



Objectifs de politique

1. Autonomie de Planification et de Gestion du Budget des Etablissements Scolaires

Le Conseil de Gestion des Etablissements Scolaires (CGES) exprime les besoins de l'école en matériels d'apprentissage et administratifs, mais l'autorité légale pour la préparation et l'exécution du budget de fonctionnement est du ressort des Académies Régionales d'Education et de Formation (AREFs). Il n'y a pas de consultation avec les parents et la communauté en général sur la préparation et l'exécution du budget de fonctionnement.

2. Autonomie de Gestion du Personnel

Le recrutement du personnel des Etablissements scolaires (enseignants et non enseignants) est géré au niveau central sous le Régime de la Fonction Publique et le Statut Particulier des Personnels de l'Education Nationale, et leur déploiement est délégué aux AREFs. Les décisions concernant la sélection et la nomination des directeurs des établissements scolaires relèvent des AREF et leur évaluation est du ressort des Délégués Provinciaux.

3. Participation du Conseil de Gestion dans la Gouvernance Scolaire

Le CGES représentant le personnel des établissements scolaires et la communauté suivant des élections ouvertes, appuie le directeur de l'établissement dans la gestion des activités scolaires et des projets de partenariat, mais il n'a pas d'autorité légale sur les questions liées à la gestion du personnel et des inputs pédagogiques.

4. Evaluation de la Performance des Etablissements et des Elèves

Il n'existe au Maroc aucune évaluation des établissements scolaires. Des examens nationaux ont lieu chaque année à des fins de certification et de sélection des élèves et les établissements scolaires n'ont pas d'obligation d'utiliser les résultats pour introduire des ajustements pédagogiques, opérationnels ou de personnel. Des tests standardisés d'évaluation des prérequis ont été développés pour aider les établissements scolaires à identifier les lacunes d'apprentissage parmi les élèves des niveaux 2ème, 5ème, 7ème, 9ème et 10ème années, mais ne sont pas obligatoires et les AREFs peuvent les utiliser quand elles ont les ressources nécessaires.

5. Redevabilité aux Parties Prenantes

Les règlements sont en place pour se conformer aux règles concernant les opérations financières et scolaires. Cependant, il n'y a pas d'obligation pour simplifier et expliquer les résultats des évaluations vis-à-vis du grand public afin de tenir les établissements scolaires et le système d'éducation redevables de leur performance aux parents, aux collectivités et au public en général.

Statut

Emerging



Emerging



Emerging



Latent



Emerging



Table des matières

Introduction.....	2
Aperçu du Pays.....	2
I. L'Éducation au Maroc.....	2
II. Le Cas de l'Autonomie et de la Redevabilité des Etablissements Scolaires.....	4
III. Performance du Maroc : Résultats sommaires	8
IV. Amélioration de la qualité de l'éducation: recommandations de politiques pour le Maroc.....	15
Remerciements	22
Acronymes.....	22
Références	22

Introduction

En 2011, le Groupe de la Banque Mondiale a lancé un programme pluriannuel visant à aider les pays à l'examen et le renforcement systématiques de la performance de leurs systèmes éducatifs. Faisant partie de la nouvelle Stratégie du Secteur de l'Éducation de la Banque Mondiale¹, cette initiative fondée sur l'évidence, appelée SABER (Approche Systémique pour de Meilleurs Résultats en Education), est en train de développer une boîte à outils pour diagnostiquer et examiner les systèmes éducatifs et leurs domaines d'action par rapport aux normes internationales, aux meilleures pratiques, et en comparaison avec les politiques et pratiques des pays à travers le monde. En tirant parti de cette connaissance globale, les outils de SABER comblent des lacunes dans la disponibilité des données et de l'évidence sur ce qui importe le plus pour améliorer la qualité de l'éducation et la réalisation de meilleurs résultats. Ce rapport examine les résultats de l'application de l'outil SABER- SAA (Autonomie et Redevabilité des Etablissements Scolaires) au Maroc.

Aperçu du Pays

Le Maroc est un pays de zone subtropicale au bord occidental du continent africain. Il s'étend sur une superficie de 710.850 km², et est composé de 12 régions et de 82 provinces. La population du Maroc est estimée à environ 33,8 millions en 2014 dont 60,3 % vivent en milieu urbain. La croissance de l'économie nationale a

été de 4,4% en 2013. Le revenu national par habitant est estimé à 7.000 \$ (PPP)².

La position géographique du Maroc a fait de ce pays un espace multiculturel par excellence, vu la diversité de sa population arabe, berbère et africaine. Le pluralisme linguistique constitue un défi pour le système d'éducation et de formation du fait de l'institution de l'arabe et de l'amazigh les deux langues officielles du Maroc dans la constitution de 2011.

Entre 2004 et 2014, la population jeune a connu une légère baisse. Ceci a touché toutes les tranches d'âge. Cependant la baisse la plus accentuée a été pour la tranche 6-11 ans. Globalement, la diminution de la population scolarisable âgée de 4 à 17 ans serait soutenue jusqu'en 2030³. Ce constat est de nature à atténuer la pression démographique sur l'offre scolaire actuelle et à venir, et par conséquent, permettre de réorienter les efforts vers d'autres aspects qualitatifs du système d'éducation et de formation.

I. L'Éducation au Maroc

Depuis la validation de la Charte Nationale d'Éducation et de Formation en 2000⁴, le Maroc a enregistré des avancées considérables dans la réalisation des objectifs de l'Éducation pour Tous (EPT), en donnant la priorité à la généralisation et à l'extension de l'offre scolaire pour les cycles de l'enseignement fondamental obligatoire.

Cycles	Âges	Niveaux
Pré-primaire	4-5	Pré-scolaire
Primaire	6-11	1-6
Secondaire collégial (1er cycle du secondaire)	12-14	7-9
Secondaire qualifiant (2ème cycle du secondaire)	15-17	10-12
Supérieur	18+	Grandes Ecoles et Universités

Source: Institut de Statistiques de l'UNESCO, 2014

¹ La Stratégie du Secteur de l'Éducation de la Banque Mondiale 2020: L'apprentissage pour Tous (2011), qui décrit un programme pour la réalisation de "L'apprentissage pour Tous" au cours de la prochaine décennie dans le monde en développement.

² MENFP juillet 2014, *Rapport National Education Pour Tous 2013-2015*

³ idem

⁴ Commission Spéciale Education Formation (COSEF) Juin 1999, *Charte Nationale d'Éducation et de Formation*.

Selon le rapport national de l'EPT 2013-2015, l'accès à tous les niveaux d'éducation s'est drastiquement amélioré entre 2000 et 2014. En effet, le taux net de scolarisation au primaire (des enfants âgés de 6-11 ans) est passé de 79.1% en 2000, à 99,5% en 2014. Pour la même période, le taux net de scolarisation au premier cycle de l'enseignement secondaire (groupe d'âge 12-14 ans) est passé de 58.1% à 87,6%, alors que celui correspondant au second cycle (groupe d'âge 15-17 ans) est passé de 35,4% à 61,1%.

La qualité des apprentissages n'a pas suivi les performances enregistrées pour l'accès, comme en témoignent les résultats des élèves marocains de quatrième année dans TIMSS et PIRLS 2011. Peu d'élèves (1 à 2%) ont atteint le niveau élevé des performances en lecture, en mathématiques et en sciences, alors qu'environ un quart a atteint le niveau de performance le plus bas⁵ en mathématiques, 21% en lecture, et 15% dans la science⁶.

Malgré les efforts financiers alloués au secteur de l'éducation (6.6% du PIB et 24.0% du budget du gouvernement en 2013, voir tableau 2), les constats établis dans le rapport de l'EPT 2013-2015 montrent que des disparités régionales en matière d'éducation persistent, retardant par-là la réalisation de l'éducation universelle. Ces disparités tiennent aux inégalités sociales entre régions économiquement riches et celles qui sont faiblement développées. Ce désavantage interagit avec d'autres variables liées à l'enclavement géographique de certaines populations, en raison de zones montagneuses et inondables, ainsi qu'à certaines attitudes culturelles qui subsistent particulièrement à l'égard de la scolarisation des filles, en dépit des efforts fournis par le Maroc pour la promotion de l'égalité entre les sexes.

Le Maroc a fait, ces dernières années, de la réduction des disparités sociales et géographiques une priorité dans ses politiques publiques et notamment dans le domaine éducatif, comme en témoignent les dispositions et

projets du Programme d'Urgence (PU) mis en place par le Ministère de l'Education Nationale et couvrant la période 2009-2012⁷. Ce programme a permis d'améliorer l'offre scolaire en milieu rural et de renforcer la politique d'appui social en faveur des élèves issus des milieux défavorisés, sans oublier les efforts entrepris pour le développement des ressources humaines et ceux relatifs à l'amélioration de la gouvernance du secteur.

Tableau 2: Quelques Indicateurs de l'Education *	
Dépenses Publiques d'Education (2013)	
En % du PIB	6.6
En % des Dépenses Totales du Gouvernement	24.0
Distribution des Dépenses Publiques par Cycle (%) (2013)	
Pré-Primaire	-
Primaire	37.69
Secondaire	44.61
Supérieur	17.70
Ratio Elèves/Maitre au Primaire (2014)	27.5
Pourcentage des Redoublants au Primaire (2014)	9.6
Taux de Transition du Primaire au Secondaire (2013)	85,4

Source: * EdStats, Banque Mondiale (Dernière actualisation: 26/09/2014) ; CSEFRS et MENFP (Maroc)

Une approche que le Gouvernement du Maroc a choisie pour réduire les inégalités régionales est la décentralisation de la prise de décision au niveau de la Région. La politique de décentralisation au Maroc a connu un tournant stratégique à partir de 1997 avec la promulgation de Loi 96/43 portant création et organisation des Régions. Du point de vue de la loi, la décentralisation vise à faire participer les citoyens dans la gestion des affaires publiques par le biais de leurs représentants élus à travers le transfert des prérogatives de l'Etat aux collectivités locales. L'application de ce principe au secteur de l'Education, à travers la création des Académies Régionales d'Education et de Formation (AREFs) en 2000⁸, considérant son caractère social, s'est focalisée essentiellement sur les pouvoirs de gestion technique et administrative⁹. L'autonomie est accordée aux AREFs pour gérer certaines décisions logistiques et

⁵ Les élèves atteignant le niveau de performance le plus bas peuvent lire et de comprendre des faits, lire une variété de graphiques simples et des tableaux, savoir des mathématiques simples (comme addition, soustraction, et des figures géométriques de base), et connaître des faits scientifiques sur la santé, les écosystèmes et les animaux.

⁶ Ina V.S. Mullis IEA (2011): Profiles of Achievement Across Reading, Mathematics, and Science at the Fourth Grade

⁷ MENFP juin 2008, *Pour un nouveau souffle de la réforme de l'Education-Formation*

⁸ Décret n°2.00.2016 du 24 Novembre 2000 portant application de la Loi n° 07-00 du 19 Mai 2000 portant création des Académies Régionales d'Education et de Formation

⁹ MENFP Juillet 2013, *Décentralisation et déconcentration dans le secteur de l'Education et Formation*

financières, suivant les directrices émises par le Gouvernement central dans le cadre d'objectifs et priorités nationaux définis par la politique générale de l'Etat. La Constitution de 2011 a donné une forte impulsion aux orientations stratégiques de la bonne gouvernance institutionnelle et l'instauration d'un nouveau système de management public basé sur la responsabilisation, la gestion axée sur les résultats et la reddition des comptes.

