

المملكة المغربية
+ⵎⵔⵉⵎⵓⵔⵉ ⵏ ⵎⵔⵓⵎⵓⵔ
ROYAUME DU MAROC

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي
ⵎⵔⵓⵎⵓⵔⵉ ⵏ ⵎⵔⵓⵎⵓⵔ ⵏ ⵎⵔⵓⵎⵓⵔ ⵏ ⵎⵔⵓⵎⵓⵔ
Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique

الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي
INSTANCE NATIONALE D'ÉVALUATION DU SYSTÈME D'ÉDUCATION, DE FORMATION ET DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE

RÉSULTATS DES ÉLÈVES MAROCAINS DANS L'ÉTUDE INTERNATIONALE SUR LE PROGRÈS EN LITTÉRATIE

PIRLS 2016

RAPPORT THÉMATIQUE





RÉSULTATS DES ÉLÈVES MAROCAINS DANS L'ÉTUDE INTERNATIONALE SUR LE PROGRÈS EN LITTÉRATIE

PIRLS 2016



Dépôt légal : 2019MO2120
ISBN : 978-9920-785-07-5

TABLE DES MATIÈRES

■ INTRODUCTION	3
■ CHAPITRE I. CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE L'ENQUÊTE	5
1. Enquête et niveaux ciblés.....	5
2. Pays participants.....	5
3. Échantillonnage	6
4. Cadre de référence et caractéristiques des tests.....	7
4.1. Cadre de référence.....	7
4.2. Caractéristiques des tests	9
5. Questionnaires	10
6. Quelques éléments méthodologiques	11
■ CHAPITRE II. PERFORMANCES DES ÉLÈVES MAROCAINS ET COMPARAISON INTERNATIONALE	13
1. Positionnement du Maroc sur l'échelle internationale	13
2. Évolution du niveau de performance en lecture entre 2011 et 2016.....	14
3. Répartition des élèves marocains selon les niveaux internationaux de performance	14
4. Résultats des élèves marocains selon le type de texte et le processus de compréhension	15
■ CHAPITRE III. ANALYSE BIVARIÉE DES RÉSULTATS DES ÉLÈVES MAROCAINS SELON LES VARIABLES CONTEXTUELLES	16
1. Caractéristiques personnelles et scolaires des élèves	16
1.1. Genre	16
1.2. Âge	16
1.3. Retard scolaire.....	17
1.4. Préscolaire	17
1.5. Absentéisme	18
1.6. Attitudes des élèves envers la lecture.....	19
2. Environnement familial	19
2.1. Niveau d'instruction des parents ou tuteurs d'élèves	19
2.2. Niveau professionnel des parents ou tuteurs d'élèves.....	20
2.3. Ressources éducatives disponibles à la maison.....	20
2.4. Perceptions des parents ou tuteurs d'élèves envers l'école.....	21
2.5. Engagement familial dans des activités de littératie avant le début de la scolarité	22
3. Environnement scolaire et éducatif.....	22
3.1. Milieu de l'établissement	22
3.2. Type d'enseignement	23
3.3. Composition socio-économique de l'établissement	23
3.4. Élèves avec des compétences pré-acquises en littératie à l'entrée du primaire	24
3.5. Ressources disponibles dans l'établissement	24
3.6. Emphase sur la réussite.....	25
4. Climat de sécurité et discipline à l'école	26
4.1. Problèmes de discipline	26
4.2. Ordre et sécurité	26
4.3. Problèmes d'intimidation.....	27
4.4. Sentiment d'appartenance.....	28

