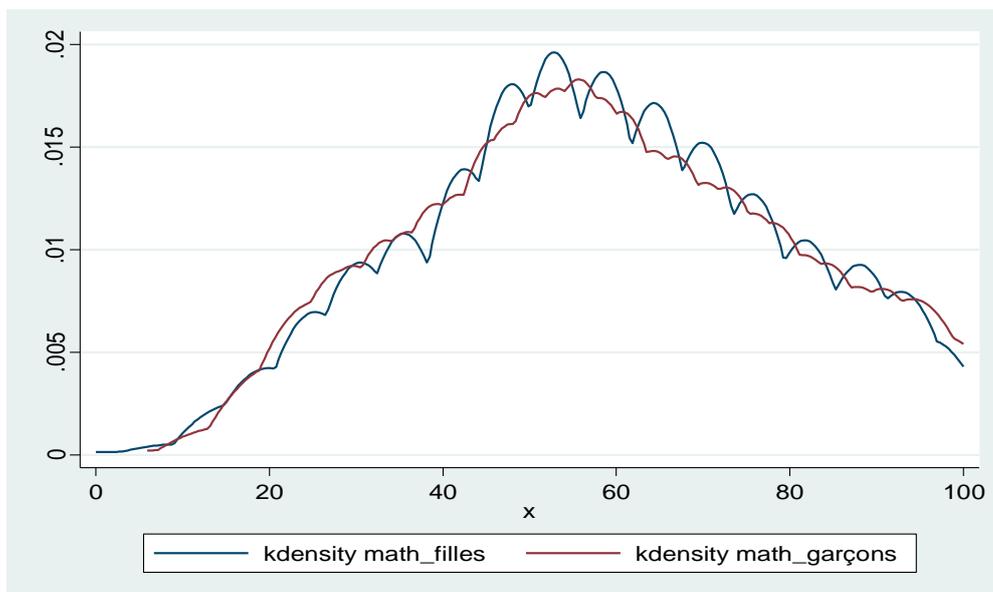


Figure 19c : Distribution des résultats des élèves en mathématiques, selon le genre



Pour les performances globales dans l'évaluation des élèves en français (figure 19e), on observe que les filles s'en sortent mieux que les garçons et ce pour les performances moyennes et supérieures où elles devanent les garçons. Par contre dans le score global de l'évaluation des élèves en arabe (figure 19f), les différences en termes de performance, entre les filles et les garçons ne sont pas significatives.

Figure 19d : Distribution des résultats des élèves en RNV, selon le genre

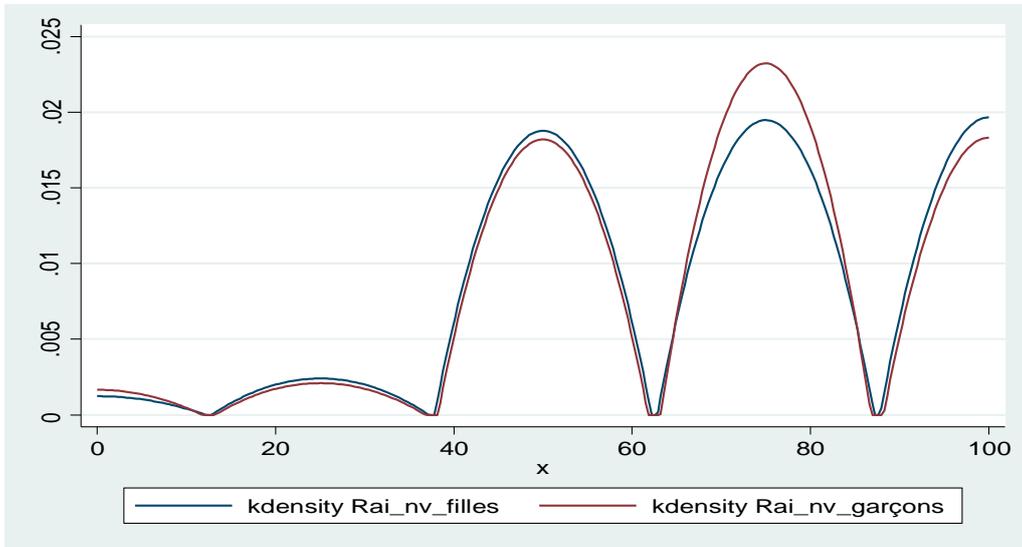


Figure 19e : Distribution des résultats totaux des élèves ayant fait le test de français, selon le genre

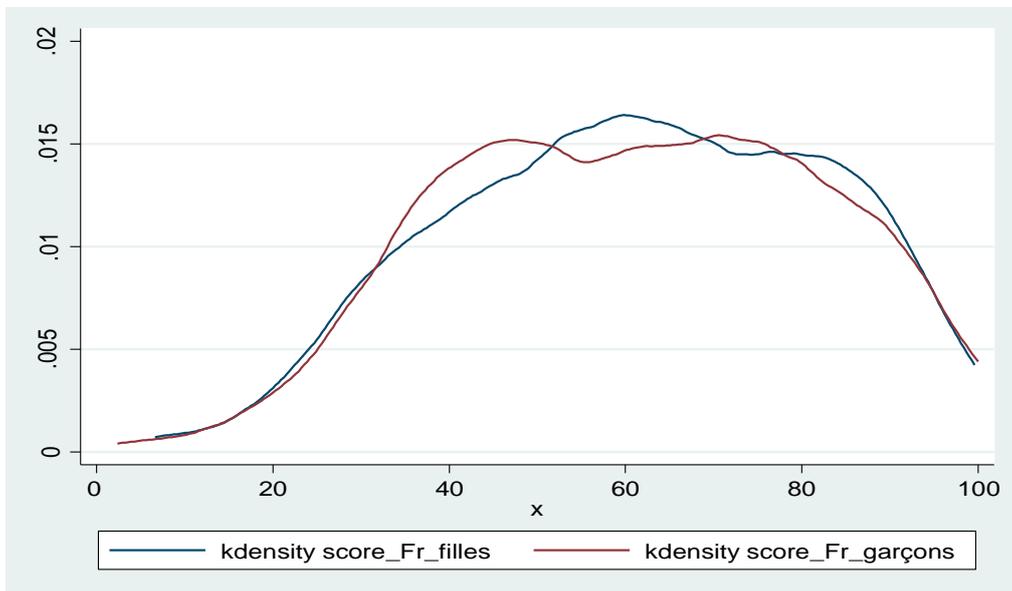
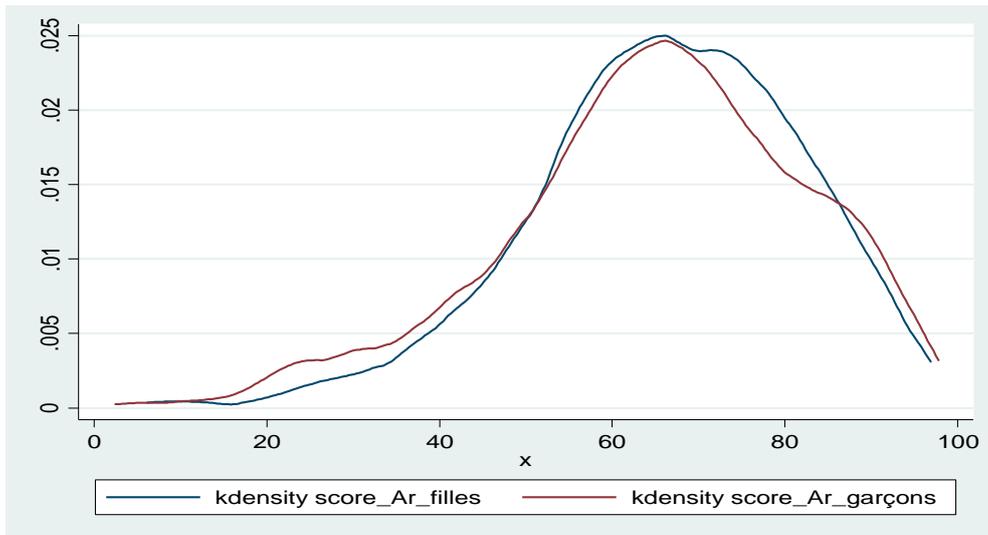


Figure 19f : Distribution des résultats totaux des élèves ayant fait le test d'arabe, selon le genre



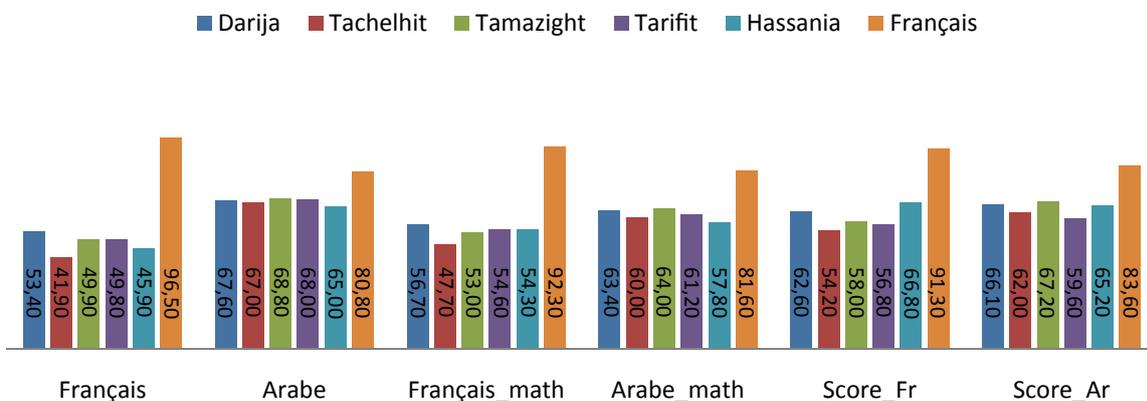
Langue principale utilisée à la maison

La figure 20 présente les résultats moyens des élèves selon la langue parlée à la maison. La performance scolaire est liée à l'usage, à la maison, d'une langue plutôt qu'une autre. L'utilisation, à domicile, d'une langue comme le français est plein d'enseignements. Pour pouvoir l'utiliser entre eux, les membres du ménage, surtout les parents, doivent bénéficier d'un certain niveau d'éducation qui, généralement, traduit une certaine aisance.

En effet, on observe que la différence est très nette en faveur des élèves dont les parents sont suffisamment instruits pour maîtriser et parler une langue étrangère comme le français à la maison. Leur performance est remarquable non seulement dans cette langue, mais se remarque aussi dans les autres disciplines. Les résultats dans les tests sont significativement supérieurs dans toutes les matières de l'évaluation sauf l'arabe.

Figure 20 : Résultats moyens des élèves selon la langue parlée à la maison, selon la matière d'évaluation

Scores selon la langue véhiculaire à la maison

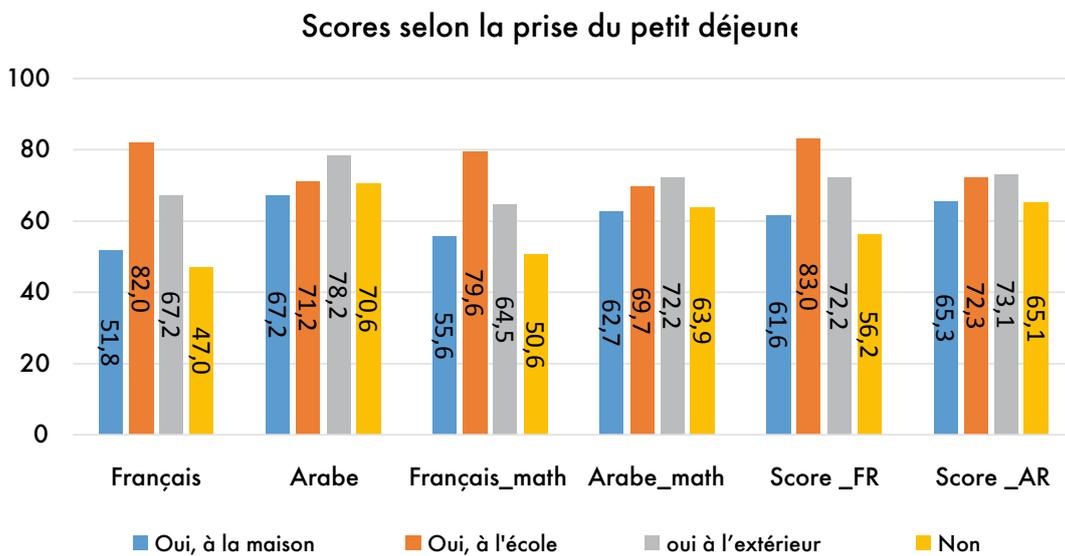


Performances selon la prise du petit déjeuner

La figure 21 présente les résultats moyens des élèves selon la langue parlée à la maison. On observe que les meilleures performances sont l'oeuvre des élèves qui prennent leur petit déjeuner, que ce soit à la maison, à l'extérieur ou à l'école. Ne pas prendre son repas avant de venir le matin à l'école s'avère néfaste pour l'élève. Une nette supériorité est remarquée parmi les enfants qui prennent le petit déjeuner à l'école. En effet, lorsque l'établissement scolaire, fournit à l'élève des choses utiles en plus de l'éducation, ceux-ci y trouvent d'autres sources d'attachement et les performances s'en ressentent. D'où le besoin d'appuyer les efforts d'instaurer et de généraliser les cantines scolaires particulièrement en milieu rural.