Le Levier 15 de la Charte Nationale d'Education et de Formation stipule que « les autorités d'éducation et de formation veilleront, en coordination avec les autres autorités compétentes, à accélérer la concrétisation de la politique de décentralisation et déconcentration dans ce secteur, en tant que choix décisif, stratégie irréversible et responsabilité urgente»¹⁰. Cette politique s'est traduit essentiellement à travers ¹¹:

- La revue des compétences d'administration et de gestion des services centraux du secteur de l'Education pour se concentrer sur les missions de pilotage stratégique, de définition des orientations générales, d'assurance d'équité entre les régions et du contrôle de la gestion des ressources;
- La création des Académies Régionales d'Education et de Formation (AREFs) en tant qu'autorités régionales jouissant de la personnalité morale et dotées de compétences de planification et de gestion telles que la préparation de plan régionaux et de la carte scolaire, la programmation de construction et de rénovation de bâtiments scolaires, la gestion des ressources humaines y compris le recrutement, la formation et l'évaluation, et la gestion d'initiatives de partenariat;
- Le renforcement des Délégations Provinciales (autorités provinciales d'Education et de Formation) en l'intégrant dans la structure régionale et en leur déléguant des compétences de gestion des ressources humaines, de préparation de budget, et de gestion des affaires administratives provinciales;
- La création de Conseils de Gestion des établissements scolaires constitués d'une représentation des divers acteurs locaux pour une participation rapprochée à la gestion des affaires scolaires.

¹⁰ Commission Spéciale Education Formation (COSEF) Juin 1999, *Charte Nationale d'Education et de Formation*.

II. Le Cas de l'Autonomie et de la Redevabilité des Etablissements Scolaires

L'autonomie et la redevabilité des établissements scolaires sont des éléments clés d'un système d'éducation qui assure la qualité de l'éducation. Le transfert des responsabilités de gestion de base aux établissements scolaires favorise la redevabilité locale ; aide à refléter les priorités locales, les valeurs et les besoins ; et donne aux enseignants la possibilité d'établir un engagement personnel envers les élèves et leurs parents (encadré 1). La comparaison normative (benchmarking) et les indicateurs de suivi de l'autonomie et de la redevabilité des établissements scolaires permettent à chaque pays d'évaluer rapidement son système d'éducation, préparant le terrain pour améliorer la planification et la mise en œuvre des politiques.

Encadré 1: Qu'est-ce que l'Autonomie et la Redevabilité des établissements scolaires?

L'autonomie des écoles est une forme de gestion qui donne pouvoir de décision aux écoles sur leurs activités, y compris l'embauche et le licenciement du personnel, et l'évaluation des enseignants et des pratiques pédagogiques. La gestion d'une école autonome peut donner un rôle important au Conseil de Gestion de l'établissement scolaire, représentant les intérêts des parents, dans la planification et l'approbation du budget, ainsi que d'avoir une voix / ou droit de vote dans les décisions concernant le personnel. En impliquant le Conseil de Gestion dans le fonctionnement de l'école, l'autonomie scolaire favorise la redevabilité (Di Gropello 2004, 2006; Barrera, Fasih and Patrinos 2009).

Dans sa forme de base, **la redevabilité** est définie comme l'acceptation de la responsabilité et avoir à répondre de ses actes. Dans la gestion de l'école, la redevabilité peut prendre d'autres significations supplémentaires: (i) l'acte de conformité avec les règles et règlements de la gouvernance de l'école; (ii) rendre compte à ceux qui ont l'autorité de supervision de l'école; et (iii) lier les récompenses et sanctions aux résultats escomptés (Heim 1996; Recebei 2010).

L'autonomie des écoles est une forme d'un système éducatif décentralisé dans lequel le personnel scolaire est en charge de la plupart des décisions de gestion, souvent en partenariat avec les parents et la

¹¹ Expérience des Académies Régionales d'Education et de Formation dans le cadre de la décentralisation et la déconcentration, MENFP Juin 2007 (Direction des Affaires Juridiques et du Contentieux)

communauté. Plus de contrôle local contribue à créer de meilleures conditions pour améliorer l'apprentissage des élèves d'une manière durable, car il donne aux enseignants et aux parents plus d'opportunités pour développer des objectifs communs, accroître leur engagement mutuel vis-à-vis de l'apprentissage des élèves, et promouvoir une utilisation plus efficace des ressources scolaires rares.

Pour être efficace, l'autonomie de l'école doit fonctionner sur la base d'incitations compatibles, tenant en compte les politiques nationales d'éducation, y compris les incitations pour la mise en œuvre de ces politiques. Avoir plus de responsabilités de gestion au niveau de l'école implique automatiquement que l'école doit aussi rendre des comptes aux parties prenantes locales ainsi qu'aux autorités nationales et locales. La preuve empirique des systèmes d'éducation dans lesquels les écoles jouissent d'une autonomie de gestion est que l'autonomie favorise le rétablissement du contrat social entre les parents et les écoles et contribue à la mise en place de politiques permanentes d'amélioration de l'apprentissage des élèves.

La progression de l'autonomie de l'école dans les deux dernières décennies a conduit à la conceptualisation de la **Gestion Basée à l'Ecole (GBE)** comme une forme de décentralisation dans laquelle l'école est en charge de la plupart des décisions de gestion, mais avec la participation des parents et de la communauté à travers les Conseils de l'école (Barrera, Fasih et Patrinos 2009). La GBE n'est pas un ensemble de politiques et procédures prédéterminés, mais un continuum d'activités et de politiques mises en place pour améliorer le fonctionnement des écoles, permettant aux parents et aux enseignants de se concentrer sur l'amélioration de l'apprentissage. En tant que tel, la GBE devrait favoriser un nouveau contrat social entre les enseignants et leur communauté par lequel la coopération et la redevabilité locales entraînent l'amélioration de la performance professionnelle et personnelle des enseignants (Patrinos 2010).

La preuve empirique de la GBE montre qu'elle peut prendre de nombreuses formes ou de combiner de nombreuses activités (Barrera et al. 2009) avec des degrés de succès différents (voir encadré 2). A moins que les activités de la GBE contribuent à un « système en boucle fermée » (où les différents éléments interagissent

continuellement), elles restent juste une collection de décisions de gestion isolées. Par conséquent, les indicateurs de la GBE qui se rapportent à la qualité de l'école doivent être conformes à la notion d'un système dans lequel la présence ou l'absence de certaines composantes critiques au sein du système permettent ou empêchent un « système en boucle fermée ».

Encadré 2: Les différentes manières d'une gestion basée à l'école se valent tant qu'ils permettent un « système en boucle fermée »

Dans de nombreux pays, la mise en œuvre de la GBE a augmenté la scolarisation des élèves, l'assiduité des élèves et des enseignants, et la participation des parents. Cependant, les données empiriques de l'Amérique latine montrent très peu de cas dans lesquels la GBE a entraîné une différence significative dans les résultats d'apprentissage (Patrinos 2010), alors qu'en Europe, il existe des preuves substantielles indiquant un impact positif de l'autonomie de l'école sur l'apprentissage (Eurydice 2007). Autant l'approche de terrain adoptée en Amérique latine (où la structure institutionnelle a été faible ou le service produit a été entravé en raison de conflits internes), que l'approche de l'efficacité opérationnelle adoptée en Europe (où les institutions étaient plus fortes), coïncident dans l'application des principes de gestion visant à promouvoir une meilleure qualité de l'éducation, mais sont entraînées par deux modes différents de redevabilité aux parents et à la communauté. L'un en Amérique latine où les écoles rendent des comptes grâce à une gestion participative en milieu scolaire (Di Gropello 2004) et l'autre en Europe, où la redevabilité repose sur la confiance dans les écoles et leurs enseignants, (Arcia, Patrinos, Porta et Macdonald 2011). Dans les deux cas, l'autonomie de l'école a commencé à transformer l'éducation traditionnelle d'un système basé sur les processus et les inputs vers un système conduit par les résultats (Hood 2001).

Comme composantes d'un système managérial, les activités de la GBE peuvent se comporter comme des variables médiatrices: ils produisent un environnement favorable pour les enseignants et les élèves, permettant aux variables pédagogiques, les inputs scolaires et les efforts personnels de fonctionner comme planifié.

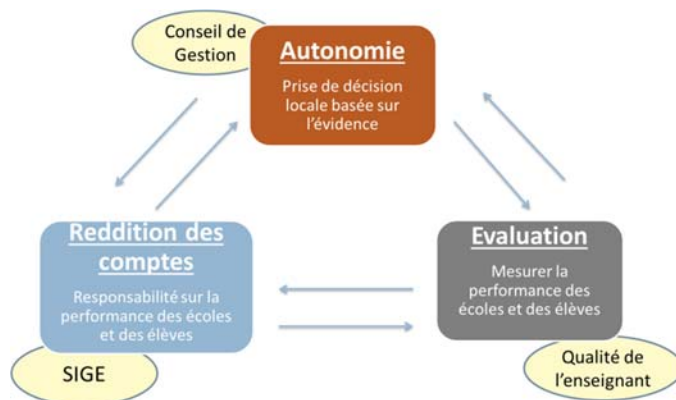
Quand les composantes de la GBE deviennent-elles cruciales pour l'apprentissage? Le mauvais fonctionnement d'une école ou d'un système scolaire peut être un obstacle important à la réussite. La composante managériale d'un système scolaire est une

condition nécessaire mais insuffisante pour l'apprentissage. On peut corriger certaines composantes managériales et n'obtenir aucun résultat, ou modifier certaines autres composantes et obtenir de bons résultats. Savoir quelle combinaison de composantes est cruciale pour le succès est encore à l'étude, mais un ensemble émergent de pratiques révèle une batterie de variables qui favorisent **l'autonomie** de gestion, **l'évaluation** des résultats, et l'utilisation de l'évaluation pour promouvoir **la redevabilité** de tous les intervenants (Bruns, Filmer et Patrinos 2011). Lorsque ces trois composantes sont en équilibre les uns avec les autres, ils forment un «système en boucle fermée».

Définir un système managérial qui puisse entraîner un «système en boucle fermée» est conceptuellement important pour la GBE, car il transforme ses composantes d'une liste d'activités managériales à un ensemble de variables interconnectées qui en fonctionnant ensemble, peuvent améliorer les performances du système. Si un système de la GBE est incapable d'entraîner un «système en boucle fermée», des solutions partielles seront-elles efficaces? Oui, dans un sens large où les écoles peuvent toujours fonctionner, mais leur degré d'efficacité et d'efficience serait inférieur que dans un «système en boucle fermée». À cet égard, **la GBE peut former un «système en boucle fermée» quand elle entraîne une autonomie suffisante pour évaluer ses résultats et utiliser ces résultats pour tenir quelque'un redevable.**

Cette dernière conclusion est très importante car cela signifie que *la GBE peut impliquer un «système en boucle fermée» lorsque l'autonomie, l'évaluation des acquis, et la redevabilité sont interdépendants de façon opérationnelle à travers les fonctions des Conseils de l'établissement, des politiques visant à améliorer la qualité des enseignants, et des systèmes d'information et de gestion de l'éducation* (voir Figure 1).

Figure 1 Autonomie et Redevabilité des Etablissements Scolaires: les trois composantes



Source: Demas and Arcia, 2015.

Note: SIGE – Système d'Information et de Gestion de l'Éducation.

Du point de vue managérial, il est clair que le point de contact entre les écoles autonomes et leurs bénéficiaires est principalement à travers le Conseil de gestion de l'école (Corrales, 2006). De même, les évaluations scolaires sont les véhicules utilisés par les écoles pour déterminer leurs besoins en matière de changements dans les pratiques pédagogiques et de déterminer les besoins de formation de leurs enseignants qui sont des facteurs déterminants de la qualité des enseignants (Vegas, 2001). Enfin, l'importance du SIGE pour la redevabilité a été bien établi, et elle est vouée à augmenter dans la mesure où la technologie rend plus facile de renseigner sur les indicateurs de l'efficacité interne et sur les résultats des tests standardisés (Bruns, Filmer, et Patrinos 2011).