5. Caractéristiques professionnelles des enseignants et directeurs	29
5.1. Niveau d'instruction et formation initiale des enseignants.....	29
5.2. Développement professionnel des enseignants.....	30
5.3. Nombre d'années d'expérience des enseignants	31
5.4. Satisfaction des enseignants	31
5.5. Formation initiale des directeurs d'écoles.....	31
5.6. Nombre d'années d'expérience des directeurs d'écoles	32
6. Environnement et activités en classe	32
6.1. Temps consacré à l'enseignement de la langue et de la lecture.....	32
6.2. Activités aidant à la compréhension	33
6.3. Organisation des élèves pour les activités de lecture	34
6.4. Coin de lecture en classe.....	35
6.5. Types de textes utilisés dans les activités de lecture.....	36
6.6. Disponibilité d'ordinateurs et leur utilisation pendant les leçons de lecture	37
6.7. Enseignement limité par les différents besoins des élèves	37
6.8. Besoin de soutien en lecture	38
6.9. Devoirs à la maison	38
7. Différences entre les élèves des écoles publiques et ceux des écoles privées.....	39
■ CHAPITRE IV. ANALYSE MULTI-NIVEAUX DES PRINCIPAUX FACTEURS EXPLICATIFS DU NIVEAU DE PERFORMANCE ..	41
1. Décomposition des différences de scores	41
2. Principaux facteurs expliquant les différences de performances	41
2.1. Facteurs individuels et familiaux.....	42
2.2. Facteurs relatifs à la classe et à l'école	46
■ CONCLUSION.....	49
■ BIBLIOGRAPHIE	52
■ ANNEXES	59
Annexe 1. Niveau scolaire évalué et âge moyen des élèves par pays	59
Annexe 2. Items composant les échelles de contexte	63

Introduction

La publication des résultats des enquêtes internationales sur l'évaluation des acquis des élèves entraîne toujours, après leurs annonces, un effet médiatique sur le classement du Maroc. Toutefois, l'important est moins d'afficher les résultats du classement international alarmant du Maroc, que d'interroger les résultats de l'enquête en détail, d'analyser, à travers les données, la réalité des acquis et des apprentissages ainsi que leurs déterminants, ainsi que ce que ces enquêtes révèlent sur les acquis des élèves, et sur les déficits à surmonter, dans le but d'améliorer la performance du système éducatif.

L'objet de ce rapport est en effet d'analyser les résultats de l'enquête PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), l'évaluation internationale du niveau de compétences en lecture, réalisée tous les cinq ans, depuis 2001, par l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Cette enquête vise à fournir des informations pertinentes qui permettront aux politiques éducatives d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage, et aux jeunes élèves de devenir des lecteurs accomplis et autonomes.

A vocation internationale, l'évaluation PIRLS constitue, pour les pays participants, une assise pour la comparaison des performances en lecture. Elle leur permet également de suivre l'évolution de ces performances dans le temps. Elle a toujours inclus dans le dispositif méthodologique, en plus du test, des questionnaires destinés aux directeurs d'écoles, aux enseignants et aux élèves, ainsi qu'un questionnaire « apprendre à lire » destiné aux parents ou tuteurs d'élèves. Ces questionnaires constituent une mine de renseignements sur les contextes, familial et scolaire, dans lesquels les élèves apprennent à lire.

Dans une optique de comparaison internationale, PIRLS offre aux pays participants l'opportunité de confronter leurs résultats à ceux d'autres systèmes éducatifs. Par ailleurs, la richesse des

informations recueillies, à travers l'ensemble des questionnaires contextuels, permet d'aller au-delà d'un simple classement réductionniste entre pays et invite à approfondir l'analyse en examinant les liens entre les performances des élèves et leurs caractéristiques, individuelles, familiales, et l'environnement de la classe et de l'école.

Les constats tirés d'une telle analyse peuvent aider les acteurs éducatifs à améliorer les apprentissages des élèves et à suivre leur progrès. D'ailleurs, l'UNESCO utilise les résultats de PIRLS pour mesurer le degré d'atteinte des objectifs du développement humain durable 2030 en matière d'éducation (ODD4), visant à "assurer une éducation inclusive et équitable et à promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie pour tous"⁽¹⁾.

Depuis 1999, le Maroc participe à l'enquête TIMSS et depuis 2001 PIRLS, mais ces enquêtes "continuent d'être perçues par les acteurs éducatifs comme des activités isolées qui permettent seulement une évaluation à posteriori du système éducatif"⁽²⁾. L'exploitation de leurs résultats s'impose plus que jamais en vue de l'amélioration du système d'évaluation national, et l'évaluation des acquis en est l'une des principales composantes.

Ayant la conviction que les enquêtes d'évaluation des acquis standardisées ont un rôle important à jouer dans l'amélioration des apprentissages des élèves et partant, dans la promotion d'une école de qualité telle que préconisée par la Vision Stratégique de la réforme 2015-2030, l'Instance Nationale d'Évaluation (INE), auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique entreprend d'analyser le rendement des élèves marocains dans les enquêtes internationales. Ceci va de pair avec les recommandations de l'OCDE qui insiste sur la nécessité d'"établir des rapports nationaux analysant les résultats du Maroc dans PISA, TIMSS et PIRLS"⁽³⁾.