On observe que cette différence en faveur des élèves ayant pris le petit déjeuner dans les performances scolaires est surtout significative pour ceux ayant réalisé le test de Français, ainsi que dans la note combinée français et mathématiques et la note globale.

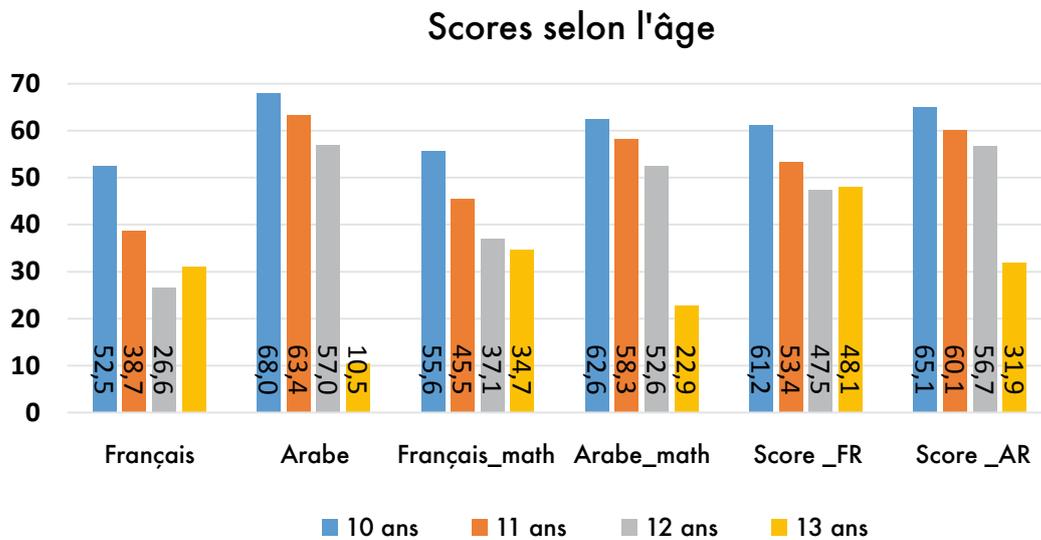
Figure 21 : Résultats moyens de l'évaluation selon la prise du petit déjeuner



Performance selon l'âge

La figure 22 présente les résultats moyens selon l'âge de l'élève. Dans l'ensemble, les élèves de 10 ans (n'ayant redoublé aucune classe) réalisent les meilleures performances dans l'ensemble des matières. Les élèves qui ont redoublé une seule fois (11 ans) sont ceux qui réalisent la 2^{ème} meilleure performance. Globalement, la performance scolaire est fonction inverse du redoublement.

Figure 22 : Résultats moyen selon l'âge de l'élève, selon les matières de l'évaluation



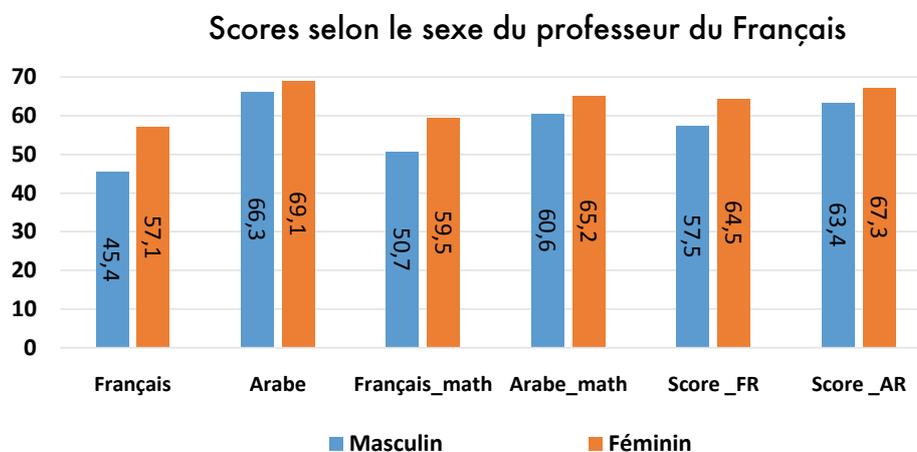
6.1.5. Caractéristiques des enseignants

Dans cette section, nous examinons les effets potentiels des caractéristiques des enseignants sur les résultats des évaluations des élèves.

La performance des élèves selon le genre des enseignants

La figure 23 présente les résultats moyens des élèves selon le genre de l'enseignant pour les différentes matières. Il est remarqué que le genre du professeur agit sur les performances des élèves. Ainsi, ce sont les élèves ayant des enseignants femmes qui obtiennent les meilleures performances et ces différences de performance sont significatives dans toutes les matières.

Figure 23 : Résultats moyens des élèves selon le genre de l'enseignant



6.1.6 . Les performances selon les régions

Nous analysons maintenant les résultats des évaluations des élèves selon les régions du Royaume. On observe à la figure 24 que les performances en arabe sont supérieures à celles en français, et ce pour toutes les régions à l'exception de Eddakla-Oued Eddahab et Laayoune-Sakia Elhamra. En français, les meilleures performances sont observées dans trois régions, Rabat-Salé-Kénitra, Casablanca-Settat, Sous-Massa.

Dans l'ensemble, le score global des élèves qui ont effectué le test arabe-mathématiques est supérieur à ceux qui ont effectué le test de français-mathématiques, et ce pour 11 régions sur 12 (exception faite de la région de Laayoune-Sakia El hamra). Un certain rapprochement entre les performances des deux tests est remarqué pour la région du Grand Casablanca-Settat (Figure 25).

Figure 24 : Résultats moyens des élèves en français et en arabe selon les régions

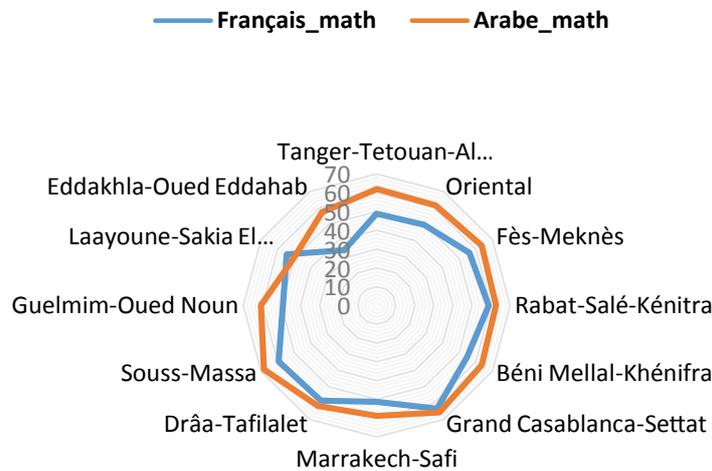
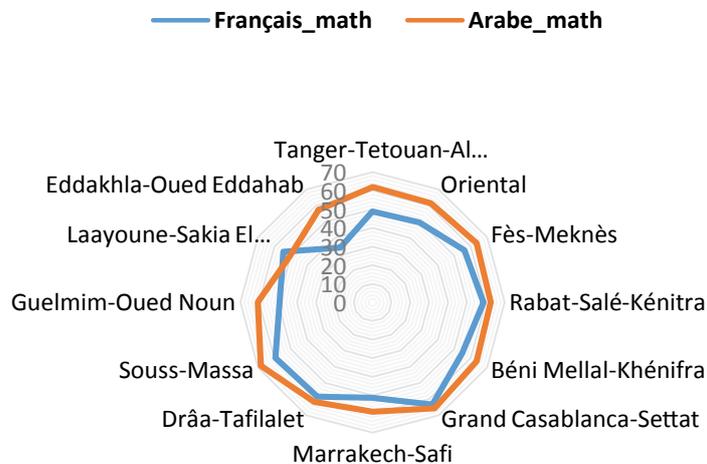


Figure 25 : Résultats moyens combinés des élèves en français-mathématiques et en arabe-mathématiques selon les régions

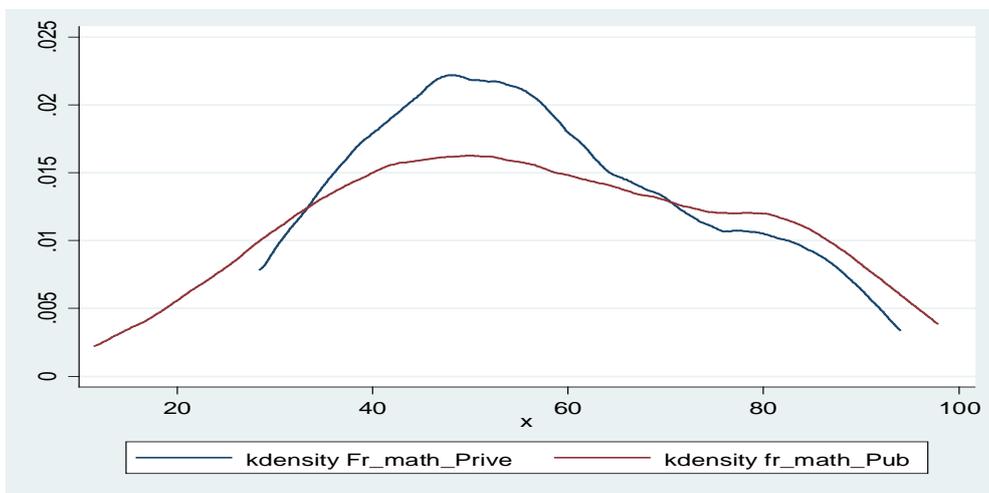


6.1.7 . Performance selon le secteur privé vs public

Finalement, nous examinons les liens entre la performance des élèves et l'appartenance aux secteurs public-privé. La figure 26 présente la distribution des résultats des élèves en français et mathématiques selon l'appartenance au secteur public ou privé.

Ainsi, on observe que les élèves inscrits au secteur privé obtiennent des résultats moyens en mathématiques et en français très significativement supérieurs à ceux du secteur public. Cependant, on note que la distribution de la performance moyenne des élèves fait ressortir que le secteur public renferme les deux extrêmes en termes de résultats : les élèves les moins et les plus performants, alors que peu d'élèves du secteur privé ont de faibles résultats.

Figure 26 : Distribution des résultats des élèves en français et mathématiques selon le secteur privé et public



6.2. Analyse de la performance des élèves : le rôle du contexte scolaire

La qualité des services d'éducation de l'école primaire a-t-il un effet sur les résultats d'apprentissage des élèves ? De plus, quels sont les principaux autres facteurs, outre la qualité des services de l'école, qui influencent les résultats d'apprentissage, dont ceux liées aux caractéristiques des élèves ?

Au cours des entretiens lors du volet qualitatif de l'enquête, les enseignants et les parents ont souligné l'impact négatif des conditions logistiques de l'école sur l'apprentissage des élèves, dont le sureffectif des classes, l'absence des conditions minimales de confort matériel (état délabré des classes, absence d'eau et de toilettes..), l'insuffisance des moyens didactiques et des manuels scolaires (en quantité et en qualité). De même, l'absence ou l'insuffisance quantitative et qualitative de l'offre du préscolaire a été évoqué comme élément contribuant à la réussite scolaire au primaire.

Nous examinons dans cette section l'importance du contexte scolaire dans les résultats des élèves ainsi que certains facteurs liées aux caractéristiques de l'élève. Nous procédons en deux étapes. Tout d'abord, à partir des différents indicateurs des prestations de services, nous construisons un indice

composite de la qualité de l'école qui agrège plusieurs dimensions. Cet indice sera utilisé pour mesurer les effets de la qualité de l'école sur les apprentissages des élèves au sein des différents types d'écoles primaires. Nous tiendrons compte ensuite également de caractéristiques liées aux élèves sur leurs apprentissages.