Les résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) indiquent que, lorsque l'autonomie et la redevabilité sont intelligemment combinées, elles ont tendance à être associées à une meilleure performance des élèves (OCDE, 2011). L'expérience des pays les plus performants dans PISA¹² indique que:

- Les systèmes d'éducation où les écoles ont plus d'autonomie sur le contenu de l'enseignement et de l'évaluation des élèves ont tendance à mieux performer.

¹² Les exemples de pays performants qui ont mis en œuvre des politiques et des cadres de gestion en milieu scolaire comprennent, entre autres, les Pays-Bas, le Canada et la Nouvelle-Zélande,.

- Les systèmes d'éducation où les écoles ont plus d'autonomie sur l'allocation des ressources et qui publient les résultats des tests réalisent de meilleurs résultats que les écoles avec moins d'autonomie.
- Les systèmes éducatifs où de nombreuses écoles sont en concurrence pour les élèves n'obtiennent pas systématiquement des scores plus élevés dans PISA.
- Les systèmes d'éducation où l'évaluation standardisée des élèves est une pratique courante ont tendance à faire mieux que ceux où ces évaluations n'existent pas.
- Dans l'enquête PISA, les scores dans les écoles avec des élèves de différents milieux sociaux diffèrent moins dans les systèmes éducatifs qui utilisent des évaluations standardisées des élèves que dans les systèmes qui ne l'utilisent pas.

Les preuves empiriques provenant de pays qui ont mis en œuvre l'autonomie des écoles suggèrent qu'un certain ensemble de politiques et pratiques sont efficaces dans la promotion de l'autonomie de gestion, l'évaluation des résultats, et l'utilisation des évaluations dans la promotion de la redevabilité. Une analyse comparative de l'intention des politiques sous-tendant ces variables à l'aide de SABER peut être très utile pour tout pays intéressé par l'amélioration de la performance de son système d'éducation.

SABER – Autonomie et Redevabilité des Etablissements Scolaires: Analyser la Performance.

L'outil de SABER - Autonomie et Redevabilité des Etablissements Scolaires aide à analyser à quel point l'ensemble des politiques sont bien développées dans un pays donné pour favoriser l'autonomie de gestion, l'évaluation des résultats, et l'utilisation de l'information des évaluations pour promouvoir la redevabilité. Cinq objectifs de politique sous-tendent l'autonomie et la redevabilité des écoles dont les principaux indicateurs ci-dessous peuvent aider à analyser et comparer les politiques des systèmes d'éducation qui les favorisent:

1. **Autonomie des établissements scolaires dans la planification et gestion du budget de l'école**
2. **Autonomie des établissements scolaires dans la gestion du personnel**
3. **Rôle du Conseil de Gestion dans la gouvernance de l'école**
4. **Evaluation des établissements scolaires et des élèves**
5. **Redevabilité**

Chacun de ces objectifs de politique a un ensemble de mesures politiques qui permettent de juger dans quelle mesure les politiques du système éducatif favorisent l'autonomie et la redevabilité de l'école. Chaque objectif de politique et chaque mesure politique sont marqués par un score sur la base de leur statut et leur résultats classés comme *Latent*, *Emergent*, *Etabli*, ou *Avancé*:

Latent ●○○○	Emergent ●●○○	Etabli ●●●○	Avancé ●●●●
Reflète absence de politique ou engagement limité	Reflète certaines bonnes pratiques; travail politique toujours en cours	Reflète de bonnes pratiques, avec quelques limitations	Reflète meilleurs pratiques internationales

Un score *Latent* signifie que la politique derrière l'indicateur n'est pas encore en place ou qu'il y a un engagement limité dans le développement de ladite politique. Un score *Emergent* indique que la politique en place reflète une bonne pratique, mais que le développement de cette politique est toujours en cours. Un score *Etabli* indique que le programme ou la politique reflètent de bonnes pratiques et répondent aux normes minimales, mais il peut y avoir certaines limites quant à son contenu et à sa portée. Un score *Avancé* indique que le programme ou la politique reflètent les meilleures pratiques et peuvent être considérés conformes avec les normes internationales.

III. Performance du Maroc : Résultats sommaires

Un résumé des résultats de l'exercice de benchmarking pour le Maroc est présenté ci-dessous, suivi d'une répartition par objectif de politique.

Résumé. L'Autonomie budgétaire est "Emergente". La quasi-totalité du budget de fonctionnement des établissements scolaires est préparée et exécutée par les AREFs au niveau régional tenant compte des besoins opérationnels exprimés par les CGES. Les écoles ont l'autorité légale pour préparer et exécuter des budgets limités liés au projet d'établissement à travers les Associations d'Appui à l'École de Réussite (AAER) et ont le droit de mobiliser des ressources financières supplémentaires. **L'Autonomie de gestion du personnel est "Emergente".** Le recrutement du personnel enseignant et non enseignant est opéré au niveau central, tandis que leur déploiement est géré au niveau régional par les AREFs. Les décisions relatives à la sélection et la nomination des directeurs des établissements scolaires sont prises par les directeurs des AREFs et leur évaluation est sous l'autorité des délégués provinciaux. **Le rôle du CGES en matière de gouvernance de l'école est "Emergent".** Le Conseil de gestion émet des conseils concernant les activités opérationnelles de l'école et les projets de partenariat, et les valide, mais il n'a pas d'autorité légale sur les questions liées à la gestion du personnel enseignant et non enseignant, ou sur les inputs d'apprentissage. **L'évaluation des établissements scolaires et des élèves est "Latente".** Au Maroc, il n'existe aucune évaluation des établissements scolaires pour évaluer leur performance globale. Les acquis des élèves peuvent être évalués en utilisant des tests standardisés des prérequis mis à la disposition des écoles pour identifier les lacunes d'apprentissage chez les élèves au début de l'année scolaire, mais qui ne sont pas obligatoires. Les AREFs peuvent les utiliser quand elles ont les ressources nécessaires pour les administrer. Des examens nationaux annuels sont organisés à la fin de chaque cycle d'enseignement à des fins de certification et de sélection pour les niveaux supérieurs du système d'éducation. **La redevabilité envers les parties prenantes est "Emergente".** Des directives sont en place pour se

conformer aux règles concernant les opérations financières et scolaires. Cependant, il n'y a pas d'obligation à expliquer les résultats des évaluations pour le grand public, afin de tenir les écoles et le système d'éducation responsables de leur performance envers les parents, les collectivités et le public en général.

1. L'autonomie dans la planification et la gestion du budget des établissements scolaires est émergente

Cet objectif de politique met l'accent sur le degré d'autonomie que les établissements scolaires ont en matière de planification et de gestion de leurs budgets. Afin d'évaluer l'intention des politiques, la grille de notation indique clairement quels domaines doivent être appuyés par des lois, règlements et / ou des directives officielles dans le domaine public. L'autonomie des établissements scolaires en matière de planification et de gestion du budget scolaire est considérée comme souhaitable, car elle peut augmenter l'efficacité des ressources financières, donner aux écoles plus de souplesse dans la gestion du budget, et permettre aux parents d'avoir un droit de regard sur la planification et l'exécution budgétaire.

Au Maroc, bien que la préparation du budget opérationnel¹³ prenne en compte les besoins en matériel d'apprentissage et administratif exprimés par le Conseil de gestion (CGES), conformément au Décret n° 2.02.376 du 17 Juillet 2002 portant Statut particulier relatif aux établissements publics d'éducation et d'enseignement, l'autorité légale pour la préparation et l'exécution du budget opérationnel incombe au niveau régional (AREF). La quasi-totalité du budget de fonctionnement des établissements scolaires vient du gouvernement. Une circulaire ministérielle adressée aux AREFs établit des directives claires pour la préparation du budget de fonctionnement selon lesquelles l'AREF envoie la proposition de budget au service central (MENFP) pour examen et approbation avant de le soumettre au visa du Ministère des Finances.

Le décret 2.02.376 stipule que les établissements scolaires définissent leurs besoins opérationnels qui seront traduits en budget de fonctionnement par la Délégation Provinciale avant d'être soumis à l'AREF.

¹³ Le budget opérationnel est défini comme le budget transféré par les canaux gouvernementaux pour le fonctionnement quotidien des écoles, hors

salaires du personnel enseignant et non enseignant et le coût du capital, comme les constructions scolaires.

Comme le CGES n'est pas habilité à gérer des fonds, des Associations d'Appui à l'École de la Réussite (AAER) ont été créées dans chaque établissement pour renforcer une gestion budgétaire et financière locale et participative, et éluder les contraintes réglementaires des finances publiques. Elles ont également l'autorité légale pour préparer et exécuter des budgets limités transférés par l'AREF pour les besoins des projets d'établissement en étroite collaboration avec les CGES et suivant un guide de procédures transmis aux AAERs. En plus, des règlements sont en place permettant aux CGES et aux AAERs d'établir des accords de partenariat avec le secteur privé, les ONGs ou toute autre association, pour répondre à certains besoins de financement, et dont les fonds peuvent être gérés directement par les établissements ou par les partenaires eux-mêmes. Il n'y a pas de consultation avec les parents ou la communauté sur la préparation et l'exécution du budget opérationnel autrement qu'à travers leurs représentants dans le CGES et l'AAER.

Au Maroc, bien que le chef d'établissement déclenche les actes administratifs ayant implication sur les salaires du personnel enseignant et non enseignant (promotion, prélèvement des journées d'absence, abandon de poste, etc), tous les actes financiers liés aux salaires sont opérés au niveau central. L'échelle des salaires est définie au niveau central par le Décret de la fonction publique et par le Statut Particulier des fonctionnaires de l'Education nationale.

Autorité légale pour lever des fonds supplémentaires pour l'école	Avancé ●●●●	Les écoles ont l'autorité légale de lever des fonds supplémentaires, y compris des ONG, du secteur privé et d'autres sources.
Collaboration dans la planification et la préparation du budget	Emergent ●●○○	Les établissements définissent leurs besoins opérationnels mais ne proposent pas de budget.

2. L'autonomie des établissements scolaires dans la gestion du personnel est émergente

Cet objectif de politique mesure l'intention politique dans la gestion du personnel des établissements scolaires qui comprend le directeur, les enseignants et le personnel non enseignant. La nomination et le déploiement des directeurs et des enseignants peuvent être centralisés au niveau du Ministère de l'Éducation ou ils peuvent être de la responsabilité des gouvernements régionaux ou municipaux. Dans les systèmes éducatifs décentralisés, les établissements scolaires disposent d'une autonomie de décisions concernant le recrutement et de licenciement des enseignants. L'autonomie budgétaire des établissements scolaires comprend la responsabilité de négocier et de régler les salaires de leur personnel enseignant et non enseignant en utilisant des bonus monétaires et non monétaires comme récompenses pour bonne performance. Dans les systèmes centralisés, les enseignants sont payés directement par le Ministère de l'Éducation ou le Ministère des Finances en vertu des conventions collectives ou de la fonction publique. En conséquence, les établissements scolaires dans les systèmes centralisés ont moins d'influence sur la performance des enseignants parce qu'ils n'ont pas l'effet du levier financier sur les enseignants. Inversement, si un établissement scolaire négocie les salaires des enseignants, comme le font généralement les écoles privées, il peut être en mesure de les motiver directement à l'aide des récompenses pour un travail bien fait.

Au Maroc, toutes les décisions de gestion du personnel enseignant et non enseignant qui ont un impact budgétaire, et impliquant donc le Ministère des Finances, restent sous contrôle du service central. Cela comprend le recrutement, les promotions, la retraite,

1. L'autorité légale sur la planification et la gestion du budget des établissements scolaires est <i>Emergente</i>		
Indicateur	Score	Justification
Autorité légale sur la gestion du budget de fonctionnement	Emergent ●●○○	L'autorité légale sur la gestion du budget de fonctionnement est du ressort du niveau régional.
Autorité légale sur la gestion des salaires du personnel non-enseignant	Latent ●○○○	Les salaires du personnel non-enseignant sont gérés au niveau central sur la base des actes administratifs du chef d'établissement.
Autorité légale sur la gestion des salaires du personnel enseignant	Latent ●○○○	Les salaires du personnel enseignant sont gérés au niveau central sur la base des actes administratifs du chef d'établissement.

etc. Chaque année, le ministère des Finances alloue un certain nombre de postes budgétaires vacants aux différents secteurs, y compris l'éducation. Les recrutements sont faits sous le régime de la fonction publique et le Statut Particulier des fonctionnaires de l'Education nationale. Les nouveaux recrues sont engagés par Ministère de l'Education au niveau central pour combler les postes vacants qui seront attribués aux AREFs pour leur déploiement. Les décisions de déploiement des enseignants nouvellement recrutés sont faites après l'opération du mouvement du personnel enseignant en fonction des besoins identifiés par le processus annuel de la carte scolaire. Le rythme de l'avancement des enseignants dans les échelons est cadencé par la combinaison de l'évaluation des inspecteurs de district et des chefs d'établissement alors que leur promotion dans les grades est sujette à un concours ou à l'ancienneté. Les syndicats du personnel sont consultés en amont lors de l'élaboration des critères pour le transfert et le déploiement du personnel.

Les chefs d'établissement sont nommés suivant un processus de sélection décrit dans la note ministérielle du mouvement du personnel. Pour le cycle primaire, les candidats doivent être des enseignants des écoles primaires, et pour le cycle secondaire les candidatures sont ouvertes au personnel de l'administration pédagogique qui a exercé auparavant comme enseignant.

Une première sélection se fait par le classement des candidats de façon automatique au niveau central suivant des critères incluant l'ancienneté, une note d'aptitude (assiduité, sens d'organisation, etc.), une note d'inspection, diplôme universitaire, une note de stabilité dans le dernier établissement. Ensuite les AREFs organisent des entretiens pour les cinq premiers candidats sur la base de leur CV et d'un projet pédagogique de 4 à 6 pages développant la vision du candidat sur la gestion de l'établissement scolaire. Le poste vacant est affecté alors par le directeur de l'AREF au candidat choisi. Les nouveaux directeurs sont confirmés dans leur poste par l'AREF après avoir suivi et réussi des sessions de formation pendant leur première année d'exercice (150 heures au total) dans des domaines variés: gestion pédagogique, administrative et financière; développement de plans de travail et de projets d'établissement; processus de recensement et de carte scolaire; évaluation et appui scolaire;

communication et animation culturelle et sociale; gestion de programme de coopération et de partenariat, etc. Le Ministère a commencé une expérience de formation des cadres de l'administration pédagogique pour une durée de 6 mois dans les Centres Régionaux de Formation aux Métiers de l'Education (CRFME). Cette formation pilote permettra aux candidats d'être évalués sur leurs compétences avant de se voir officiellement offert un poste de direction. Les détenteurs de cette formation seraient favorisés dans l'attribution des nouveaux postes de leadership scolaire.

Le chef d'établissement est évalué par le Délégué Provincial qui est son superviseur immédiat. Le directeur d'AREF a le droit de suspendre un chef d'établissement suite à son évaluation par le Délégué Provincial, ou suite à un audit diligenté par Le directeur d'AREF ou par le service central. Mais la suspension définitive est du ressort du ministre.

2. L'autonomie des établissements scolaires dans la gestion du personnel est <i>Emergente</i>		
Indicateur	Score	Justification
Autonomie des décisions concernant la nomination et le déploiement des enseignants	Emergent ●○○○	Le recrutement initial des enseignants est fait au niveau central par le MENFP et leur déploiement par les AREFs.
Autonomie des décisions concernant la nomination et le déploiement du personnel non-enseignant	Emergent ●○○○	Le recrutement du personnel non-enseignant est fait au niveau central par le MENFP et leur déploiement par les AREFs.
Autonomie des décisions concernant la nomination et le déploiement des directeurs	Etabli ●●●○	La nomination des chefs d'établissements scolaires est faite au niveau régional et leur évaluation appartient à la Délégation Provinciale

3. La participation du Conseil de Gestion dans la gouvernance de l'établissement est *Emergente*

La participation du Conseil de Gestion dans l'administration de l'école est très importante car elle permet aux parents d'exercer leur pouvoir réel en tant que bénéficiaires du système d'éducation. Si le Conseil doit cosigner les paiements, il a automatiquement un pouvoir de procuration. L'utilisation d'un manuel opérationnel détaillé est extrêmement importante à cet égard, car il permet aux membres du Conseil de surveiller adéquatement la performance de la gestion des écoles, d'aider le directeur aux décisions de flux de trésorerie, et de devenir un catalyseur pour la recherche de fonds supplémentaires de la communauté. L'utilisation de ces manuels par le Conseil de Gestion est donc un bon moyen de promouvoir une redevabilité accrue et l'institutionnalisation de l'autonomie.

Il est important de noter que des études de gestion du changement ont fourni la preuve qu'engager les parties prenantes dans la planification et la mise en œuvre d'activités significatives contribue également à un changement de comportement dans les institutions, y compris dans les écoles. Une planification collective des activités scolaires peut offrir une vision mutuelle et garantir une redevabilité partagée de ce que les parents et le personnel scolaire peuvent engager en termes de soutien à l'école. Ces processus favorisent un environnement propice à une meilleure gouvernance.

Au Maroc, un Conseil de Gestion des Etablissements Scolaires (CGES) a été établi par le Décret n° 2.02.376 du 17 Juillet 2002 portant Statut particulier relatif aux établissements d'éducation et d'enseignement. Le CGES est composé du directeur de l'établissement, un représentant des enseignants par niveau et discipline, un représentant des cadres administratifs et techniques, deux représentants d'élèves (dans le cas du lycée), le président de l'association des parents d'élèves, un représentant des élus locaux. Les enseignants sont fortement représentés dans la CGES, ce qui peut conduire à un déséquilibre de vues des parties prenantes. Parfois il ne s'agit pas d'une élection proprement dite. Par exemple, si un enseignant est le seul à dispenser une discipline dans une école, il est de facto nommé membre du CGES peu importe s'il est intéressé ou non à servir.

Les rôles et responsabilités du CGES consistent à proposer le règlement interne de l'établissement (code vestimentaire, sanctions pour le retard et absence des élèves, communication avec les parents, etc.); fournir des conseils sur des projets de partenariat; identifier des besoins opérationnels de l'école; valider le rapport annuel de l'école. Il n'a cependant pas d'autorité sur le contrôle de la gestion administrative et financière ni de droit de regard sur le recrutement, le transfert ou le licenciement des enseignants, ou sur les inputs d'apprentissage.

Un guide procédural de l'utilisation des espaces des établissements publics d'éducation et de formation établit les conditions de participation des parties externes dans les activités de l'école à travers des conventions de partenariat.

Les membres du CGES sont élus pour une période de trois ans par vote confidentiel et direct. Tous les cadres de l'établissement sont considérés électeurs pour désigner leur représentant. La liste des candidats est établie par le chef d'établissement et affichée une semaine avant la date d'élection. Une commission de dépouillement des votes est formée du chef d'établissement et de deux membres du corps électoral, le plus âgé et le plus jeune, immédiatement après le suffrage, et un PV est dressé portant les résultats du suffrage.

Selon le Décret n° 2.02.376, le conseil de gestion se réunit au moins deux fois par an, au début de l'année scolaire pour examiner le plan des activités de l'établissement préparé par les autres conseils de l'établissement (Conseil d'enseignement, Conseil de classes, Conseil pédagogique), et à la fin de l'année pour examiner les réalisations et les besoins de l'année suivante. Il n'y a pas de lignes directrices pour appeler aux assemblées générales avec l'ensemble de la communauté scolaire, ne prévoyant donc pas d'opportunité pour communiquer avec la communauté au sens large.

La création au Maroc de Collectifs des Pratiques Professionnelles (CPP), un corps consultatif constitué des directeurs d'un même bassin scolaire, permet la mutualisation des moyens et des bonnes pratiques. L'objectif de création des CPPs vise à l'ouverture des établissements scolaires les uns sur les autres et sur leur environnement à travers le réseautage horizontal des

directeurs des différents cycles d'enseignement, et en particulier: maîtrise des méthodes et des outils de préparation, exécution, suivi et évaluation des projets d'établissement; complémentarité et cohérence de ces projets dans le même bassin scolaire; échange des expériences de gestion scolaire; coordination et collaboration autour des partenariats; optimisation des efforts d'encadrement administratif.

3. Le rôle du Conseil de Gestion en matière de gouvernance de l'école est <i>Emergent</i>		
Indicateur	Score	Justification
Participation du Conseil de Gestion dans la préparation du budget	Emergent ●●○○	Le Conseil de Gestion participe à l'identification des besoins opérationnels de l'établissement mais ne prépare pas le budget.
Participation à la surveillance financière.	Emergent ●●○○	Le CGES a le mandat de procéder à la validation du rapport annuel mais n'a pas n'a pas d'autorité de contrôle sur activités de gestion administrative et financière.
Participation à la gestion du personnel	Latent ●○○○	Le CGES n'a aucune autorité légale sur les questions liées au recrutement, transfert ou licenciement. des enseignants.
Participation de la communauté aux activités scolaires	Etabli ●●●○	Un guide de procédures décrit les conditions de la participation des parties externes aux activités scolaires.
Participation de la communauté aux inputs d'apprentissage	Latent ●○○○	Le CGES n'a aucun droit légal sur les questions liées aux inputs d'apprentissage.
Transparence de la participation de la communauté	Etabli ●●●○	Une note ministérielle précise les procédures d'élection des membres du CGES, mais pas de lignes directrices pour appeler aux assemblées générales.

4. L'évaluation de la performance des établissements et des élèves est *Latente*

L'évaluation des établissements scolaires peut avoir un grand impact sur leur performance, car elle encourage

les parents et les enseignants à s'entendre sur les règles de notation et la façon d'en assurer le suivi. Mesurer la performance des élèves est un autre moyen important de déterminer si l'école est efficace pour améliorer l'apprentissage. La mesure régulière de l'apprentissage des élèves est un aspect clé de l'autonomie des écoles, avec l'intention d'utiliser les résultats pour informer les parents et la société, et d'apporter des ajustements à des pratiques managériales et pédagogiques. L'absence d'une évaluation régulière des apprentissages réduit la redevabilité de l'école et l'amélioration de la qualité de l'éducation devient moins certaine.

Au Maroc, il n'existe pas d'évaluation des performances des établissements scolaires selon des critères formellement établies. Les établissements scolaires sont contrôlés de manière occasionnelle par les inspecteurs nationaux ou régionaux du Ministère de l'éducation nationale visant à évaluer la conformité du directeur avec les directives ministérielles. La performance des établissements scolaires n'est pas évaluée en termes de résultats scolaires. Les résultats des écoles sont seulement évalués indirectement par le système à travers les évaluations nationales des apprentissages. Il n'existe aucune politique pour l'auto-évaluation de l'école et les résultats des inspections ne contribuent pas nécessairement aux ajustements pédagogiques du personnel, ou opérationnels pour améliorer l'environnement des apprentissages.