IPSE et Qualité des services d'éducation

Comme nous l'avons vu, les différents indicateurs de prestations de services en éducation permettent d'identifier à partir de facteurs objectifs les différences de qualité de services d'éducation selon les écoles. En effet, les IPSE mesurent les principaux intrants au niveau des écoles dans le processus de production de l'éducation, en se focalisant plus particulièrement sur ce que font et savent les enseignants. Ces différents intrants sont modifiables (« actionnable ») et peuvent ainsi faire l'objet de réformes de politiques. Ils sont recueillis en utilisant des méthodes objectives basées sur l'observation au niveau des écoles et des enseignants. Les résultats de cette fonction de production scolaire est l'apprentissage des élèves.

Bien que les résultats d'apprentissage sont fonction non seulement d'éléments propres aux écoles et à leur contexte (i.e. la qualité et les efforts exercés par les enseignants), mais également de facteurs propres aux élèves (i.e. habilité innée) et de facteurs liés aux ménages (i.e. la demande pour l'éducation) et qu'ainsi, au mieux, ils fournissent des évidences de forme réduite sur les prestations de services, ces résultats d'évaluation demeurent une mesure importante pour identifier les problèmes et suivre les progrès dans un secteur (Bold et al, 2010). Ainsi, nous utiliserons les résultats des évaluations des élèves mesurés lors de l'enquête IPSE afin de mesurer les effets des différents facteurs influençant l'apprentissage des élèves.

Indice IPSE agrégé

Afin de prendre en compte les différentes composantes du contexte de l'école mesurées par les IPSE et de comparer les niveaux de qualité des services éducatifs offerts, il est utile de construire un indice agrégé au niveau des écoles des différents indicateurs de prestation de services d'éducation. En suivant l'approche proposée par Bold et al (2010), la méthodologie pour la construction de cet indice agrégeant les différents sous-indicateurs IPSE est la suivante :

- **1^{ère} étape** : La valeur moyenne de chacun des indicateurs au niveau des écoles est standardisée en transformant les indicateurs en des variables ayant une distribution uniforme $[0,1]$ à l'aide d'une transformation min-max.
- **2^e étape** : Pour chacune des trois catégories d'indicateurs (intrants, efforts, connaissances), les valeurs moyennes des indicateurs par catégorie sont calculées en utilisant des poids égaux.
- **3^e étape** : La moyenne de ces valeurs moyennes par catégories est calculée en utilisant des poids égaux.

A l'aide de ces valeurs de l'index IPSE agrégé, les écoles peuvent ensuite être ordonnancées selon la qualité des services offerts. Plus formellement, nous transformons chacun des indicateurs k au niveau des écoles en une variable distribuée uniformément dans l'intervalle 0 et 1 en utilisant la fonction de transformation min-max suivante :

$$\Phi(x_k) = [x_k - \min(x_k)] / [\max(x_k) - \min(x_k)] \quad (1)$$

Pour chaque catégorie d'indicateurs c , c_1 (intrants) c_2 (effort) et c_3 (connaissance), nous créons des sous-indices X_{c_1} , X_{c_2} et, X_{c_3}

$$X_{c_j} = \frac{1}{K_c} \sum_1^{K_c} \Phi(x_k | c) \quad (2)$$

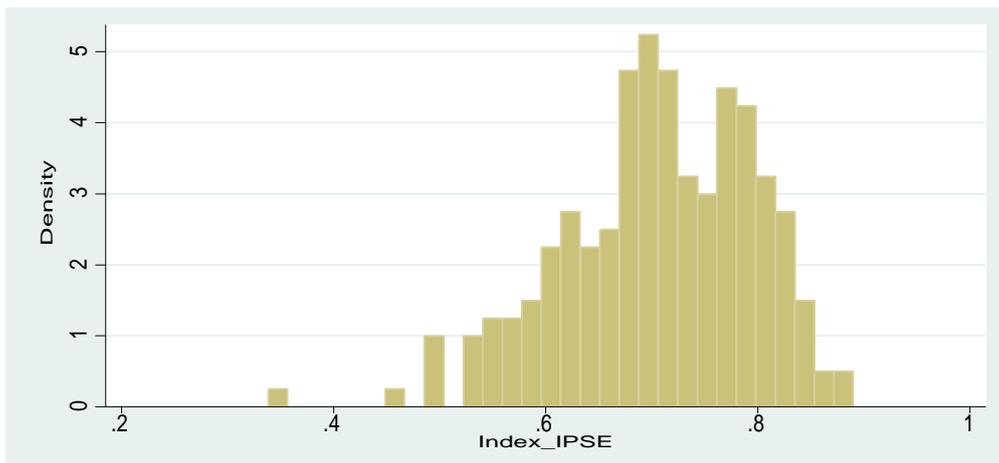
Où K_c est le nombre d'éléments dans la catégorie c .

Finalement, nous prenons la moyenne des sous-indices afin d'obtenir un indice IPSE :

$$IPSE = \frac{1}{3} (X_{c_1} + X_{c_2} + X_{c_3}) \quad (3)$$

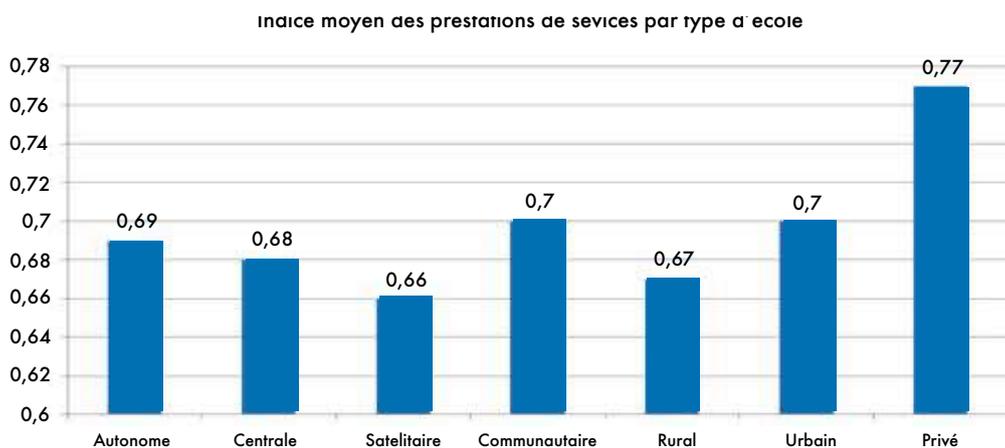
Cet indice permet un ordonnancement des écoles. En utilisant cette agrégation, la distribution de l'indicateur IPSE agrégé pour les 299 écoles de l'échantillon est présentée dans la figure 27.

Figure 27 : Distribution de l'Indice IPSE des écoles au sein de l'échantillon



La figure 28 présente les valeurs moyennes de l'index IPSE selon les cinq catégories d'écoles au sein de notre échantillon ainsi que selon le milieu rural et urbain.

Figure 28 : Indice moyen des PSE par type d'école



On note des différences importantes de l'indice composite IPSE selon le type d'école, le milieu de résidence et le secteur. L'indice de qualité des prestations de services varie d'une valeur moyenne de 0,66 pour les écoles satellites à 0,77 pour les écoles privées, soit un écart de près de 17%. En moyenne, cet écart entre les écoles privées et publiques est de 12% (0,77 vs 0,69).

Qualité de l'école et performance scolaire : Modèle ANOVA

Afin de mesurer l'effet des différences de qualité de l'école tel que mesuré par l'indice IPSE sur les apprentissages des élèves, nous procédons à une analyse de variance ANOVA à plusieurs facteurs.¹⁶ L'analyse ANOVA permet de mesurer l'effet de la qualité de l'école sur l'apprentissage en testant si les résultats d'apprentissage moyens au sein des écoles sont significativement différents selon le niveau d'indice de qualité de l'école, d'un type d'école à l'autre.

Deux groupes d'écoles sont formés selon le niveau de leur indice IPSE. La première catégorie comprend les écoles dont l'indice IPSE est inférieur à la moyenne (Faible qualité), et la seconde catégorie comprend les écoles dont l'indice est supérieur à la moyenne des écoles (qualité supérieure).¹⁷

Selon ce critère, 42% des écoles échantillonnées ont un indice IPSE sous la moyenne et sont classées comme étant de « Faible qualité », et 58% sont au-dessus de la moyenne de l'index et sont qualifiées de « Haute qualité ». Ce classement est également adopté dans les cinq catégories d'écoles afin de classer les écoles de faibles et hautes qualité au sein de chaque catégorie.

Ainsi, à l'aide de l'analyse de variance ANOVA à plusieurs facteurs, on examine si la qualité de l'école est déterminante dans la performance des élèves. Les tableaux 11 (a et b) présente les résultats des analyses de variances selon les écoles de faibles et haute qualité pour l'ensemble des écoles de l'échantillon. Les analyses sont présentées pour les effets sur le niveau moyen d'apprentissage dans les 3 matières de l'évaluation.

¹⁶ L'acronyme ANOVA à plusieurs facteurs se réfère à une analyse de variance afin de tester le degré selon lequel deux ou plusieurs groupes varient significativement.

¹⁷ Variable dichotomique 0 - 1 qui égale 1 si l'IPSE de l'école est \geq à la valeur moyenne de l'IPSE de l'échantillon.

On observe qu'au sein de l'ensemble des écoles au niveau national, la qualité des services éducatives tel que mesuré par l'indice IPSE a un effet significatif sur la performance scolaire mesurée pour les trois matières de l'évaluation. Cependant, cet effet est plus prononcé au niveau des résultats en français. Les élèves des écoles dont la qualité des services est supérieure à la moyenne obtiennent 23 points de pourcentage de plus en français que les élèves des écoles dont l'indice de qualité des services est sous la moyenne. En mathématiques, l'écart est près de 10 points de pourcentage et en arabe il est de 6 points de pourcentage en faveur des élèves des écoles de qualité supérieur par rapport à celles de faible qualité.

Tableau 11a : Croisement de la qualité de l'école et de la performance scolaire selon la matière

Déterminants	Français	Maths	Arabe
«Faible qualité»: Index IPSE < moyenne	36,5 %	52,4 %	63,3 %
«Haute qualité »: Index IPS ≥ moyenne	59,7 %	62,2 %	69,5 %
Ecart en points de pourcentage	23,2	9,8	6,2

Tableau 11b : Test F de différence selon la qualité de l'école

Matière	F	Signification
Français	2485,07***	,000
Mathématiques	1639,66***	,000
Arabe	487,26***	,000

*** : Significatif à 1%

Le tableau 11c présente les résultats moyens selon la catégorie de la qualité pour les écoles rurales et urbaines. Ces résultats présentent des écarts très prononcés entre les écoles de faible et haute qualité que ce soit en milieu rural ou urbain. Cet écart est encore plus important quand la comparaison est entre les écoles des milieux urbain et rural. Ainsi, la différence de résultats entre les élèves des écoles rurales de faible qualité et les élèves en milieu urbain dans les écoles de qualité supérieure est de 41 points de pourcentage en français, de 21 points de pourcentage en mathématiques et de 11 points en arabe.

Tableau 11c : Croisement de la qualité de l'école et de la performance scolaire selon le milieu rural et urbain, selon la matière

Milieu	Déterminants	Français	Maths	Arabe
Rural	« Faible qualité »: Index IPSE < moyenne	31,6 %	49,4 %	61,9 %
	« Haute qualité »: Index IPS ≥ moyenne	47,5 %	54,8 %	66,3 %
	Écart	15,9	5,4	4,4
Urbain	« Faible qualité »: Index IPSE < moyenne	58,7 %	66,0 %	69,7 %
	« Haute qualité »: Index IPS ≥ moyenne	72,9 %	70,1 %	73,0 %
	Écart	14,2	4,1	3,3

Aussi, la qualité des services par secteur d'enseignement enregistre une variation nettement plus importante au sein du secteur public. Ainsi, l'écart de performance des élèves en français dans le secteur public entre les écoles de haute et de faible qualité est de 16 points de pourcentage en français

et de près de 6 points en mathématiques et en arabe. Dans le secteur privé, la différence de qualité entre les catégories d'écoles étant nettement plus faible, les effets sur l'apprentissage sont nettement moins tangibles et varie de 4% en français à moins de 1% en arabe.