La performance des élèves est évaluée selon deux types d'examen : les examens nationaux annuels à la fin du primaire, secondaire collégial et secondaire qualifiant ; et des tests optionnels des prérequis au début de l'année scolaire à des niveaux sélectionnés. Les examens nationaux annuels à la fin de chaque cycle d'enseignement (primaire, secondaire premier et deuxième cycles) sont organisés à des fins de certification et de sélection pour les niveaux supérieurs de l'enseignement. Le Centre National des Examens et de l'Evaluation (CNEE) procède à une analyse des résultats des examens nationaux et compare les institutions en fonction de leur performance. Les résultats de cette analyse sont à usage interne au sein du ministère et ne sont pas mis à la disposition des écoles, des parents ou de la communauté. Un Programme National de l'évaluation des Acquis (PNEA) a été lancé en 2008 par L'instance Nationale d'Evaluation (INE) en collaboration

avec le CNEE. Il a été mise en oeuvre une seule fois en 2008 aux niveaux scolaires de la quatrième année et la sixième année du primaire ainsi que la deuxième et troisième années du secondaire collégial, et a évalué les performances des élèves en mathématiques, sciences, arabe et français. Il est prévu de répliquer l'enquête une seconde fois en 2016.

En 2009, des kits de tests standardisés pour l'évaluation des prérequis des apprentissages (tests et guides d'utilisation) ont été développés pour permettre aux écoles et aux AREFs d'identifier les lacunes d'apprentissage chez les élèves au début de l'année scolaire. L'évaluation des prérequis peut ainsi être effectuée aux niveaux 2^{ème}, 5^{ème}, 7^{ème}, 9^{ème} et 10^{ème} années, sous réserve de la disponibilité des ressources financières nécessaires. Les résultats des tests des prérequis sont analysés par les enseignants au niveau de l'école.

Il n'existe aucune politique obligeant les écoles à utiliser les résultats des examens nationaux ou l'évaluation des prérequis pour effectuer des ajustements pédagogiques, opérationnels et de personnel. Cependant la note ministérielle introduisant l'évaluation des prérequis des apprentissages encourage les enseignants à utiliser les résultats pour planifier leurs cours, et les inspecteurs pédagogiques au niveau local pour fournir un soutien pédagogique aux enseignants sur la base des résultats de ces évaluations. Le directeur de l'école est également invité à présenter un rapport sur les résultats des tests des prérequis au CGES et d'informer les parents sur les lacunes des apprentissages de leurs enfants.

4. L'évaluation des établissements scolaires et des élèves est Latente.		
Indicateur	Score	Justification
Existence et fréquence d'évaluations des écoles	Latent ●○○○	Les établissements scolaires ne sont pas évalués selon des critères d'évaluation formellement établis.
Utilisation des évaluations scolaires pour introduire des ajustements scolaires	Latent ●○○○	Il n'existe pas d'évaluation des établissements scolaires
Existence et fréquence d'évaluations standardisées des élèves	Emergent ●●○○	Des kits d'évaluation des prérequis des apprentissages existent pour les niveaux 2 ^{ème} , 5 ^{ème} , 7 ^{ème} , 9 ^{ème} et 10 ^{ème} années, mais ne sont pas obligatoires ni financés. Des examens nationaux annuels sont organisés à la fin de chaque cycle d'enseignement.
Utilisation des évaluations standardisées des élèves pour introduire des ajustements pédagogiques, opérationnels, et de personnel	Emergent ●●○○	Une note ministérielle encourage les enseignants d'utiliser les résultats de l'évaluation des prérequis des apprentissages pour planifier leurs cours, mais les tests et leur utilisation ne sont pas obligatoires.
Publication des résultats de l'évaluation des élèves	Emergent ●●○○	Le directeur de l'école est invité à informer les parents sur les lacunes d'apprentissage de leurs enfants

5. La redevabilité de l'établissement aux parties prenantes est Emergente

La redevabilité est au cœur de la gestion basée à l'école. La connexion systémique entre l'autonomie de gestion budgétaire et du personnel, la participation des parents dans les aspects financiers et opérationnels de l'établissement, et la mesure des résultats des apprentissages visent toutes à faire respecter la reddition des comptes. La qualité de l'éducation ne peut être durable qu'en étant redevable aux parents. Les indicateurs ci-dessous couvrent certains aspects de la

reddition des comptes qui peuvent être mis en œuvre dans le cadre de la GBE.

Il existe des directives pour aider les enseignants à utiliser les résultats des tests des prérequis pour guider l'enseignement et l'apprentissage. L'évaluation standardisée des prérequis des apprentissages est accompagnée d'un ensemble de directives constituées d'un guide d'administration des tests, un guide d'utilisation et un guide de l'enseignant. Le guide de l'enseignant fournit des exemples pratiques sur les possibilités d'exploitation des résultats de l'évaluation. Cependant, il n'y a pas de directives pour demander des comptes quant à leur application.

La Direction de l'Evaluation, par le biais du Centre National des Examens et de l'Evaluation (CNEE), a pour mandat de développer les méthodes et outils pour l'évaluation des unités d'éducation et de formation. Aucune analyse comparative n'est effectuée sur la base des résultats de l'évaluation standardisée des prérequis des apprentissages. Toutefois, le CNEE développe des analyses des résultats du baccalauréat en tirant des comparaisons entre les régions, les provinces et les établissements. Aucun retour n'est fourni aux établissements pour améliorer les apprentissages. Seuls les résultats et notes des examens sont communiqués aux élèves et aux parents.

Tous les actes de finances publiques sont soumis aux règlements de la comptabilité publique suivant le Décret de 1967, que ce soit au niveau central, régional, provincial ou de l'établissement. Tous les comptables sont soumis au contrôle financier de leurs supérieurs hiérarchiques, des corps de contrôle compétents du MEN et de l'Inspection Générale des Finances. Un suivi automatisé de gestion financière est opéré à travers le programme SIB-AREF (système d'information budgétaire pour les AREFs) par le ministère. Il n'existe cependant pas de réglementation claire reliant la conformité aux récompenses et aux sanctions.

Les établissements scolaires ont l'obligation de mettre en œuvre les instructions de la décision ministérielle concernant la préparation de l'année scolaire en ce qui concerne le calendrier scolaire, les conseils scolaires, les activités des inspecteurs, les examens, etc. En outre, le MEN a introduit un nouveau système d'information de gestion scolaire "MASSAR" qui vise à appuyer la gouvernance et la transparence des établissements

scolaires. MASSAR permet également aux parents d'élèves de suivre la vie scolaire de leurs enfants (horaires de cours, notes, absence,...) à l'aide de login et mot de passe personnels. Jusqu'à présent, seuls les parents d'élèves du lycée peuvent avoir accès aux informations concernant leurs enfants. Des composantes supplémentaires sont intégrées graduellement au système chaque année. Aucune incitation n'est en place pour les établissements les plus performants.

Au Maroc, le MEN a l'autorité légale de déterminer le contenu du curriculum, mais les Délégations Provinciales ont un degré de flexibilité dans le choix des manuels scolaires à être utilisés dans chaque établissement scolaire, parmi la liste des manuels retenus par un comité scientifique au niveau central. Il n'y a pas de mandat consistant à simplifier et à expliquer les résultats des évaluations pour le grand public.

5. Le redevabilité aux parties prenantes est <i>Emergente</i>		
Indicateur	Score	Justification
Directives pour l'utilisation des résultats de l'évaluation des élèves	Etabli ●●●○	L'évaluation standardisée des prérequis des apprentissages introduite en 2009 est accompagnée d'un kit de guides d'utilisation.
Analyse de la performance des établissements et des élèves	Emergent ●●●○	Aucune analyse comparative n'est effectuée concernant l'évaluation standardisée des prérequis des apprentissages. Cependant les résultats des examens nationaux sont analysés en tirant des comparaisons entre les régions, les provinces et les établissements.
Degré de redevabilité financière aux niveaux central, régional et local	Etabli ●●●○	Des dispositions sont en place pour se conformer aux règles de gestion financière à chaque niveau du système éducatif.
Degré de redevabilité concernant les opérations scolaires	Etabli ●●●○	Des instructions sont en place pour respecter les règles des opérations scolaires, mais aucune forme d'incitation n'est liée à la bonne performance.

Degré de redevabilité concernant les apprentissages	Latent ●○○○	Il n'y a pas d'obligation à simplifier et à expliquer les résultats des évaluations pour le grand public.
---	-----------------------	---

IV. Amélioration de la qualité de l'éducation : recommandations de politiques pour le Maroc

Les interrelations entre l'autonomie, l'évaluation et la reddition des comptes peuvent être comparées à un « système en boucle fermée », ou un système dans lequel un feed-back constamment renseigne les résultats. Dans un « système en boucle fermée », tous les éléments en équilibre sont essentiels à la réussite. À cet égard, la GBE peut favoriser un « système en boucle fermée » (équilibre) quand elle permet une autonomie suffisante pour prendre des décisions éclairées, évaluer ses résultats et utiliser cette information pour tenir quelqu'un responsable¹⁴.

La régionalisation figure parmi les premières priorités dans l'agenda politique au Maroc. Plus de pouvoir a été dévolu aux régions qui ont été restructurées en 12 régions au lieu de 16 actuellement. Dans le domaine de l'Education, il est clair à partir de la section de l'analyse comparative que le Maroc a fait des progrès dans la mise en œuvre de sa stratégie de décentralisation en transférant au niveau régional des compétences de gestion du budget de fonctionnement et de déploiement du personnel, en établissant des règles et directives pour appuyer la gestion de l'école avec la création d'instances tel que le CGES, les AAERs et le CPP, ainsi que l'introduction de mécanismes d'évaluation et de redevabilité à travers le développement de tests des prérequis et le programme MASSAR.

Afin de garantir une chance de réussite à l'épanouissement de l'établissement scolaire dans sa nouvelle dimension, certains aspects de la GBE peuvent encore être améliorés. Des mesures spécifiques doivent être prises vis-à-vis de la composition et les fonctions du CGES, la consultation de la communauté de l'école, l'évaluation de l'école et l'utilisation des résultats pour améliorer l'apprentissage.

Afin de garantir de meilleurs résultats d'apprentissage à travers une gestion basée à l'école accompagnée d'une reddition de comptes, le Maroc pourrait renforcer sa politique de la GBE dans quelques domaines clés. Des mesures spécifiques devraient être prises vis-à-vis de l'autorité locale de l'éducation pour planifier et gérer les budgets des établissements, la composition et les fonctions du Conseil de gestion des établissements, la participation des partenaires de l'école, l'évaluation des établissements et l'utilisation des résultats pour améliorer l'apprentissage.

1. Autonomie de planification et de gestion du budget de l'école

La quasi-totalité du budget de fonctionnement est géré au niveau régional. Afin de permettre une gestion plus rapprochée et plus efficace du budget par rapport aux besoins réels de l'école, le MENFP pourrait déléguer plus de pouvoirs de gestion budgétaire au niveau de l'école. Actuellement les AAERs ont une certaine autorité pour gérer des petits budgets. Cela a montré une certaine efficacité en permettant aux écoles d'apporter des réponses rapides à faible coût concernant des dépenses essentielles sans attendre que les fonds soient approuvés et décaissés par les autorités régionales ou centrales. L'élargissement de ce modèle pourrait permettre aux écoles de répondre rapidement à l'évolution des besoins propres à leur communauté et à mettre en œuvre des projets d'amélioration des écoles à faible coût dans des semaines ou des mois, plutôt que d'attendre la prochaine année scolaire pour commencer.

Ceci pourrait être mis en œuvre de diverses façons. Une possibilité consisterait à renforcer le rôle des CGES et AAERs dans la préparation et l'exécution du budget comme faisant partie de leurs responsabilités. Cela nécessiterait la clarification des rôles et responsabilités respectifs des CGES et AAERs en matière de gestion financière, et de définir un processus clair de collaboration. Le CGES devrait avoir une certaine autorité pour planifier et budgétiser les coûts de fonctionnement projetés. Une autre alternative consisterait à renforcer le mandat des CPPs et leur collaboration avec les Délégations Provinciales dans la

¹⁴ Demas, Angela and Gustavo Arcia. 2015. What Matters Most for Autonomy and Accountability: A Framework Paper. The World Bank, Washington, DC.

préparation du budget annuel et du suivi de son exécution. Une troisième option serait de combiner ces deux approches en désignant le CGES et AAER comme équipe de gestion financière principale pour chaque établissement, soutenue par les CPPs le cas échéant. Opérationnaliser l'une de ces trois approches faciliterait une utilisation plus efficace et transparente des fonds, adaptée à chaque communauté scolaire et ses propres besoins.

Conjointement avec le renforcement de l'autorité au niveau de l'école pour planifier et exécuter le budget de fonctionnement, le transfert effectif du budget de fonctionnement à l'école est recommandé. La formule de financement par élève est une méthode qui pourrait être efficace (voir encadré 3).

Un autre aspect de la gestion budgétaire concerne les salaires. Au Maroc, la responsabilité de gestion des salaires reste entièrement centralisée où l'échelle des salaires du personnel enseignant et non enseignant est fixée par le Ministère de l'Education au sein de la Fonction publique. Alors que cet état de fait n'est probablement pas susceptible d'être décentralisé sans réforme majeure du système, il est recommandé que les AREFs y jouent un certain rôle. Les AREFs sont bien placés pour appréhender les besoins spécifiques à leur région. En utilisant des critères bien définis, établis au niveau central, les AREFs pourraient endosser une responsabilité budgétaire dans la mise en œuvre de rémunérations incitatives spéciales pour le personnel enseignant et non enseignant travaillant dans les zones prioritaires. Cela encouragerait les enseignants expérimentés à postuler à des postes vacants dans les zones reculées ou les banlieues où les résultats d'apprentissage sont faibles. Un meilleur déploiement des enseignants qualifiés et bien expérimentés pourrait également aider à assurer un accès équitable à une éducation de qualité pour tous.

Encadré 3: la formule de financement des écoles par élève

L'autonomie de gestion du budget au niveau de l'école est bénéfique pour le fonctionnement des écoles et la reddition de comptes puisque les fonds peuvent être alloués à des domaines pertinents identifiés et contrôlés par les acteurs locaux. Il y a plusieurs façons pour le transfert de fonds aux écoles. Une certaine formule de financement peut être particulièrement utile dans la lutte contre les inégalités. Les formules peuvent être simples ou complexes et chacune peut avoir ces avantages. Une formule simple favorise la transparence et permet un contrôle plus facile. Une formule plus complexe fournit l'occasion d'aborder de multiples inégalités (rurales et urbaines, entre les sexes, socio-économiques, géographiques, et ainsi de suite) et engendre des incitations, mais peut rendre moins clair combien le bénéficiaire devrait recevoir.

La formule de financement a été utilisée à travers l'Europe de l'Est et Asie centrale. Au cours des 20 dernières années, plusieurs pays ont modifié leur processus d'allocation de budget de l'école du financement fondé sur les intrants ou normatif à une formule de financement pour les écoles. L'objectif était d'améliorer l'efficacité, l'équité, la transparence et la reddition de comptes pour les dépenses publiques d'éducation. Le financement par élève permet aux gouvernements centraux d'assurer un niveau minimum de financement de l'éducation dans toutes les juridictions. Les formules peuvent varier selon la mesure dans laquelle elles couvrent le budget de l'école. En Arménie et en Géorgie, elles couvrent tous les coûts récurrents mais pas de dépenses en capital. Dans plusieurs pays de l'Europe de l'Est et Asie centrale, le gouvernement central utilise une formule qui comporte une allocation par élève dans les régions. À leur tour, les gouvernements régionaux utilisent leurs propres fonds pour plafonner les allocations aux écoles en fonction de la taille de leurs revenus. Pour améliorer l'équité, quelques gouvernements locaux en Pologne ont ajusté la formule de financement par élève dans leurs propres écoles afin d'atténuer les différences entre les écoles au sein de leurs territoires.

La reddition des comptes et la transparence dépendent du processus par lequel le gouvernement détermine les budgets des écoles et rend publiques les données pertinentes pour toutes les parties prenantes. Au Maroc, le système MASSAR pourrait être utilisé pour diffuser des données d'inscription des élèves, entre autres pour engendrer la responsabilisation dans les deux sens : pour accroître la prévisibilité des flux de financement des coûts de fonctionnement pour les écoles et leurs communautés et réduire le risque de financer des élèves fantômes.

Source: Alonso et Sanchez 2011.

2. Autonomie de gestion du personnel

Le contexte marocain ne donne pas d'autorité légale aux établissements scolaires sur le recrutement et la gestion des enseignants et des directeurs. Les décisions concernant les nouveaux recrutements de personnel enseignant et non enseignant sont prises au niveau central, toutefois d'importants pouvoirs sont donnés à l'AREF quant à leur gestion de leur déploiement. Les AREFs jouent bien un rôle dans la détermination des besoins locaux en termes d'enseignants à travers un processus de planification et de carte scolaire, sans pour autant avoir l'autorité sur leur recrutement. Comme stipulé par la Charte Nationale d'Education et de Formation, et afin d'assurer que l'embauche de personnel enseignant et non-enseignant soit basée sur des connaissances et compétences appropriées au bénéfice de leur région, il est recommandé que l'autorité légale pour le recrutement soit transférée aux AREFs.

La Charte Nationale d'Education et de Formation ouvre, en effet, l'espace de l'établissement à son environnement et prône une approche de gestion participative. Elle donne également une place importante au chef d'établissement en tant qu'agent du changement. Le recrutement des directeurs d'école au Maroc connaît une certaine marge de décentralisation en déléguant la responsabilité de la nomination et la formation des directeurs aux AREFs. L'évaluation de la performance des directeurs est dévolue à leur supérieur immédiat qui est le Délégué du MEN au niveau provincial.

Comme la nomination, la formation initiale et l'évaluation des directeurs d'école est une pratique assez bien établie, le Ministère pourrait focaliser son attention à assurer un processus de qualité quant à la formation des candidats aux postes vacants. L'expérience pilote en cours consistant en une formation pour une période de six mois en faveur de 110 cadres de l'administration pédagogique devrait être évaluée et communiquée aux parties prenantes locales pour leur feed-back avant l'institutionnalisation d'un nouveau mode de processus de sélection des futurs chefs d'établissement. Le rôle des CPPs ici est également important dans le processus des interviews pour la sélection des nouveaux directeurs, de leur formation et de leur coaching dans le lieu de travail.

3. Rôle du Comité de Gestion dans la gouvernance de l'école

Le Maroc a mis en place des politiques de gouvernance de l'école pour faciliter la participation de la communauté à la gestion de l'école à travers le CGES et les AAERs. Leurs rôles devraient être renforcés pour plus d'efficacité dans leur contribution à la gestion et l'amélioration de l'école.

L'un des défis à la bonne gouvernance de l'école est le fait que la composition du CGES ne permet pas une représentation équilibrée ni une participation efficace des différents groupes à la gestion de l'établissement. La majorité des membres du CGES sont du personnel de l'établissement, essentiellement des enseignants. En outre, bien que les enseignants représentent le groupe dominant, beaucoup de ceux qui sont élus sont désintéressés à siéger au Conseil. Il est recommandé de revoir aussi bien la composition que les critères d'élection des membres du CGES de façon à ce que la moitié d'entre eux, au moins, représente la communauté locale afin d'éviter l'élection de parties désintéressées et d'assurer une vision plus équilibrée dans la gestion de l'établissement. (voir Encadré 4)

La création du projet d'établissement est une bonne occasion pour impliquer les communautés dans la gestion de leur établissement. Ce type de plan permet de mieux comprendre comment l'école fonctionne et accroît l'intérêt sur la façon dont celle-ci est gérée. Le projet d'établissement est donc un moyen de forger l'identité de l'établissement, de définir ses objectifs pour améliorer les résultats d'apprentissage et d'affirmer son autonomie. Afin de renforcer cette autonomie, le CGES devrait avoir plus de pouvoir de décision, en particulier en ce qui concerne la définition de ses objectifs, la sélection et la mise en œuvre des projets d'établissement, avec des indicateurs mesurables et des critères clairs de reddition des comptes.

Améliorer la performance des CGES conduirait non seulement à l'amélioration de l'école, mais pourrait également faciliter la mise en œuvre efficace des politiques gouvernementales existantes. Par exemple, la Charte Nationale d'Education et de Formation stipule que 15% du curriculum doit être déterminé au niveau local. Réformer la structure actuelle du CGES lui

permettrait d'être en mesure de mettre en œuvre cette politique de manière éclairée et efficace.

Dans le cadre du renforcement du CGES, il devrait organiser obligatoirement une assemblée générale publique avec la communauté scolaire au sens large au moins deux fois par an, une fois au début de l'année scolaire pour présenter le projet d'établissement et une fois à la fin de l'année pour présenter les résultats de la performance de l'école et de recueillir du feed-back.

Au-delà de l'école, des efforts importants sont nécessaires pour améliorer le niveau de participation des acteurs locaux à la gestion scolaire. Des mesures proactives doivent être prises pour encourager et motiver la communauté scolaire et lui donner les moyens de s'engager activement dans la vie de l'école. Afin d'appuyer ces efforts, le Ministère de l'Éducation et les organisations de la société civile doivent être encouragés à mettre en place des campagnes nationales dont l'objectif est d'améliorer la prise de conscience du rôle des parents dans le contrôle des performances de l'école, y compris la gestion des finances et d'autres ressources.

Encadré 4. Création de Comités efficaces de gestion scolaire: Exemples de pays

Les Comités de gestion scolaire ont le potentiel d'améliorer l'apprentissage des élèves et la qualité de l'école quand ils s'engagent dans des types pertinents d'activités. Le Centre pour l'Education Publique identifie cinq caractéristiques associées aux CGES efficaces.

- *Mettre l'accent sur les acquis des élèves.* Des CGES efficaces comprennent que la priorité c'est l'apprentissage des élèves, et ils concentrent leurs plans et les activités d'amélioration des écoles sur des objectifs qui aident à améliorer la qualité des résultats de l'enseignement et l'apprentissage des enfants à l'école.
- *Allouer les ressources aux besoins.* Les CGES concentrent l'allocation des ressources disponibles des bourses scolaires et de leur budget de fonctionnement sur leurs priorités d'apprentissage des élèves.
- *Sont conscients de leur propre responsabilité envers la communauté.* Des CGES efficaces mesurent systématiquement et rapportent régulièrement le rendement des investissements des fonds dépensés pour l'éducation.
- *Utiliser les données chaque fois que possible.* Des CGES efficaces assurent le suivi de toutes les données disponibles au sujet de leurs écoles par le biais des bulletins de l'école, des scores d'évaluation des élèves, des données budgétaires, et toutes autres données disponibles et mettent ces informations à la disposition des parents et des communautés qu'ils desservent.

- *Engager les collectivités qu'ils desservent.* Des CGES efficaces institutionnalisent la participation des parents et de la communauté dans l'élaboration des politiques, en fixant des objectifs pour l'école (Ward et Griffin Jr 2005).