Tableau 11d : Croisement de la qualité de l'école et de la performance scolaire selon le secteur public et privé, selon la matière

Secteur d'école	Déterminants	Français	Maths	Arabe
Publiques	« Faible qualité »: Index IPSE < moyenne	33,6 %	50,9 %	62,5 %
	« Haute qualité »: Index IPS ≥ moyenne	49,8 %	56,7 %	67,2 %
	Écart	16,2	5,8	4,7
Privées	« Faible qualité »: Index IPSE < moyenne	86,4 %	77,9 %	76,3 %
	« Haute qualité »: Index IPS ≥ moyenne	90,2 %	79,1 %	76,7 %
	Écart	3,8	1,2	0,4

Le tableau 11e présente les résultats moyens selon la catégorie de qualité pour chacun des types d'écoles rurales. Il en découle que pour les écoles autonomes, l'indice de la qualité des services éducatifs supérieur à la moyenne permet d'obtenir des performances en français de près de 10 points de pourcentage supérieur comparativement aux écoles où l'indice de la qualité est inférieur à la moyenne.

Pour les autres matières, l'écart entre les deux catégories d'écoles (faible et supérieure) est faible essentiellement pour les maths et d'environ 4 points en arabe. Pour les écoles centrales, la qualité des services éducatifs affecte les performances aussi bien en français, qu'en arabe et mathématiques. En effet, l'écart est d'environ 11, 5 et 8 points de pourcentage respectivement entre les écoles de faible et haute qualité.

Concernant, les écoles satellites où les performances des élèves sont relativement faibles dans les trois matières, ces résultats se confirment avec davantage d'écart parmi les écoles satellites ayant un indice de qualité inférieur à la moyenne de ce type d'école. A ce niveau, l'écart de performance le plus élevé est observé en français avec 14,6 points de pourcentage.

Tableau 11e : Croisement de la qualité de l'école et de la performance scolaire, selon le type d'écoles publiques et la matière

Type d'école	Déterminants	Français	Maths	Arabe
Autonome	« Faible qualité »: Index IPSE < moyenne	46,4	59,8	65,0
	« Haute qualité »: Index IPS ≥ moyenne	56,2	60,5	69,3
	Écart	9,8	0,8	4,3
Centrale	« Faible qualité »: Index IPSE < moyenne	42,7	51,2	61,7
	« Haute qualité »: Index IPS ≥ moyenne	54,1	56,4	70,2
	Écart	11,4	5,2	8,5
Satellite	« Faible qualité »: Index IPSE < moyenne	26,2	48,5	62,3
	« Haute qualité »: Index IPS ≥ moyenne	40,8	53,7	63,0
	Écart	14,5	5,1	0,7

Caractéristiques de l'élève

Pour mieux comprendre les déterminants de la performance scolaire, les écoles ont été catégorisées non seulement selon l'indice de qualité scolaire, mais également en fonction de la proportion des élèves de 4^{ème} année ayant effectué le préscolaire et la proportion bénéficiant du soutien scolaire à la maison. Les écoles sont ainsi classées selon qu'elles ont une faible ou forte proportion d'élèves qui ont bénéficié du préscolaire et/ou recevant un soutien scolaire à la maison par rapport à la moyenne des écoles. Les résultats sont présentés dans le tableau 12a pour les écoles du secteur public et privé et dans le tableau 12b pour les écoles des milieux rural et urbain.

L'analyse des données montrent tout particulièrement que la différence de résultat des élèves du milieu rural au sein des écoles publiques de faible qualité et ayant un ratio d'élèves ayant effectué le préscolaire et recevant un soutien scolaire à la maison moins élevé que la moyenne, est de 47 points de pourcentage de moins en français par rapport aux élèves des écoles urbaines au-dessus de la moyenne pour ces 3 catégories (tableau suivant).

Tableau 12a : Croisement de la qualité de l'école, des caractéristiques des élèves et de la performance scolaire, selon le secteur public et privé et la matière

Type d'école	Déterminants	Français	Maths	Arabe
Publique	« Faible qualité »: Index IPSE < moyenne	29,7	49,7	61,3
	Proportion de préscolaires ≤ moyenne			
	Proportion soutien scolaire ≤ moyenne			
	« Haute qualité »: Index IPS ≥ moyenne	58,4	58,4	69,4
	Proportion de préscolaires ≥ moyenne			
	Proportion soutien scolaire ≥ moyenne			
Écart	28,8	8,7	8,2	
Privée	« Faible qualité »: Index IPSE < moyenne	87,2	78,1	76,7
	« Haute qualité »: Index IPS ≥ moyenne	89,3	79,1	76,7
	Proportion de préscolaires ≥ moyenne			
	Proportion soutien scolaire ≥ moyenne			
	Écart	2,1	1,0	0,01

Tableau 12b : Croisement de la qualité de l'école, des caractéristiques des élèves et de la performance scolaire, selon le milieu rural et urbain et la matière

Milieu	Déterminants	Français	Maths
Rural	« Faible qualité »: Index IPSE < moyenne	29,6	49,3
	Proportion de préscolaires ≤ moyenne		
	Proportion soutien scolaire ≤ moyenne		
	« Haute qualité »: Index IPS ≥ moyenne	58,2	54,7
	Proportion de préscolaires ≥ moyenne		
	Proportion soutien scolaire ≥ moyenne		
	Écart	28,6	5,4
Urbain	« Faible qualité »: Index IPSE < moyenne	30,8	58,7
	Proportion de préscolaires ≤ moyenne		
	Proportion soutien scolaire ≤ moyenne		
	« Haute qualité »: Index IPS ≥ moyenne	76,7	72,2
	Proportion de préscolaires ≥ moyenne		
	Proportion soutien scolaire ≥ moyenne		
	Écart	45,9	13,4

Les résultats présentés au tableau 12c pour les différents types d'écoles rurales montre que le soutien scolaire et l'enseignement préscolaire améliorent le rendement des élèves en français, en mathématiques et en arabe, et ceci quel que soit le type d'école.

Pour les écoles centrales, l'écart de performance entre les écoles de haute qualité, et de faible qualité (indice de qualité IPSE inférieur à la moyenne, Proportion de préscolaires ≤ moyenne, et Proportion du soutien scolaire ≤ moyenne) est de 19,5 points de pourcentage en français, 6,9 points de pourcentage en mathématiques et de 9,8 points en arabe. Par contre dans les écoles satellites, l'écart de performance est surtout marqué en français (24 points de pourcentage), alors qu'en mathématiques et en arabe, ces écarts sont de 4,9 et 1,1 points de pourcentage respectivement.

Tableau 12c : Croisement de la qualité de l'école, des caractéristiques des élèves et de la performance scolaire, selon le type d'écoles publiques et la matière

Type d'école rurale	Déterminants	Français	Maths	Arabe
Autonome	« Faible qualité »: Index IPSE < moyenne	46,4	59,7	65,0
	Proportion de préscolaires ≤ moyenne			
	Proportion soutien scolaire ≤ moyenne			
	« Haute qualité »: Index IPS ≥ moyenne	56,2	60,5	69,3
	Proportion de préscolaires ≥ moyenne			
	Proportion soutien scolaire ≥ moyenne			
Écart	9,8	1,2	4,3	
Centrale	« Faible qualité »: Index IPSE < moyenne	45,9	53,6	64,2
	Proportion de préscolaires ≤ moyenne			
	Proportion soutien scolaire ≤ moyenne			
	« Haute qualité »: Index IPS ≥ moyenne	65,5	60,5	74,0
	Proportion de préscolaires ≥ moyenne			
	Proportion soutien scolaire ≥ moyenne			
Écart	19,5	6,9	9,8	
Satellite	« Faible qualité »: Index IPSE < moyenne	25,5	48,2	61,7
	Proportion de préscolaires ≤ moyenne			
	Proportion soutien scolaire ≤ moyenne			
	« Haute qualité »: Index IPS ≥ moyenne	49,5	53,2	62,8
	Proportion de préscolaires ≥ moyenne			
	Proportion soutien scolaire ≥ moyenne			
Écart	24,0	5,0	1,1	

Précarité socio-économique et performance scolaire

Les entretiens et discussions en focus-groupes (enquête qualitative) ont permis de mettre en lumière les préoccupations des acteurs dans le milieu scolaire quant aux défis que posent les écarts socio-économiques des familles sur l'apprentissage et la rétention scolaire des élèves. Comme le souligne un tuteur d'élève : « les parents ruraux, étant pauvres, [ceux-ci] sont dans l'incapacité de payer des cours de soutien et de renforcement à leurs enfants... et, étant analphabètes, ils ne peuvent pas les assister ».

De plus, la pauvreté et la vulnérabilité des conditions de vie des ménages obligent souvent les élèves à s'absenter pour travailler et ainsi diminuer le coût d'opportunité de la scolarisation. Par exemple, dans la région de Meknès-Fès, les enseignants interviewés dans une école satellite estiment que le taux d'absence des élèves peut atteindre 30% durant certaines saisons et jours particuliers (ex. moissons, cueillette des olives, jour du souk).

Ces problématiques de vulnérabilité et d'analphabétisme familial ont été soulignées lors des rencontres avec les partenaires dans les différentes régions. Dans la région de Marrakech-Safi, la vulnérabilité économique et la forte prévalence de l'analphabétisme en milieu rural, se conjuguent pour éloigner les parents du milieu scolaire.

7. Comparaison entre le Maroc et autres pays SDI

Depuis leur création en 2010, les IPS en éducation ont été utilisés dans une quinzaine de pays en Afrique sub-saharienne. L'enquête menée au Maroc est la première enquête IPS en éducation en Afrique du Nord. Le tableau 13 présente la valeur des indicateurs IPS pour les écoles publiques de plusieurs pays africains ayant participé à l'enquête, ainsi que les valeurs pour le secteur public au Maroc et la moyenne des IPS à ce jour.

Le Maroc performe mieux que les autres pays ayant participé au SDI en Afrique sub-saharienne. La performance à l'égard des taux d'absence des enseignants est remarquable avec un taux d'absence de l'école de moins de 5% et d'absence de la classe de moins de 6%, comparativement à 20% et 42% en moyenne dans les pays subsahariens.

Ces taux d'absence nettement plus faibles se reflètent dans le temps d'enseignement effectif quotidien dans le secteur public marocain (bien qu'inférieur de 1h30 relativement au secteur privé) qui dépasse de 1h le temps moyen effectif d'enseignement dans les pays SDI, et ce malgré un temps d'enseignement prévu plus faible.

La plus grande disponibilité de certains intrants est également notable, tout spécialement le nombre d'enseignants et la disponibilité de manuels scolaires. Ainsi le ratio de 22,8 élèves par enseignant observé dans les classes de 4^e année au Maroc est nettement plus faible que celui en Afrique subsaharienne où la classe moyenne est de 42,1 élèves. Avec également une proportion de 86,2% des élèves de 4^e année disposant d'un manuel pour le cours enseigné, le Maroc se situe bien au-delà de la moyenne de disponibilité de manuels dans les pays sub-sahariens (37,2%).

De plus, la disponibilité relativement réduite de matériel didactique dans les écoles marocaines (64% des écoles ayant au moins 90% des élèves qui disposent de cahier et crayon) est tout de même supérieure à la moyenne de 57% des pays subsaharien. (Par contre, ce taux de disponibilité de matériel didactique est de 10 points inférieur à ceux du Kenya et du Mozambique, et de 15 points relativement à l'Ouganda). Le manque d'infrastructure (sanitaire et luminosité) constaté au Maroc dans près de 58% des écoles publiques, est moins élevé que le taux observé (64%) dans les pays de l'Afrique subsaharienne (bien que près de 15 et 20 points inférieur à ce qui est observé en Ouganda et au Kenya respectivement).

Par ailleurs, d'autres indicateurs IPS au Maroc présentent des niveaux relativement faibles, tout particulièrement en ce qui a trait aux connaissances des enseignants. Ainsi, avec une proportion de 4,2% d'enseignants en arabe et mathématiques ayant obtenu une note combinée de 80% et plus (considéré comme seuil de connaissance minimale), et 3,3% d'enseignants en français et mathématiques, ces résultats place le Maroc à un niveau trois fois inférieur comparativement à la moyenne des pays IPS d'Afrique sub-saharienne (12,7%).

En définitive, les niveaux de plusieurs indicateurs IPS au Maroc sont supérieurs aux moyennes subsahariennes (ex. disponibilité de matériel didactique, taux d'absence, temps d'enseignement). Cependant, bien que le niveau de revenu et de développement humain du Maroc soit supérieur à celui des pays sub-sahariens ayant participé à l'enquête IPS en éducation, certains indicateurs de mesure de prestation en éducation dans le secteur public marocain sont plus faibles que les moyennes subsahariennes (ex. connaissances des enseignants).