Composition du CGES en Indonésie. Les CGES en Indonésie sont actifs avec des réunions régulières tout au long de l'année, et leurs activités ont été observées en corrélation avec l'amélioration des résultats d'apprentissage des élèves, surtout quand le CGES coordonne avec les conseils locaux et élit ses membres démocratiquement (Pradhan et al., 2011). Un Décret ministériel de 2002 exige que chaque CGES ait au moins 9 membres qui doivent comprendre des représentants des parents, des dirigeants communautaires, des professionnels de l'éducation, le secteur privé, les enseignants, les organisations communautaires et les responsables locaux. Le Décret exige en outre que les CGES encouragent la communauté pour un rôle plus important et qu'ils cherchent à répondre aux aspirations de la communauté dans leurs activités (Banque mondiale 2011).

La formation ciblée des CGES et l'amélioration de l'apprentissage au Mexique. Une formation ciblée pour les parents et le CGES sur l'établissement des objectifs d'apprentissage pour l'école peuvent être efficaces pour améliorer l'apprentissage des élèves. Grâce au Programme PEC du Mexique (Programme des Écoles de qualité), les parents jouent un rôle clé dans la composition et la gestion des CGES. Le PEC a fourni une formation ciblée au CGES sur la façon d'améliorer les résultats d'apprentissage dans leurs écoles. Cela met l'accent de la communauté scolaire sur l'apprentissage et leur permet de mieux appuyer les efforts du principal et des enseignants de l'école pour l'enseignement et l'apprentissage (Wang et al 2015). Accroître la responsabilité des parents en les impliquant dans la gestion des subventions de l'école, a apporté une plus grande contribution à la réduction des taux de redoublement et d'échec par rapport au contrôle des écoles (Skoufias et Shapiro 2006; Gertler et al., 2006). Une formation ciblée pour parents dans la planification de l'amélioration scolaire (SIP) et dans le suivi a également augmenté de manière significative les résultats de langue et de mathématiques (Lopez-Calva et Espinosa 2006; Arcia, Kattan, Patrinos et Rivera-Olvera 2013).

4. Renforcer l'évaluation de l'établissement et des élèves

Il n'y a pas de critères formels pour évaluer la performance des établissements scolaires ni d'analyse comparative des résultats des tests standardisés des élèves, et par conséquent aucun feed-back n'est fourni aux établissements en vue d'améliorer les apprentissages. Les approches actuelles de l'évaluation de la réussite scolaire se concentrent exclusivement sur les résultats des examens nationaux, et ne fournissent

pas d'informations sur les forces et faiblesses de l'école, ou la façon de les améliorer. Comme de nombreux facteurs jouent un rôle essentiel dans la promotion des acquis des élèves, un système d'évaluation de l'école devrait être développé pour refléter cette réalité¹⁵. Une évaluation réelle de l'école pourrait orienter une allocation appropriée des ressources humaines et financières, faciliter une meilleure gestion de l'école, et favoriser des pratiques pédagogiques plus efficaces au niveau de l'école, conduisant à des résultats d'apprentissage améliorés pour les élèves (voir encadré 5).

Il est recommandé qu'une certaine forme d'évaluation régulière de l'école soit instituée à travers l'ensemble du système éducatif et qu'un système d'évaluation de l'école¹⁶ capable d'assurer une gestion locale de la qualité soit développé, à travers une évaluation standardisée de l'école et son auto-évaluation, afin d'orienter l'allocation des ressources humaines et financières, une meilleure gestion de l'école, et favoriser des pratiques pédagogiques plus efficaces au niveau de l'école, ce qui conduirait à des résultats d'apprentissage améliorés pour les élèves. Les mesures de «valeur ajoutée» des établissements qui se sont développées au cours des dix dernières années sont représentatives de cette dernière démarche¹⁷. Elles constituent en effet la base d'une réflexion sur les facteurs explicatifs des écarts de performance entre les établissements. Les résultats peuvent constituer le point de départ d'une réflexion collective sur le travail accompli ou à accomplir, et les changements pédagogiques, opérationnels et de personnel ou les renforcements qui doivent être introduits au niveau de l'école, les CPPs et la région.

Encadré 5: Pourquoi conduire des évaluations scolaires?

- Pour rendre disponible l'information sur la gestion des écoles, combien elles coûtent et ce qu'elles produisent.
- Pour renforcer les mécanismes de reddition de comptes qui fixent des objectifs et définissent la responsabilité des élèves, des parents, des enseignants, des directeurs et des ministères sur les résultats.
- Pour inciter la demande de la qualité. Parce que les parties prenantes de l'éducation ne sont pas souvent au courant des problèmes et ne sont pas habitués à jouer un rôle direct dans l'amélioration de l'apprentissage, elles demandent rarement des comptes aux écoles ou incitent des améliorations.
- Pour créer une vision commune. Bien que la plupart des pays ont un curriculum national, très peu ont identifié ce qui constitue une performance acceptable / inacceptable ou ont pris des dispositions claires concernant les ressources nécessaires pour atteindre les objectifs.
- Pour déterminer quelles actions devront être prises pour améliorer la performance.

Source: Ortega-Goodspeed 2006

Dans un premier temps, les écoles pourraient s'auto-évaluer en utilisant des critères établis par les autorités centrales sur la base d'une gamme de pratiques scolaires. Eventuellement, les pratiques d'évaluation de l'école pourraient évoluer vers des évaluations régulières internes (auto-évaluation) et externes (menées par la Délégation Provinciale ou l'AREF) sur la performance de l'école accompagnées de recommandations écrites pour des ajustements opérationnels et pédagogiques. Les résultats de l'auto-évaluation de l'école pourrait prendre la forme d'un rapport de performance l'école et faire partie d'un bulletin annuel de l'école compilé par le CGES et partagé avec l'autorité locale de l'éducation et élargi à la communauté scolaire (voir encadré 6).

¹⁵ Il existe de nombreuses formes d'évaluation de l'école comme l'inspection de l'école, l'observation et l'évaluation des enseignants, l'auto-évaluation de l'école ou sa propre assurance qualité, les bulletins de l'école, et le classement sur la base de test. Alors qu'elles prennent de nombreuses formes, elles doivent adresser deux questions principales : l'intégrité du processus d'évaluation et d'utilisation de l'évaluation annuelle des enseignants et des élèves pour évaluer la performance de l'école et prendre des mesures pour l'amélioration.

¹⁶ Évaluer à la fois la qualité de la performance de l'école et de la conformité aux règlements.

¹⁷ Jean-Pierre Jarousse (2011): *Quels indicateurs pour l'appréciation des performances des lycées au Liban ?*

Encadré 6: Bulletins de l'École

Les Bulletins de l'école peuvent être un outil efficace dans le contrôle et la communication au niveau de l'école, et au-delà s'ils sont conçus de manière simple et directe, et s'il existe une capacité de les utiliser. Les Bulletins de l'école peuvent être une méthode utile pour diffuser l'information aux parties prenantes au niveau de l'école afin qu'ils puissent mieux comprendre ce qui suit:

- Les critères d'évaluation de la performance.
- La performance de l'école d'année en année et par rapport à d'autres écoles du système éducatif.
- Les actions nécessaires à prendre pour améliorer les performances.

Utilisés de cette manière, les bulletins scolaires engagent les parents et la communauté, et constituent un partenariat de la demande pour de meilleurs résultats et des solutions pour atteindre les résultats escomptés.

L'État du Paraná au Brésil a entrepris un programme de responsabilisation et a collecté les informations au niveau de chaque école pour générer des fiches de rendement de l'école. Les objectifs déclarés de l'initiative étaient d'accroître les connaissances des parents au sujet de la qualité de l'enseignement dans les écoles, et de faire savoir leur opinion en matière de scolarité aux niveaux du conseil d'école et de l'Etat. L'initiative visait également à sensibiliser les membres du personnel scolaire à la qualité pédagogique de leur école et le rendement scolaire. Les bulletins étaient des documents relativement simples de trois pages qui comprenaient les informations suivantes:

- Des test de performance (scores aux tests en 4e et 8e années)
- Flux des élèves (taux de promotion, de rétention et d'abandon)
- Caractéristiques de l'école (taille moyenne de la classe et qualifications des enseignants)
- L'opinion des parents et leur satisfaction sur plusieurs aspects de l'école (installations, sécurité, pratiques d'enseignement, qualité de l'éducation, et participation des parents)
- L'opinion des parents sur la disponibilité de l'information sur la performance et les activités de l'école (Bruns, Filmer et Patrinos 2011).

Les bulletins comprenaient également des informations comparatives sur la performance des écoles voisines. Les bulletins ont été publiés dans un journal et largement diffusés. Les parents et les communautés ont pu facilement y accéder et engager des discussions avec les enseignants et les responsables de l'école sur la façon dont ils pourraient améliorer la qualité de leurs écoles.

Sources: Wang et al 2015; Bruns et al 2011.

Contrairement à l'évaluation de l'école qui n'est pas actuellement instituée, des dispositifs d'évaluation des élèves sont en place mais ne sont pas systématiquement utilisés pour améliorer l'apprentissage des élèves. Il n'y a pas d'analyses comparatives sur les examens standardisés des élèves et aucun feed-back n'est fourni aux écoles pour leur permettre d'améliorer l'apprentissage. Les tests des prérequis sont destinées à informer la pratique pédagogique, mais ils ne sont pas obligatoires.

Il est également recommandé que le Ministère renforce la mise en œuvre de la note ministérielle sur l'évaluation des prérequis de l'apprentissage avec une politique de financement dédiée qui oblige les écoles à en faire usage régulièrement et à en utiliser les résultats pour créer le changement. Le Ministère devrait renforcer la mise en pratique de la directive qui oblige le directeur de l'école à présenter un rapport sur les résultats de l'évaluation des prérequis au CGES et d'informer les parents sur les lacunes des apprentissages de leurs enfants.

En plus, assurer le suivi et l'évolution de la qualité de l'école nécessite la disponibilité des données sur des résultats scolaires des élèves à l'entrée et à la fin du cycle étudié. Les résultats d'apprentissage des élèves doivent être suivis de manière plus systématique, en utilisant des mécanismes déjà établis tels que MASSAR. En fait, les résultats scolaires des élèves à l'entrée et à la fin du cycle étudié sont disponibles pour les collèges et les lycées, en se basant sur les examens de fin du primaire, de fin du secondaire collégial et de baccalauréat. Mais peu d'information existe en ce qui concerne les acquis scolaires qui soient comparables à travers les écoles primaires car il n'existe pas d'examen standardisé précédant la fin d'études primaires. A plus long terme, le Ministère de l'éducation pourrait envisager d'établir une évaluation standardisée de l'apprentissage dans la maîtrise de la lecture et des mathématiques à un grade approprié de l'enseignement primaire comme une référence initiale de l'évaluation de l'école à ce niveau.

5. Redevabilité envers les parties prenantes

Les moyens d'accroître la participation, la transparence et la reddition de comptes comprennent des outils innovants tels que le suivi des dépenses publiques, les bulletins de l'école, le droit de regard de la communauté et des audits sociaux (Gaventa et McGee 2013). Pour

appuyer la redevabilité financière et opérationnelle, le Maroc a bien mis en place des règlements concernant la conformité de la gestion financière à chaque niveau du système de l'éducation et des règlements clairs pour respecter les règles de fonctionnement des écoles. La redevabilité connaît cependant des faiblesses beaucoup plus importantes lorsqu'il s'agit de communiquer les informations aux parties prenantes locales sur la performance de l'école et des élèves, d'analyser ces informations, et de permettre aux parties prenantes d'utiliser l'information pour exiger des améliorations ou de les motiver par les progrès réalisés par l'école.