Tableau 13 : Comparaison des résultats IPSE entre pays (écoles publiques seulement)

	Maroc 2016	Moyenne SDI	Kenya 2012	Mozambique 2014	Nigeria 2013	Senegal 2011	Tanzanie 2014	Tanzanie 2011	Togo 2013	Uganda 2013
Connaissances des enseignants										
français (ou anglais) et mathématiques)	3,3	12,7	34,8	0,3	2,4	NC	21,5	NC	0,9	10,1
Arabe et mathématiques	4,2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Note moyenne sur 100)										
Français, maths et pédagogie)										
Arabe, mathématiques,et pédagogie	56,3	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Efforts des enseignants										
Taux d'absence de l'école	4,8	20,1	15,2	44,8	16,9	18,0	14,4	23,0	22,6	29,9
Taux d'absence de la classe	5,9	42,1	47,3	56,2	22,8	29,0	46,7	53,0	39,3	56,9
Temps d'enseignement prévu	4h26min	5h31 min	5h31 min	4h17min	4h44min	4h36min	5h56min	5h12min	5h28min	7h13min
Temps d'enseignement quotidien effectif	3h56	2h53min	2h30min	1h41 min	3h10min	3h15min	2h46min	2h04min	3h15min	2h56min

Tableau 13 : Comparaison des résultats IPSE entre pays (écoles publiques seulement)

	Maroc 2016	Moyenne SDI	Kenya 2012	Mozambique 2014	Nigeria 2013	Senegal 2011	Tanzanie 2014	Tanzanie 2011	Togo 2013	Uganda 2013
Disponibilité d'intrants										
Ratio élèves-enseignant observé	22,8	42.1	39.3	21.4	21.5	27.2	43.5	52.0	31.4	53.9
Proportion des élèves avec manuel	86,2	37.2	44.5	68.1	33.7	18.0	25.3	19.7	76.0	6.0
Disponibilité minimale matériel didactique (90% avec manuel et crayon)	64,3	57.8	74.3	76.8	48.2	NC	61.4	NC	24.3	79.5
Disponibilité minimale d'infrastructure	41,9	36.2	60.2	29.1	13.4	NC	36.0	NC	14.4	57.2
Apprentissage des élèves (sur 100)										
Note français (ou anglais) et maths	47,6	45.4	69.4	20.8	25.1	NC	40.1	NC	38.1	45.3
Note (100) arabe et mathématiques	59	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Arabe	64,4	44.8*	72.5	18.7	23.3	NC	36.5	NC	36.9	43.4
Français	41,6									
Mathématiques	53,6	45.2	57.4	25.1	28.2	NC	58.2	NC	41.3	41.7

8. Appréciation des directeurs et des enseignants sur les prestations et la sécurité

Dans cette section, nous présentons certaines informations recueillies dans le cadre de l'enquête auprès des directeurs d'école et des enseignants sur leurs perceptions des services d'éducation et du contexte de la sécurité à l'école.

8.1. Satisfaction des prestations rendues par le système éducatif au Maroc : appréciations des directeurs

Les données révèlent que les directeurs des établissements scolaires sont optimistes concernant le niveau de satisfaction des prestations rendues par le système éducatif. 69,1% des directeurs d'établissement jugent qu'ils sont au moins plutôt satisfaits de ces services. Ce constat est particulièrement plus marqué parmi les directeurs des établissements privés (74,3%).

Cependant, près de 30% des directeurs restent insatisfaits des services d'éducatifs dans les écoles marocaines. Les entretiens menés auprès des directeurs des écoles échantillonnées dans l'enquête qualitative permettent d'identifier certains facteurs expliquant ce niveau d'insatisfaction relativement élevé face au système d'éducation. Ainsi, ils soulignent que les rôles qu'ils doivent accomplir sont nombreux ce qui affecte l'exercice d'activités de bonne qualité. Ceux-ci supposent qu'ils doivent être de bons gestionnaires scolaires dans le cadre de leur gestion des infrastructures et des relations avec le personnel enseignant et non-enseignant de l'établissement. A ceci s'ajoute l'obligation d'être de bons éducateurs dans leurs relations avec les élèves et les enseignants, mais également de bons communicateurs dans leurs relations avec la communauté. Le directeur est en contact direct avec les élèves, les enseignants, les familles, le personnel de soutien, la direction provinciale et ses différents services, les élus et les partenaires institutionnels de l'école. Il a l'obligation d'intervenir sur tous les volets de fonctionnement de l'école : pédagogique, infrastructure et logistique, sécurité, activités parascolaires, gouvernance et gestion administrative, appui social, partenariat.

Tableau 14 : Appréciations des directeurs sur les prestations rendues par le système éducatif

Appréciation	Public		Privé	Total
	Urbain	Rural		
Très satisfait	4,3%	1,8%	11,3%	3,5%
Satisfait	1,8%	10,8%	19,0%	10,8%
Plutôt satisfait	59,9%	56,9%	44,0%	55,8%
Pas du tout satisfait	30,9%	30,5%	25,6%	29,9%

Plusieurs intervenants, lors de l'enquête qualitative, ont souligné que compte tenu de ces responsabilités importantes et multiples, la performance de l'établissement scolaire sera fortement influencée par la qualité et le mode de gestion de son directeur. Certaines écoles reflèteront l'esprit dynamique, accueillant et ouvert sur leur environnement de leur direction ce qui participera aux succès de leurs élèves. Certains soulignent aussi l'importance de l'esprit d'équipe qui doit primer en adoptant une approche de gestion participative.

Toutefois, certains directeurs des écoles visitées dans la région de Marrakech-Safi par exemple ont souligné la position inconfortable que le directeur occupe dans le système de gouvernance des établissements primaires marocains, où son rôle est fondamental, mais son autonomie très faible, de même que ses moyens limités. Les directeurs se considèrent être en première ligne dans un système éducatif caractérisé par de nombreux dysfonctionnements.

Dans le monde rural, particulièrement le cas des groupements scolaires, cette mission du directeur est encore plus grande. Il doit alors en effet gérer plusieurs établissements satellites, dispersés géographiquement dans des territoires enclavés. Cette situation se complique davantage lorsque l'école est isolée relativement à son environnement humain et que les moyens mobilisables sont faibles. Le directeur ne disposant pas d'un minimum de moyens, il n'est pas à même de résoudre certains problèmes logistiques (ex. petites réparations) qui souvent ont un impact négatif sur le climat scolaire au sein de l'école. Dans ces situations, le directeur doit compter sur l'appui des partenaires locaux (APTE, commune, communauté locale), mais comme le soulignent certains intervenants, il doit quelquefois faire face à des attitudes hostiles (ex. vandalisme) de la part de certains acteurs locaux, qui compliquent encore son rôle et son efficacité.

8.2. Appréciations de la sécurité au sein de l'école par les directeurs

L'appréciation de la sécurité au sein de l'école dépend fortement du secteur et du type d'établissement scolaire. Ainsi, les établissements privés sont jugés protégés dans la mesure où 94,4% des directeurs interrogés estiment que leur établissement est sécurisé. Par contre, presque un tiers des directeurs des écoles du milieu rural (31,4%) rapportent une absence totale de sécurité. Cette situation peut s'expliquer par le fait que ces écoles sont généralement implantées dans des zones isolées et généralement ne dispose même pas de clôture. De plus, ces écoles sont fréquemment exposées aux vols et vandalisme, surtout en périodes de vacances. Dans le milieu urbain, de façon intermédiaire, presque 44% des directeurs des établissements publics soulignent que les conditions de sécurités sont moyennes, faibles ou inexistantes.

Tableau 15 : Appréciations des directeurs sur la sécurité au sein de l'école

Appréciation	Public		Privé	Total
	Urbain	Rural		
Haute sécurité	56,8%	24,7%	94,4%	40,1%
Sécurité moyenne	22,2%	29,6%	3,6%	24,8%
Sécurité faible	14,9%	14,2%	2,0%	12,7%
Pas de sécurité	6,1%	31,4%	-	22,4%

8.3. Satisfaction des prestations rendues par le système éducatif au Maroc : appréciations des enseignants

Concernant la perception des enseignants, les résultats de l'enquête indiquent que, de façon générale, leur niveau de satisfaction vis-à-vis du système éducatif est similaire à celui des directeurs avec un léger avantage pour ces derniers. Ainsi, au niveau national, 34,4% des enseignants sont insatisfaits des prestations rendues par le système éducatif. Cette proportion est de 36,8% parmi les enseignants du milieu urbain et 37,6% parmi ceux du milieu rural. Les enseignants du secteur privé sont insatisfaits à raison de 22%.

Tableau 16 : Appréciations des enseignants sur les prestations rendues par le système éducatif

Appréciation	Public		Privé	Total
	Urbain	Rural		
Très satisfait	1,7%	2,1%	8,1%	3,2%
Satisfait	14,8%	11,8%	23,0%	14,8%
Plutôt satisfait	46,7%	48,5%	46,9%	47,7%
Pas du tout satisfait	36,8%	37,6%	22,0%	34,4%

8.4. Appréciations de la sécurité au sein de l'école par les enseignants

La perception des enseignants quant à la sécurité au sein de l'école présente aussi les mêmes tendances observée au niveau des directeurs, bien qu'on relève qu'il y a légèrement plus de pessimisme chez les premiers. Au niveau global, 24,2% des enseignants considèrent que la sécurité au sein de l'école est faible ou inexistante, 26,9% considèrent qu'elle est moyenne et 48,8% supérieure. Cependant, bien que dans les écoles privées il y a un système de gardiennage renforcé, 12,6% des enseignants rapportent qu'il y a une sécurité faible ou moyenne. Dans les écoles rurales, 36,2% des enseignants considèrent que la sécurité dans les écoles est faible ou inexistante. Dans le milieu urbain, cette proportion est de 16,3%.

Tableau 17 : Appréciations des enseignants sur la sécurité au sein de l'école

Appréciation	Public		Privé	Total
	Urbain	Rural		
Haute sécurité	54,1%	31,6%	87,4%	48,8%
Sécurité moyenne	29,6%	32,2%	9,3%	26,9%
Sécurité faible	11,6%	19,0%	3,3%	13,8%
Pas de sécurité	4,7%	17,2%	—	10,4%

9. La gouvernance

L'enquête a permis de recueillir des informations sur la gouvernance au sein des écoles à l'aide du module 3. Cette section présente certains résultats issus des d'informations collectées auprès des directeurs d'écoles, de même que des témoignages recueillis lors des discussions en focus-groupe et des entretiens auprès des acteurs de l'école sur le rôle et l'implication des APTE lors du volet qualitatif de l'enquête.

9.1. Participation des associations des parents et tuteurs d'élèves (APTE)

L'enquête qualitative a permis de mettre en lumière le rôle important que peuvent jouer les associations des parents et tuteurs d'élèves (APTE) dans la vie scolaire. Toutefois, cette implication varie fortement d'une école à l'autre. Dans les écoles où les membres des APTE sont actifs, le conseil de l'établissement arrive généralement à mobiliser plusieurs acteurs autour de l'école pour l'amélioration de la « vie scolaire » au sein de l'établissement. En particulier, cet engagement de l'APTE est souvent évident en ce qui a trait à l'entretien des infrastructures scolaires (ex. entretien des blocs sanitaires, approvisionnement

en eau) et quelquefois même à leur mise en place. L'APTE est souvent active également dans la sécurité des écoles, tout particulièrement celles situées à proximité des lieux de résidence. Ainsi, dans certains établissements, l'APTE est très engagée dans le développement de l'école. Toutefois, dans de nombreuses autres écoles, cette implication est peu présente.

Les raisons avancées par les directeurs et les enseignants interrogés sur la faible implication des APTE au sein des CGES soulignent différents facteurs. Dans les écoles rurales, notamment dans la région de Meknès-Fès, la perception inadéquate des parents sur le rôle des APTE et sur l'intérêt et les enjeux de leur implication, serait en cause. Certains enseignants remarquent aussi que les parents souvent ne répondent même pas à leur invitation à se présenter à l'école pour discuter des problèmes et des difficultés scolaires de leurs enfants.

Les rencontres avec les parents et tuteurs d'élèves lors des focus-groupes ont permis d'identifier deux principales raisons d'un « désintérêt » de leur part pour la gestion de l'établissement :

- Tout d'abord, ceux-ci soulignent l'indisponibilité des parents pour ce genre de tâche considéré comme non prioritaire par rapport à leur vie professionnelle ;
- plusieurs parents et tuteurs d'élèves considèrent que la gestion de l'établissement devrait à la base relever des autorités (administratives et locales), et leur propre implication n'aurait pas d'impact sur le comportement des enseignants (absentéisme notamment) et la prise de décision (directeurs). A cet égard, la faible représentativité des parents et tuteurs d'élèves au sein du CGES a été soulignée. Les dispositions réglementaires des CGES réduisent en effet au strict minimum le rôle et représentation des parents et tuteurs sur ces comités, ne leur accordant qu'un seul représentant, contre au moins 4 pour l'administration et les enseignants.

9.2. Caractéristiques des directeurs d'écoles

Différentes caractéristiques des directeurs d'écoles peuvent influencer la gouvernance et la qualité des services scolaires, dont le genre du directeur, son niveau d'éducation et son expérience.

Genre du directeur

Dans le secteur public, l'accès à la fonction de directeur d'école est majoritairement réservé aux hommes aussi bien en milieu urbain qu'en milieu rural. Cette contrainte, d'ailleurs non institutionnelle, s'explique principalement par les conditions d'affectation à cette mission qui stipulent que les nouveaux directeurs doivent d'abord occuper les postes vacants dont la plupart se trouvent dans des zones très éloignées ce qui décourage les femmes enseignantes de bénéficier de cette fonction. De plus, chaque nouveau directeur ne peut demander la mutation pour une autre zone avant l'exercice effective de trois années de la fonction ce qui pourrait affecter différemment les genres.

Dans le secteur privé, ces contraintes professionnelles semblent être levées puisque 43,7% des directeurs au sein de l'échantillon sont des femmes.

Tableau 18: Répartition des directeurs selon le genre

Genre	Public		Privé	Total
	Urbain	Rural		
Homme	90,6%	95,00%	56,30%	88,90%
Femme	9,40%	5,00%	43,70%	11,10%

Diplôme du directeur

La répartition des directeurs selon leur niveau d'étude le plus élevé montre la prédominance de diplôme de niveau « licence ». Près de 62% des directeurs d'écoles publiques en milieu urbain et 57,4% en milieu rural ont un diplôme de licence. Dans le secteur privé, cette proportion est de 65%. Cette situation s'explique par le fait que le système de sélection des directeurs privilégie les diplômés licenciés.

Tableau 19 : Répartition des directeurs selon le diplôme le plus élevé obtenu

Niveau	Public		Privé	Total
	Urbain	Rural		
Bac	29,5%	33,5%	6,0%	29,1%
Bac+2	3,4%	0,8%	7,70%	2,2%
Licence	61,9%	57,40%	65,0%	59,3%
DEA	1,4%	1,90%	3,9%	2,0%
DESS	-	0,0%	4,0%	0,5%
Master	-	1,3%	3,8%	1,4%
Doctorat	-	-	7,6%	1,0%
Autres	3,8%	5,1%	2,0%	4,4%

Expériences du directeur dans l'enseignement

Tous les directeurs du secteur public interrogés rapportent avoir préalablement été dans le système éducatif en tant qu'enseignant. Une minorité très marginale déclare occuper cette fonction de directeur de façon provisoire. Dans le secteur privé, la situation est presque similaire où à peine 2,8% de directeur n'ont jamais été enseignants. Il est à noter que dans le secteur public marocain, l'accès au poste de directeur d'école nécessite, entre autres, une expérience de 10 ans dans l'enseignement.

Tableau 20 : Répartition des directeurs selon qu'ils ont été enseignant

	Public		Privé	Total
	Urbain	Rural		
Oui	100,0%	99,5%	97,2%	99,3%
Non	0%	0,5%	2,8%	0,7%

Presque la moitié des directeurs (51,1%) rapportent occuper cette fonction pour la première fois de leur expérience. Cette proportion est de 20% dans les écoles publiques du milieu urbain et de 55,3% dans le milieu rural. En dépit du contexte et de l'environnement de l'école en milieu rural, le principe

d'ancienneté dans le secteur public explique cette situation. En effet, un directeur plus ancien a plus de chance d'être réaffecté en milieu urbain qu'un nouveau directeur dont la probabilité est élevée d'être affecté en milieu rural. Dans le secteur privé, le trois quarts des directeurs rapporte occuper ce poste pour la première fois.

Tableau 21 : Répartition des directeurs selon qu'ils dirigent l'école pour la première fois

Ancienneté de gestion de l'école pour la première fois	Public		Privé	Total
	Urbain	Rural		
Oui	19,7%	55,3%	74,4%	51,1%
Non	80,3%	44,7%	25,6%	48,9%

Par ailleurs, dans un contexte marqué par des contraintes liées au fonctionnement du système éducatif marocain, 18,4% des directeurs désirent ne pas poursuivre cette fonction de responsabilité dans l'éducation s'ils devaient à nouveau choisir leurs professions. Toutefois, ce désir varie d'un secteur à un autre. Ainsi, la volonté de changer de profession est plus fréquente chez les directeurs des écoles publiques en milieu urbain (32,6%), alors que cette proportion est de 50% inférieure en milieu rural (16%).

Le désir des directeurs de renoncer à la fonction d'éducation s'explique principalement par le manque de perspective de carrière (8,4%). Cette raison est plus fréquente parmi les directeurs des écoles publiques en milieu urbain (16,1%) contre une proportion faible dans le milieu rural (8%) et le secteur privé (5%).

Tableau 22 : Répartition des directeurs selon leur choix pour continuer dans le système éducatif

Choix pour continuer dans l'éducation	Public		Privé	Total
	Urbain	Rural		
Oui	67,4%	83,5%	92,0%	81,6%
Non	32,6%	16,5%	8,0%	18,4%

Tableau 23 : Répartition des directeurs selon le manque de perspective de la carrière en éducation

Manque de perspective de carrière	Public		Privé	Total
	Urbain	Rural		
Oui	16,1%	7,1%	4,2%	8,4%
Non	83,9%	92,9%	95,8%	91,6%

A l'échelle nationale, la majorité des directeurs (96,3%) qui désiraient poursuivre dans l'exercice de leur profession rapportent ne pas sentir le manque d'autonomie dans l'exercice de cette fonction. Ce sentiment est exprimé par 90% des directeurs du milieu urbain et 97,4% du milieu rural. Cependant, ceux qui veulent poursuivre dans le domaine de l'éducation après leur nouveau choix de la profession, 90,1% affirment ne pas ressentir un manque de motivation financière. Ce sentiment est rapporté par 85,5% des directeurs des écoles publiques en milieu urbain et 90,1% parmi les directeurs du milieu rural. Le secteur privé représente 96,2%.

Tableau 24 : Répartition des directeurs selon le manque d'autonomie

Manque d'autonomie	Public		Privé	Total
	Urbain	Rural		
Oui	10,0%	2,6%	-	3,7%
Non	90,0%	97,4%	100,0%	96,3%

Tableau 25 : Répartition des directeurs selon le manque de motivations financières

Manque de motivations financières	Public		Privé	Total
	Urbain	Rural		
Oui	14,1%	9,9%	3,8%	9,9
Non	85,9%	90,1%	96,2%	90,1

Le projet d'établissement développé par le conseil de la gestion de l'école est un document important dans la mise en œuvre de la réforme de l'éducation. C'est un instrument utile dans l'évaluation et la promotion de la vie scolaire. Selon le curricula national, chaque école doit adopter au début de chaque rentrée scolaire un projet d'établissement qui doit nécessairement mobiliser des fonds. Au niveau national, 89,6% des directeurs des écoles publiques déclarent développer de tels documents, soit 91,5% en milieu urbain et 89,3% en milieu rural.

Contraintes au bon fonctionnement de l'école

Les résultats de l'enquête ont également permis d'identifier un certain nombre de contraintes qui entravent le bon fonctionnement de l'école. Pour les directeurs des écoles publiques en milieu urbain, le manque de personnel administratif constitue la principale contrainte (25%). Dans ces écoles, le nombre d'élèves est très élevé, par conséquent les gestionnaires font face à de grandes difficultés pour gérer les dossiers des élèves, l'encadrement des enseignants, le suivi des parents, etc. En deuxième lieu, les directeurs rapportent souffrir d'un manque d'autonomie (21,2 %). Cette situation freine leur initiative et décourage l'innovation puisque toutes les décisions concernant l'école doivent être approuvées par la direction provinciale. Le manque d'infrastructure représente la troisième contrainte (13,9%). Généralement, la superficie des bâtiments scolaires en milieu urbain est très limitée, ne permettant pas leur agrandissement, ce qui affecte négativement l'offre scolaire.

En milieu rural, la principale contrainte rapportée par les directeurs est le manque d'infrastructure (30%). Les directeurs en milieu rural font face à des difficultés d'accès au logement de fonction qui sont généralement en mauvais état ou inexistant. Les enseignants souffrent également du même problème. De plus, le manque d'infrastructure affecte également les élèves en aggravant l'abandon scolaire. Aussi, le manque d'infrastructure sanitaire, la mauvaise qualité des infrastructures existantes affectent la qualité des services en éducation. La deuxième contrainte est liée au manque de ressources humaines. En effet, les écoles rurales comportent plusieurs annexes, plus ou moins éloignées, ce qui rend complexe la gestion de l'école. Le manque d'autonomie représente la troisième contrainte (10%).

Dans le secteur privé, la principale contrainte rapportée par les directeurs est la lenteur des démarches administratives (30%). Les directeurs souffrent de difficultés de traitement des dossiers administratifs auprès des autorités compétentes (direction provinciale et les académies régionales). L'insuffisance des ressources financières constitue la deuxième contrainte (13,5%) et le manque d'enseignant représente la troisième contrainte (12,6%).

Tableau 26 : Principales contraintes au bon fonctionnement de l'école

Contraintes	Public		Privé	Total
	Urbain	Rural		
Manque d'autonomie	21,2%	10,5%	3,6%	11,6%
Manque d'infrastructures adéquates (salles de classe, etc)	13,9%	30,3%	4,5%	23,8%
Disponibilité de matériel (didactique, etc)	1,5%	2,7%	3,9%	2,7%
Manque d'enseignants	1,3%	4,9%	12,6%	5,3%
Manque de personnel administratif	25,0%	25,4%	2,0%	22,2%
Manque de personnel de soutien (agents de sécurité, concierge, etc)	5,3%	7,1%	0%	5,8%
Manques de ressources financières	1,3%	5,6%	13,5%	5,8%
Manque d'implication des parents	6,2%	4,8%	11,5%	5,9%
Difficulté d'accessibilité à l'école	16,4%	4,1%	5,2%	2,8%
Fardeaux administratifs	2,8%	2,3%	31,3%	5,3%
Pas de contrainte	5,0%	0	11,8%	4,6%
Autre (préciser)	21,2%	2,3%	3,6%	4,2%

10. Conclusion

Les analyses quantitatives et qualitatives des indicateurs de prestations de services en éducation (IPSE) ont permis de faire ressortir des différentiels notables de qualité dans les prestations de services d'éducation au sein des écoles primaires marocaines. Ces clivages sont manifestes tout particulièrement entre le secteur public et privé, le milieu rural et urbain et les types d'écoles publiques.

Parmi les principales contraintes à la qualité des services dans les écoles publiques, notons l'accès non-généralisé au manuel scolaire, particulièrement en milieu rural. Bien que l'analyse qualitative ne concerne que 3 régions, ces résultats sont significatifs dans la mesure où ils complètent les constats dégagés par l'analyse quantitative. Ce sont les manuels de mathématiques qui sont les plus rares, alors qu'à l'échelle nationale, un cinquième des élèves de 4ème année des écoles publiques ne disposent pas de ce manuel. Cette proportion est de 1 élève sur 3 dans les écoles satellites rurales. On note également la disponibilité relativement réduite de matériel didactique dans les écoles publiques alors que dans un tiers de ces écoles, moins de 90% des élèves disposent de cahiers et crayons. De même, le manque d'infrastructure (sanitaire et luminosité) est constaté dans 58% des écoles publiques à l'échelle nationale, et dans 68% des écoles rurales (80% des écoles satellites).

Le taux d'absence des enseignants du secteur public, bien qu'il représente le double de celui observé dans le secteur privé (et trois fois plus élevé dans les écoles centrales), demeure tout de même relativement faible comparativement à la situation observée dans d'autres pays ayant participé à l'enquête IPS. On observe toutefois que la durée effective d'enseignement quotidien dans les écoles publiques marocaines est de 30 minutes inférieures en moyenne à ce qui est prévu officiellement, et correspond à 1h30 d'enseignement de moins par jour par rapport aux élèves inscrits dans le secteur privé.

Globalement en mathématiques, la connaissance minimale des enseignants s'avère assez probante, mais des lacunes substantielles sont observées dans la maîtrise des langues. En effet, seul une proportion de 3,5% d'enseignants ont obtenu une note de 80% et plus en arabe (considéré comme seuil de

connaissance minimale), et aucun enseignant n'a eu ce minimum en français. Ces faibles connaissances minimales des enseignants et plus généralement les différences de qualité des prestations de service selon les secteurs, milieu et types d'écoles, se traduisent par des écarts très substantiels dans les apprentissages des élèves selon les mêmes lignes de clivage.