Pour compléter l'institution de l'évaluation de l'école, il est recommandé que le MENFP mette en place une politique pour la compilation et la diffusion de l'information envers les parties prenantes au niveau de l'école. Certains pays ont introduit à cet effet des bulletins de l'école ou des auto-évaluations. Souvent le système d'information et de gestion de l'éducation du pays engendre des données pertinentes pour renseigner des rapports sur les bulletins de l'école. Le programme MASSAR est une base de données qui pourrait être mieux utilisée avec une meilleure diffusion de l'information sur la performance des élèves et d'autres inputs d'apprentissage pour tenir l'école responsable de l'amélioration des résultats des apprentissages et permettre un suivi par les parents et la communauté de l'école. Cette information pourrait favoriser l'introduction de remédiations ou des conséquences réelles pour mauvaise performance. En plus, développer et mettre à jour la page web de l'établissement reflétant le règlement interne, les activités scolaires, les projets d'établissement, le suivi et évaluation, serait un véritable pont reliant l'école à sa communauté. Des programmes radio / TV et des assemblées générales avec la communauté scolaire sont d'autres moyens à travers lesquels des messages clés pourraient être diffusés aux parents sur l'école de leur enfants, en particulier pour les communautés rurales et les moins développées qui n'ont pas facilement accès à l'Internet.

L'amélioration des politiques relatives à l'évaluation des écoles et des élèves fournira plus d'outils de reddition de comptes et d'analyse qui devraient être partagées avec toutes les parties prenantes, les AREFs, les Délégations Provinciales, les écoles et les parents. Introduire des politiques publiques reliant récompenses et sanctions à la performance scolaire encouragera les écoles à faire mieux.

Remerciements

Ce rapport a été préparé par Said Belkachla (Consultant), sous la supervision d'Angela Demas (Spécialiste principale en éducation, Réseau du Développement Humain, Banque mondiale) et son équipe : Wenna Ross Price et Clark Matthews. Le rapport a bénéficié de l'appui de Mohamed Jahidi (ancien chef de Division de la Vie Scolaire au ministère de l'Éducation Nationale au Maroc) dans la collecte des données. L'auteur tient à remercier les responsables du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation des Cadres et l'Instance Nationale d'Évaluation du Conseil Supérieur de l'Enseignement du Maroc pour leur contribution, leur soutien et la validation des données. Les données citées dans le présent rapport sont basées sur l'examen des documents officiels : lois, décrets, notes, circulaires, et autres documents de politique. Pour de plus amples informations sur l'Initiative SABER et SABER-SAA, voir <http://saber.worldbank.org/index.cfm>

Acronymes

AAER	Association d'appui à l'École de Réussite
APE	Association de Parents d'Elèves
AREF	Académie Régionale d'Éducation et de Formation
CGES	Conseil de Gestion des Établissements Scolaires
CNEE	Centre National des Examens et d'Évaluation
CPP	Collectif des Pratiques Professionnelles
DP	Délégation Provinciale
EPT	Éducation pour Tous
GBE	Gestion Basée à l'École
CSEFRS	Conseil Supérieur de l'Éducation, la Formation et la Recherche Scientifique
INE	Instance Nationale d'Évaluation
MASSAR	Système d'information et de gestion scolaire
MENFP	Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle
ONGs	Organisations Non-Gouvernementales
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PIRLS	Programme international de recherche en lecture scolaire
PPP	Parité du Pouvoir d'Achat
SABER	Approche systémique pour de meilleurs résultats en matière d'éducation
SIGE	Système d'Information et de Gestion de l'Éducation
TIMSS	Étude des tendances internationales en Mathématiques et Science

Références

- Alonso, Juan Diego and A. Sánchez. Eds. 2011. *Reforming Education Finance in Transition Countries: Six Case Studies in Per Capita Financing Systems*. World Bank, Washington D.C.
- Arcia, Gustavo, Raja Kattan, Harry Patrinos and Angie Rivera-Olvera. 2013. "The Impact of *Programa de Escuelas de Calidad* on learning outcomes in Mexico." Washington, DC: World Bank.
- Arcia, Gustavo, Kevin Macdonald, Harry Anthony Patrinos, and Emilio Porta. April 27, 2011. "School Autonomy and Accountability." *Systems Approach for Better Education Results (SABER)*. Human Development Network, The World Bank, Washington D.C.
- Arcia, Gustavo, Harry Anthony Patrinos, Emilio Porta, and Kevin Macdonald. 2011. "School Autonomy and Accountability in Context: Application of Benchmarking Indicators in Selected European Countries." *Systems Approach for Better Education Results (SABER)*. Human Development Network, The World Bank, Washington D.C.
- Barrera, Felipe, Tazeen Fasih, and Harry Patrinos, with Lucrecia Santibáñez, 2009. *Decentralized Decision-Making in Schools. The theory and evidence on School-based management*. The World Bank, Washington D.C.
- Brian j. Caldwell, IIEP Education Policy series n°3, UNESCO 2005. *School-based management*
- Bruns, Barbara, Deon Filmer, and Harry Anthony Patrinos, 2011. *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms*. Washington, DC: The World Bank.
- Commission Spéciale Éducation Formation (COSEF), Juillet 1999. *Charte Nationale d'Éducation et de Formation*
- Conseil Supérieur de l'Éducation, la Formation et la Recherche Scientifique (CSEFRS), Atlas graphique et cartographique de la décennie de la charte nationale de l'éducation et de la formation 2000-2013, Rabat-décembre 2014, pp. 10. (disponible sur internet : <http://www.csefrs.ma/pdf/ATLAS-Geo.pdf>)
- Corrales, Javier, 2006. "Does Parental Participation in Schools Empower or Strain Civil Society? The Case of

Community-managed Schools in Central America." *Social Policy & Administration* 40 (4): 450-470

Décret n°2.00.1016 du 24 Novembre 2000 portant application de la Loi n° 07-00 du 19 Mai 2000 portant création des Académies Régionales d'Education et de Formation

Demas, Angela and Gustavo Arcia. 2015. *What Matters Most for School Autonomy and Accountability: A Framework Paper*. SABER Working Paper Series, No. 9. The World Bank, Washington, DC.

Di Gropello, Emanuela, 2004. *Education Decentralization and Accountability Relationships in Latin America*. World Bank Policy Research Working Paper 3453. Washington, DC.

Di Gropello, Emanuela, 2006. *A Comparative Analysis of School-Based Management in Central America*. World Bank Working Paper No. 72. Washington DC.

Eurydice, 2007. *School Autonomy in Europe. Policies and Measures*. Brussels: Eurydice.

Gertler, Paul, Harry Anthony Patrinos, and M. Rubio-Codina. 2006. "Empowering Parents to Improve Education. Evidence from Rural Mexico." Policy Research Working Paper 3935. Washington, DC: World Bank.

Heim, Michael. 1996. *Accountability in Education: A primer for school leaders*. Pacific Resources for Education and Learning, Hawaii Department of Education. Honolulu, Hawaii.

Hood, C. 2001. *New Public Management*, In N.J. Smelser, P.B. Baltes (eds), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral sciences*. Amsterdam: Elsevier.

Ina V.S. Mullis IEA, 2011. *Profiles of Achievement Across Reading, Mathematics, and Science at the Fourth Grade*

Jean-Pierre Jarousse (2011): *Quels indicateurs pour l'appréciation des performances des lycées au Liban ?*

Lopez-Calva, L.F., and L.D. Espinosa. 2006. "Efectos diferenciales de los programas compensatorios del CONAFE en el aprovechamiento escolar." In Efectos del Impulso a la Participación de los Padres de Familia en la Escuela, ed., CONAFE. Mexico: CONAFE.

Ministère de l'Éducation Nationale, Juin 2008. *Pour un nouveau souffle de la réforme de l'Éducation-Formation*

Ministère de l'Éducation Nationale, Juillet 2013. *Décentralisation et déconcentration dans le secteur de l'Éducation et Formation*

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), *Recueil Statistiques de l'Éducation 2013-14*, Rabat- 2014, pp. 53 – 95.

Ministère de l'Éducation Nationale, Juillet 2014. *Rapport de l'Éducation pour Tous 2013-2015*

Ortega-Goodspeed, Tamara. 2006. "Using Report Cards to Promote Better Education Policy in Latin America: PREAL'S Experience." Washington, DC: World Bank.

Patrinos, Harry Anthony. 2010. School-Based Management. In Bruns, B., D. Filmer, and H.A. Patrinos, 2011. *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms*. Washington, DC: World Bank.

Pradhan, Menno, Daniel Suryadarma, Amanda Beatty, Maisy Wong, Arya Gaduh, Armida Alisjahbana, and Rima Prama Artha. 2014. "Improving Educational Quality through Enhancing Community Participation: Results from a Randomized Field Experiment in Indonesia." *American Economic Journal: Applied Economics*, 6(2): 105-26.

Rechebei, Elizabeth. 2010. *Accountability and Reality. Who Should Do What? and Who Should Be Accountable?* Research Into Practice Series, Pacific Resources for Education and Learning, Hawaii Department of Education. Honolulu, Hawaii.

Skoufias, Emmanuel, and Joseph Shapiro. 2006. "Evaluating the Impact of Mexico's Quality Schools Program: The Pitfalls of Using Non-experimental Data." Policy Research Working Paper 4036. The World Bank Impact Evaluation Series 8. Washington, D.C.

UNESCO (IIEP) 2010: Schooling and decentralization, Patterns and policy implications in Francophone West Africa

Vegas, Emiliana. 2001. *School Choice, Student Performance, and Teacher and School Characteristics: The Chilean Case*. Development Research Group. Washington, DC: The World Bank.

Wang, Lianqin, Laura Gregory, Gustavo Arcia, Angela Demas, Tomomi Miyajima, and Khalid Moheydeen. 2015. "Education in Federal States: Lessons from Selected Countries A Study of Decentralization and

School-Based Management for the Republic of Yemen”
Washington, DC: The World Bank.

Ward and Griffin Jr. 2005. “Five Characteristics of an Effective School Board.” The Center for Public Education, <http://www.centerforpubliceducation.org/You-May-Also-Be-Interested-In-landing-page-level/All-in-Favor-YMABI/Five-characteristics-of-an-effective-school-board.html>, Accessed 20 April, 2015.

World Bank. 2011. “Enhancing School-Based Management in Indonesia, Policy Brief 60457. Washington, DC: The World Bank.

L'initiative SABER (Approche systémique pour de meilleurs résultats en éducation) recueille des données sur les politiques et les institutions des systèmes d'éducation à travers le monde et les compare par rapport aux pratiques associées à l'apprentissage des élèves. SABER vise à fournir à toutes les parties ayant un intérêt dans les résultats de l'éducation—des élèves, des administrateurs, des enseignants et des parents aux décideurs politiques et les publics des affaires— un aperçu accessible, détaillé et objectif de la façon dont les politiques du système éducatif de leur pays sont orientées en vue d'assurer que tous les enfants et les jeunes apprennent.

Ce rapport se concentre spécifiquement sur les politiques dans le domaine de l'Autonomie et la Redevabilité des établissements scolaires.

Ce travail est un produit du personnel de la Banque mondiale avec des contributions externes. Les observations, interprétations et conclusions exprimées dans cet ouvrage ne reflètent pas nécessairement les vues de la Banque mondiale, de son Conseil d'administration, ou des gouvernements qu'ils représentent. La Banque mondiale ne garantit pas l'exactitude des données incluses dans ce travail. Les frontières, les couleurs, les dénominations et autres informations figurant sur les cartes dans cette publication n'impliquent aucun jugement de la part de la Banque mondiale concernant le statut juridique d'un territoire ni l'approbation ou acceptation de ces frontières