Dans toutes les matières de l'évaluation, le secteur public présente des résultats nettement plus faibles comparativement au secteur privé. Les écarts sont tout particulièrement marqués en français (47 points de pourcentage de moins que les élèves de 4e année fréquentant les écoles privés), en mathématiques (25 points d'écart) et en arabe (12 points d'écart).

Parmi les écoles publiques, les élèves du milieu rural présentent des résultats en français de près de 12 points de pourcentage de moins qu'en milieu urbain, de 8 points de moins en mathématiques et de 5 points en arabe. De même, les élèves fréquentant les écoles satellites présentent des résultats plus faibles, tout particulièrement en français (19 points inférieurs aux écoles autonomes), en mathématiques (9 points) et en arabe (5 points).

En définitive, cette analyse indique que la segmentation est fortement liée également à des différences importantes de qualité des prestations de services scolaires entre les types d'écoles et au sein même de ces sous-catégories. L'importance du soutien scolaire à la maison et tout particulièrement les effets déterminants du préscolaire dans les apprentissages des élèves militeraient pour la généralisation de ce cycle dans l'école publique afin d'aplanir cette forme d'inégalité dans l'accès au savoir.

Dans un tel cadre, le système éducatif marocain, en absence de politique ad hoc, risque d'amplifier les inégalités et de les rendre intergénérationnelles. Bien que les réformes adoptées aient visé aussi bien la dimension quantitative (augmentation de l'offre scolaire...) que qualitative (création des Académies régionales de l'éducation et de la formation, refonte du curriculum et de la formation des enseignants...), la qualité des acquisitions des élèves nous pousse à nous interroger sur l'efficacité de ciblage de ces réformes.



ANNEXES

ANNEXE -1-

Enquête indicateurs de prestation de services en éducation (IPSE)¹

Définitions de quelques indicateurs et sous-indicateurs clés

- Rapport élèves/maître : nombre moyen d'élèves de 4^e année par enseignant de 4^e année. La source des informations est l'observation en salle de classe.
- Manuels scolaires par élève : nombre de manuels (langue ou mathématiques en fonction de la classe observée) dans la classe de 4^e année divisé par le nombre d'élèves présents. Ces informations sont recueillies lors de l'observation en classe.
- Disponibilité de matériel didactique de base : moyenne simple des proportions des écoles qui ont un tableau avec craie, proportion des élèves ayant un crayon ou un stylo et proportion des élèves ayant un cahier avec une pondération égale pour les trois composantes.
- Tableau avec craie : l'enquêteur évalue si le tableau noir (ou blanc) fonctionne sur la base de s'il peut être lu depuis l'avant et l'arrière de la salle de classe et s'il y a de la craie (un marqueur) pour y écrire.
- Crayon/stylo et cahier : l'enquêteur compte le nombre d'élèves ayant un crayon/stylo et un cahier (séparément). Ces totaux sont divisés par le nombre d'élèves en salle pour estimer les proportions qui ont ces outils.
- Infrastructures scolaires présente le pourcentage d'écoles ayant des toilettes fonctionnelles et suffisamment de lumière dans les salles de classe avec une pondération égale des deux composantes.
- Les toilettes sont évaluées visuellement par l'enquêteur pour s'assurer qu'elles sont accessibles (ouvertes ou clé disponible, peut être utilisée par les élèves), propres et privatives.
- La lumière de la salle de classe est évaluée par l'enquêteur en mettant un imprimé au tableau qu'il doit pouvoir lire du fond de la salle. L'information est vérifiée par l'utilisation d'un luxmètre qui mesure de manière objective le niveau de lumière dans les salles de classe.

EFFORTS

- Absence de l'école : proportion des enseignants tirés au hasard (maximum 10) qui sont absents lors de la visite inopinée. Pendant la première visite, les enseignants sont tirés et puis la seconde visite permet de vérifier leur présence (n'importe où dans l'école) ou leur absence.
- Absence de la salle de classe : cet indicateur est calculé de la même manière que celui sur l'absence de l'école, sauf que le numérateur est maintenant le nombre d'enseignants qui sont à l'école et dans la salle de classe. Le dénominateur reste le nombre d'enseignants de l'école. Dans le cas où une enseignante donnerait cours en-dehors de la salle de classe, elle ne serait pas comptabilisée comme étant absente.
- Temps d'enseignement quotidien : le temps moyen qu'un enseignant passe à enseigner par jour. Cet indicateur combine des informations sur l'absentéisme, l'observation de la salle de classe et

^[1] Source : SDI

le temps d'enseignement. Ce dernier est ajusté pour le temps que les enseignants sont en classe, en moyenne, et pour le temps que l'enseignant est en classe sur la base de l'observation de la salle de classe. Une distinction est faite entre l'enseignement et les activités complémentaires sur la base de l'observation de la salle de classe (fait en classe). L'enseignement est compris au sens large, y compris l'interaction avec les élèves, l'évaluation des élèves (questions orales et écrites, y compris examens), l'utilisation du tableau par l'enseignant ou l'élève, les travaux spécifiques que les élèves font et le maintien de la discipline en classe. Le reste représente les activités qui ne sont pas l'enseignement, dont des travaux d'intérêt personnel pour l'enseignant, l'absence de la salle de classe ou ne rien faire.

- Temps d'enseignement prévu : temps d'enseignement prévu dans la journée. Cette information est utilisée pour relativiser le temps d'enseignement effectif.

COMPÉTENCES

- Enseignants ayant un niveau minimal en mathématiques et langue : l'indicateur mesure le niveau de compétence des enseignants dans les domaines énoncés sur la base d'une évaluation par écrit de questions de niveau approprié pour le primaire. L'évaluation est faite par les enseignants des cours élémentaires et moyens.
- Note (langue, maths, pédagogie) : la somme des notes en maths/langue et pédagogie divisée par le nombre total possible de points et multiplié par 100.

ANNEXE -2-

Échantillonnage de l'enquête IPSE

1. La base de sondage et la méthode d'échantillonnage

Pour pouvoir sélectionner un échantillon représentatif des caractéristiques des écoles marocaines du point de vue des types d'écoles (publique, privé,) et découpage national par milieu (urbain et rural), les techniques d'échantillonnage probabilistes sont incontournables. Ces techniques permettent de garantir une probabilité connue et non nulle d'appartenir à l'échantillon pour les écoles marocaines. Elles permettent également d'extrapoler les résultats observés sur l'échantillon sélectionné des écoles à la population entière des écoles marocaines tout en mesurant la précision de ces résultats.

1.1. Base de sondage

La sélection d'un échantillon probabiliste des écoles marocaines ne peut se faire que si on peut disposer d'une base de sondage permettant d'identifier toutes les écoles cibles de l'enquête et contenant des informations sur les caractéristiques de ces écoles.

Comme l'enquête IPSE comprend un test des acquis en langue et en mathématiques parmi dix élèves de 4^{ième} année primaire choisis au hasard de même que l'évaluation des connaissances en langue et en mathématiques des enseignants de 4^{ième} année primaire.

Ainsi, les écoles cibles de l'enquête IPSE sont les écoles ayant au moins une classe de niveau 4^{ième} année primaire (contenant au moins 10 élèves). Pour cela, la base de sondage de l'enquête IPSE est construite à partir de la liste de toutes les écoles marocaines fonctionnelles (publiques et privés) de l'année scolaire 2014-2015, disponible au Ministère de l'éducation nationale et la formation professionnelle. On note qu'au Maroc, il existe quatre types d'écoles :

- Les écoles primaires publiques autonomes ;
- Les écoles publiques communautaires ;
- Le secteur public scolaire Centre - Ecole mère ;
- Les écoles privées.

De plus, les secteurs scolaires Centres Ecoles mères peuvent disposer d'un ou plusieurs satellites. La répartition des écoles primaires selon leurs types est donnée dans le tableau suivant :

Tableau 27: Répartition des écoles primaires selon leur type

	Effectifs	Pourcentage
École communautaire	80	0,9%
École primaire autonome	3126	35,3%
Secteur Scolaire Centre – École mère	3595	40,6%
École primaire privée	2056	23,2%
Total	8857	100,0%

Pour les satellites des secteurs scolaires, centres ou écoles mères, on dispose de 6521 satellites dont la répartition selon les régions marocaines est la suivante :

Tableau 28: Répartition des écoles primaires selon le milieu et la région

		Milieu		Total
		Urbain	Rural	
Région	Tanger-Tetouan-Al Hoceima	14	777	791
	Oriental	11	262	273
	Fès-Meknès	8	811	819
	Rabat-Salé-Kénitra	8	541	549
	Béni Mellal-Khénifra	5	577	582
	Grand Casablanca-Settat	25	846	871
	Marrakech-Safi	25	1521	1546
	Drâa-Tafilalet	10	512	522
	Souss-Massa	23	511	534
	Guelmim-Oued Noun	0	32	32
	Laayoune-Sakia El Hamra	1	1	2
Total	130	6391	6521	

La répartition de la population des écoles selon le milieu, la région et le type d'école est donnée dans le tableau suivant :

Tableau 29: Répartition de la population des écoles selon la région, le milieu et le type d'école

MILIEU/région		Type d'école				Total
		autonome	Centre – Ecole mère	communautaire	privée	
Urbain	Tanger-Tetouan-Al Hoceima	287	15		145	447
	Oriental	291	13		109	413
	Fès-Meknès	376	8		288	672
	Rabat-Salé-Kénitra	377	9		328	714
	Béni Mellal-Khénifra	179	3		81	263
	Grand Casablanca-Settat	535	20		669	1224
	Marrakech-Safi	263	16		167	446
	Drâa-Tafilalet	109	13		23	145
	Souss-Massa	183	17		120	320
	Guelmim-Oued Noun	56	2		21	79
	Laayoune-Sakia El Hamra	68	4		49	121
	Eddakhla-Oued Eddahab	18	0		4	22
	Total	2742	120		2004	4866
Rural	Tanger-Tetouan-Al Hoceima	28	409	8	1	446
	Oriental	23	201	19	1	244
	Fès-Meknès	43	475	8	3	529
	Rabat-Salé-Kénitra	48	298	11	2	359
	Béni Mellal-Khénifra	60	287	12	7	366
	Grand Casablanca-Settat	48	400	6	16	470
	Marrakech-Safi	46	692	3	8	749
	Drâa-Tafilalet	40	347	3	2	392
	Souss-Massa	43	320	9	12	384
	Guelmim-Oued Noun	4	43	1	0	48
	Laayoune-Sakia El Hamra	0	3	0	0	3
	Eddakhla-Oued Eddahab	1	0	0	0	1
	Total	384	3475	80	52	3991
Total	Tanger-Tetouan-Al Hoceima	315	424	8	146	893
	Oriental	314	214	19	110	657
	Fès-Meknès	419	483	8	291	1201
	Rabat-Salé-Kénitra	425	307	11	330	1073
	Béni Mellal-Khénifra	239	290	12	88	629
	Grand Casablanca-Settat	583	420	6	685	1694
	Marrakech-Safi	309	708	3	175	1195
	Drâa-Tafilalet	149	360	3	25	537
	Souss-Massa	226	337	9	132	704
	Guelmim-Oued Noun	60	45	1	21	127
	Laayoune-Sakia El Hamra	68	7	0	49	124
	Eddakhla-Oued Eddahab	19	0	0	4	23
	Total	3126	3595	80	2056	8857

1.2. Plan de sondage

Pour sélectionner l'échantillon des écoles à enquêter, nous allons utiliser un plan de sondage stratifié proportionnel où le nombre des écoles sélectionnées au sein de chaque strate est plus ou moins proportionnel à la taille de celle-ci (sélection d'au moins une école dans les strates contenant peu d'écoles). Les critères utilisés pour la stratification de la population des écoles sont les suivants :

- Le milieu (Urbain et Rural) ;
- La région où se trouve l'école et ceci selon le découpage en 12 régions ;
- Le type de l'école (Ecole primaire autonome ; Ecole communautaire ; Secteur Scolaire Centre - Ecole mère ; Satellites ; Ecole privée).

1.2.1. Technique d'échantillonnage

Au niveau de chaque région, le tirage de l'échantillon des écoles va se faire selon la démarche suivante :

- Les écoles sont classées dans des strates exhaustives et exclusives selon le milieu (urbain et rural) et leur type (primaire autonome ; communautaire ; secteur scolaire centre - école mère ; satellites, école privée).
- A l'intérieur de chaque strate, un échantillon des écoles est tiré selon la méthode systématique à un seul démarrage avec des probabilités proportionnelles à la taille de l'école (en termes d'effectif de la 4^{ième} année). Le nombre d'écoles à sélectionner de chaque strate est déterminé au prorata de leur poids en termes de nombre d'écoles.

On note qu'afin de pouvoir tenir compte des satellites des secteurs centres - écoles mères tout en évitant qu'ils soient prédominants dans l'échantillon sélectionné, le nombre des satellites à sélectionner est fixé à environ 50 satellites.

1.2.2. Taille de l'échantillon et sa répartition par région, milieu et type d'école

La taille de l'échantillon des écoles sélectionnées au niveau national est fixée dans le CPS à 300 écoles. La répartition de l'échantillon de ces 300 écoles selon le milieu, la région et le type d'école est donnée dans le tableau suivant :

Tableau 30: Répartition de l'échantillon des écoles selon la région, le milieu et le type d'école

MILIEU/région		Type d'école					Total
		autonome	Ecole mère	communautaire	privée	Satellite	
Urbain	Tanger-Tetouan-Al Hoceima	7	1dc	0	4	1	13
	Oriental	7	1	0	3	1	12
	Fès-Meknès	9	1	0	8	1	19
	Rabat-Salé-Kenitra	10	1	0	9	1	21
	Béni Mellal-Khenifra	5	1	0	2	1	9
	Grand Casablanca-Settat	13	2	0	17	1	33
	Marrakech-Safi	6	2	0	4	1	13
	Drâa-Tafilalet	2	1	0	1	1	5
	Souss-Massa	4	1	0	3	1	9
	Guelmim-Oued Noun	1	1	0	1	0	3
	Laayoune-Sakia El Hamra	2	1	0	1	1	5
	Eddakhla-Oued Eddahab	1	0	0	1	0	2
	Total	67	13	0	54	10	144
Rural	Tanger-Tetouan-Al Hoceima	2	9	1	0	4	16
	Oriental	1	5	2	0	2	10
	Fès-Meknès	1	9	1	0	5	16
	Rabat-Salé-Kenitra	1	8	2	0	4	15
	Béni Mellal-Khenifra	2	6	2	0	4	14
	Grand Casablanca-Settat	2	10	2	1	6	21
	Marrakech-Safi	3	15	1	1	9	29
	Drâa-Tafilalet	2	7	1	0	3	13
	Souss-Massa	2	9	2	1	3	17
	Guelmim-Oued Noun	1	1	1	0	2	5
	Laayoune-Sakia El Hamra	0	0	0	0	0	0
	Eddakhla-Oued Eddahab	0	0	0	0	0	0
	Total	17	79	15	3	42	156
Total	Tanger-Tetouan-Al Hoceima	9	10	1	4	5	29
	Oriental	8	6	2	3	3	22
	Fès-Meknès	10	10	1	8	6	35
	Rabat-Salé-Kenitra	11	9	2	9	5	36
	Béni Mellal-Khenifra	7	7	2	2	5	23
	Grand Casablanca-Settat	15	12	2	18	7	54
	Marrakech-Safi	9	17	1	5	10	42
	Drâa-Tafilalet	4	8	1	1	4	18
	Souss-Massa	6	10	2	4	4	26
	Guelmim-Oued Noun	2	2	1	1	2	8
	Laayoune-Sakia El Hamra	2	1	0	1	1	5
	Eddakhla-Oued Eddahab	1	0	0	1	0	2
	Total	84	92	15	57	52	300

1.3. Précision attendue des résultats

Etant donné que le plan de sondage utilisé dans cette étude est le plan stratifié proportionnel, nous allons prendre en considération l'effet de plan dans le calcul de la marge d'erreur des estimations. On note que pour un plan stratifié proportionnel, l'effet de plan est déterminé par

$$DEFF=1 - h^2$$

Où h^2 est le rapport de corrélation entre le critère de stratification et la variable d'intérêt. On note que les tests réalisés sur les données de la base de sondage des écoles montrent que la valeur minimum que peut atteindre h^2 est 0,30.

Ainsi, dans le cas d'un sondage stratifié et pour l'estimation d'une proportion P avec une taille d'échantillon global n sélectionner à partir d'une population de taille N et un risque $\alpha = 0,5$, la marge d'erreur relative d est donnée par :

$$d = 1,96 \frac{\sqrt{\left(1 - \frac{n}{N}\right) \frac{P(1-P)}{n} (1 - \eta^2)}}{P}$$

Où \hat{P} est une estimation préalable de P obtenue à partir d'enquêtes antérieures. Le tableau ci-dessous présente la marge d'erreur relative attendue avec un niveau de confiance de 95% selon la proportion à estimer.

National		Marge d'erreur relative attendue									
		Proportion à estimer									
		0,05	0,1	0,15	0,2	0,25	0,3	0,35	0,4	0,45	0,5
Taille échantillon	100	71%	49%	39%	33%	28%	25%	22%	20%	18%	16%
	200	50%	35%	27%	23%	20%	18%	16%	14%	13%	12%
	300	41%	28%	22%	19%	16%	14%	13%	11%	10%	9%
	400	35%	24%	19%	16%	14%	12%	11%	10%	9%	8%
	600	29%	20%	16%	13%	11%	10%	9%	8%	7%	7%
	700	26%	18%	14%	12%	10%	9%	8%	7%	7%	6%
	800	25%	17%	13%	11%	10%	9%	8%	7%	6%	6%
	900	23%	16%	13%	11%	9%	8%	7%	6%	6%	5%

Ainsi, la taille d'échantillon global de 300 écoles permet d'assurer des estimations des proportions allant de 0,3 à 0,5 avec des marges d'erreur relatives ne dépassant 14%. Notons que cette marge d'erreur peut être réduite en faisant recours aux techniques de calage à l'étape des estimations des indicateurs.

2. Méthode d'estimation

Les estimations des Indicateurs de Prestation de Services en Éducation (IPSE) basées sur les données observées de l'échantillon des 300 écoles sont obtenues à travers la pondération de ces écoles de telle sorte de tenir compte de celles qui n'ont pas été sélectionnées dans l'échantillon et ceci en suivant la procédure suivante :

1. Calcul des poids de sondage qui sont égaux à l'inverse des probabilités de la sélection des écoles dans l'échantillon.
2. En cas de disponibilité d'informations supplémentaires, les poids de sondage seront ajustés en utilisant la méthode de calage qui permet de tenir compte de ces informations à l'étape de l'estimation des indicateurs. Il est donc important de disposer d'informations supplémentaires sur les écoles qui peuvent être sous forme de valeurs ou de données agrégées relatives à des variables liées aux indicateurs IPSE. L'utilisation de ces informations que ce soit à l'étape de tirage de l'échantillon ou à l'étape de l'estimation des indicateurs permet de bien améliorer la précision des estimations obtenues.

Notons que pour une école k quelconque, la probabilité de sélection est déterminée comme suit :

- On dispose de H strates d'écoles où chaque strate h contient N_h écoles ;
- A partir de chaque strate h , un échantillon S_h de n_h écoles est sélectionné où la probabilité de sélection pour une école k de la strate h est donnée par :

$$\pi_k = \frac{n_h}{N_h}$$

Ainsi, par exemple, si on note un indicateur pour lequel on désire fournir des estimations, l'expression de l'estimateur du total de Y est définie par

$$\hat{t}_y = \sum_{h=1}^H \hat{t}_{yh}$$

où H est le nombre de strates et \hat{t}_h est l'estimateur de la strate h défini par :

avec

$$\hat{t}_{yh} = \sum_{k \in S_h} d_{kh} y_k \quad \text{avec} \quad d_{kh} = \frac{N_h}{n_h}$$

ANNEXE 3 :

Axes thématiques et guide d'entretiens de l'étude qualitative dans 3 régions

Axe 1 : Niveau des résultats scolaires des élèves de la 4^{ème} année du primaire en langues et mathématiques	QG : L'ensemble des études sur le niveau scolaire des élèves de la 4 ^{ème} année du primaire ont tendance à confirmer le niveau modeste des élèves en langues et mathématiques. Quels sont, selon vous, les facteurs explicatifs de cette situation ?
Axe 2 : Insuffisance en matériel didactique dans certaines écoles et particulièrement celles du milieu rural.	IQG1 : Votre école est-elle suffisamment dotée en matériels didactique QG2 : Quelles sont, selon vous, les raisons explicatives de cette non/sous dotation en matériels didactiques ?
Axe 3 : Manque de manuels scolaires dans les écoles publiques en particulier rurales	QG1 : Les élèves de 4 ^{ème} AP de votre école disposent-ils tous de manuels scolaires. QG2 : Quelles sont, selon vous, les raisons explicatives pour lesquelles certains élèves n'en disposent pas ?
Axe 4 : Insuffisance d'infrastructures sanitaires notamment dans les écoles satellites	QG1 : Votre école est-elle suffisamment dotée en infrastructures sanitaires adéquates ? QG2 : Quelles sont, selon vous, les raisons explicatives de l'insuffisance ?
Axe 5 : L'absentéisme non justifié des enseignants	QG : Quels sont les principaux facteurs qui expliquent l'absentéisme non justifié des enseignants ?
Axe 6 : Le degré d'implication des parents et des tuteurs d'élèves dans les conseils de gestion de l'établissement scolaire (CGES)	QG1 : Comment appréciez-vous les APTE en tant que partenaire de l'école au sein du CGES ? QG2 : Quelles sont, selon vous, les raisons qui expliquent l'insuffisante implication des parents d'élèves dans les CGES ?
Axe 7 : L'appui scolaire et son effet sur les performances des élèves	QG : Étant donné que l'appui scolaire agit positivement sur les résultats des élèves, quels sont, selon vous, les facteurs de son efficacité ?
Axe 8 : L'appui social et son effet sur les performances des élèves	QG : Étant donné que l'appui social en faveur des élèves agit positivement sur les résultats des élèves, quels sont, selon vous, les facteurs de son efficacité ?
Axe 9 : L'écart entre le temps d'enseignement règlementaire en classe et le temps effectif (réel)	QG : Généralement le temps effectif d'enseignement est inférieur au temps règlementaire. Par quoi expliquez-vous cette différence ?
Axe 10 : Le bas niveau des enseignants en langues	QG : Quelles sont selon vous, les raisons qui expliquent le bas niveau de maîtrise des langues (français-arabes) par les enseignants de la 4 ^{ème} AP
Axe 11 : Le degré de satisfaction des directeurs quant à la qualité des services d'éducation et ses répercussions sur la gouvernance.	QG : Quels sont les déterminants de la qualité des services de l'école et quel est son impact sur la gouvernance ? En tant que directeur d'établissement, êtes-vous satisfait des services que votre école délivre aux élèves ?

RÉFÉRENCES

- Bold, Tessa, Gauthier, Bernard, Svensson, Jacob and Waly Wane (2010) Delivering Service Indicators in Education and Health in Africa: A Proposal, Policy Research Working Paper 5327, The World Bank, Washington DC.
- Chedati, Brahim (2017) Les prestations de services dans les établissements scolaires : Étude qualitative, Rapport de synthèse des régions de Rabat-Salé-Kenitra, Marrakech-Safi et Fès-Meknès, ONDH, Rabat, Juillet.
- Johnson, David, Cunningham Andrew and Rachel Dowling (2012) "Teaching Standards and Curriculum Review", SDI, The World Bank, Washington DC.
- Rockmore, Christophe (2015) Togo: Indicateurs de prestation de services: Rapport technique éducation, The World Bank, Washington DC. Mars.
- Wane, Waly and Gayle Martin (2016) Tanzania 2014 Service Delivery Indicators: Education Technical Report, The World Bank, Washington DC.



المرصد الوطني للتنمية البشرية
المعهد الوطني للتنمية البشرية
Observatoire National
du Développement Humain

www.ondh.ma

[f Observatoire ONDH](#)

[t ObservatoireDH](#)

المركب الإداري لمؤسسة محمد السادس للتفويض بالأعمال الاجتماعية للتربية والتكوين
عمارة 2، شارع جلال القلي، مدينة العرفان، حي الرياض من رب، 6836 - الرباط/الهاتف: 05 37 57 60 61/51 - الفاكس: 05 37 56 56 47

Complexe Administratif et Culturel de la Fondation Mohammed VI de Promotion des Œuvres Sociales de l'Éducation-Formation
Imm A2, Avenue Allal Al Fassi, Madinat Al Irfane, B.P. 6836 Hay Riad - Rabat - Tél : 05 37 57 60 51/61 - Fax : 05 37 56 56 47