1. UNESCO et IEA, "Measuring SDG 4: How PIRLS can help?", 2017.

2. Maghnouj, S., et al., "Examens de l'OCDE du cadre d'évaluation de l'éducation : Maroc", Éditions OCDE, Paris, 2018.

3. Ibid

Dans le cadre du suivi de la mise en œuvre de la Vision Stratégique 2015-2030, l'INE s'est engagée à produire des rapports nationaux sur PIRLS, à chaque publication des résultats par l'IEA, pour évaluer les progrès réalisés depuis la dernière enquête de 2011 et relever ainsi les avancées enregistrées et les déficits à combler pour atteindre les objectifs fixés par la Vision.

Ce rapport, fondé sur les données de PIRLS 2016, se veut un référent pour évaluer, tous les 5 ans, le chemin parcouru dans l'amélioration de la lecture chez les élèves et par extension celle du rendement de l'école et de la politique publique qui pilote la réforme à l'horizon 2030. L'évaluation du niveau de lecture chez les élèves marocains est cruciale pour renseigner le niveau de maîtrise des apprentissages et sur l'équité et la qualité, les deux fondamentaux de la Vision Stratégique.

L'enquête PIRLS évalue l'apprentissage de la lecture et la compréhension à un moment déterminé du cycle scolaire, (4^{ème} année), où l'élève est supposé maîtriser la lecture et la compréhension du texte écrit. Évaluer les acquis des élèves en lecture est primordial dans le processus d'acquisition des apprentissages. La maîtrise de la lecture enrichit le vocabulaire et la compréhension de l'écrit et entraîne la maîtrise de la langue, véritable porte d'entrée pour l'intégration et l'adaptation sociale de l'individu. La littérature montre que l'acquisition de l'habileté de lecture favorise la scolarité et l'intégration sociale. Pour développer le goût de la lecture, il est fondamental de savoir lire d'abord à l'école. En outre, la compréhension de l'écrit est le « fondement de l'apprentissage dans toutes les disciplines »⁽⁴⁾ et favorise leur acquisition, même pour les mathématiques.

L'intérêt porté à la lecture à travers ce type d'enquête renseigne sur les difficultés d'apprentissage rencontrées par les apprenants au primaire. Comme le montre la littérature, le déficit en lecture pour les élèves au primaire a un effet négatif sur la motivation scolaire et génère une frustration vis-à-vis de l'apprentissage et les met devant le risque du décrochage scolaire⁽⁵⁾.

Ce rapport montre clairement qu'une légère amélioration a eu lieu de 2011 à 2016 dans les scores des élèves. Ce qui correspond à une période où la pression sociale et médiatique sur l'école et sur l'éducation est devenue de plus en plus pressante, résultant en la volonté des pouvoirs publics de mettre en œuvre des réformes. Toutefois, les progrès demeurent minimes devant les déficits à combler pour réduire les écarts qui séparent le système éducatif marocain de la majorité des cinquante pays participants à ces enquêtes, au niveau international, et dont les scores de leurs élèves sont meilleurs.

La finalité de ce rapport ne consiste pas à souligner la réalité du faible niveau des élèves en lecture, mais de réaliser une analyse des données, pour que cette étude constitue une base de réflexion sur les politiques publiques éducatives en matière de méthodes d'enseignement, et sur les entrées permettant de favoriser la réalisation d'un saut qualitatif pour un meilleur apprentissage des élèves.

Ce rapport est organisé en quatre chapitres: le premier se consacre à la présentation de l'enquête et sa méthodologie ; le deuxième décrit les performances des élèves marocains dans un cadre comparatif ; le troisième présente une analyse bi-variée de leurs résultats en les croisant avec les variables contextuelles. Enfin, le dernier porte sur une analyse multi-niveaux qui permet d'identifier les principaux facteurs agissant significativement sur le niveau des acquis en lecture.

4. Pelletier, M., " Apprendre à lire. Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture", Québec, Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, 2005.

5. Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Patent, S., et Pagan, L., « Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans », Étude longitudinale du développement des enfants, Institut de statistiques du Québec, vol.7 fascicule 2, 2013.

CHAPITRE I.

CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE L'ENQUÊTE

1. Enquête et niveaux ciblés

En 2016, l'IEA a conduit la 4^{ème} édition de l'enquête PIRLS, qui représente la norme internationale pour la compréhension de l'écrit en 4^{ème} année. Elle a conduit, en parallèle et pour la première fois, deux autres études : PIRLS Littératie et ePIRLS.

PIRLS Littératie est une version moins difficile de PIRLS, conçue pour évaluer les compétences fondamentales en lecture, constituant les conditions préalables à la réussite de PIRLS. Selon le niveau de développement de son système éducatif et le niveau de ses élèves en lecture, un pays peut choisir de participer à PIRLS et PIRLS Littératie. Une approche serait de participer à PIRLS Littératie en 4^{ème} année et PIRLS en sixième année. Les passages de lecture et les questions communes entre les évaluations PIRLS Littératie et PIRLS permettent de relier les deux évaluations, pour que les résultats de l'évaluation PIRLS Littératie puissent être rapportés à ceux de PIRLS et directement comparés entre eux.

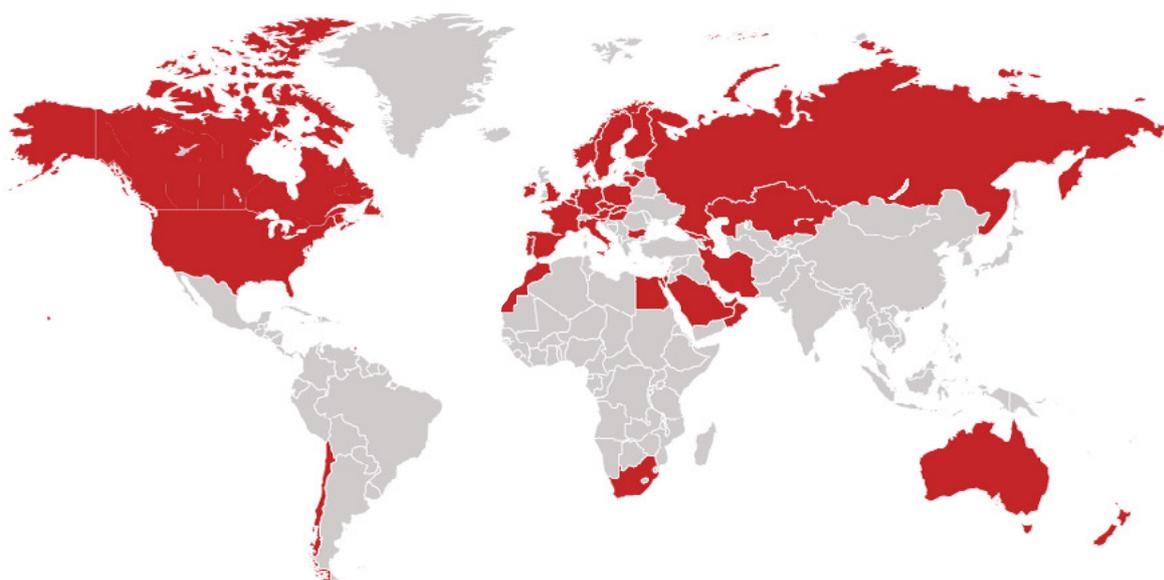
L'étude ePIRLS est, quant à elle, une évaluation innovante de la lecture en ligne, fondée sur l'utilisation de sites internet réels comme base pour la création d'un environnement internet fermé. Ceci permet aux pays participants⁽¹⁾ de comprendre à quel point leurs élèves de 4^{ème} année sont capables de lire, comprendre et interpréter l'information en ligne et d'utiliser internet dans un contexte scolaire.

Le Maroc n'a pas participé à ePIRLS, mais à PIRLS et PIRLS Littératie. Les résultats de ces derniers sont combinés dans PIRLS 2016 et analysés dans ce rapport.

2. Pays participants

L'évaluation PIRLS-2016 a connu la participation de cinquante pays, la plupart sont européens et asiatiques. Trois pays africains ont pris part à cette évaluation : l'Égypte, l'Afrique du Sud et le Maroc. Ce dernier a participé à toutes les éditions antérieures de PIRLS, réalisées en 2001, 2006, 2011 et fait partie des huit pays arabes ayant participé à PIRLS 2016.

Figure 1. Carte des pays participant à PIRLS 2016



1. 14 pays et deux entités de référence ont pris part à l'évaluation ePIRLS : Canada, Taipei Chinois, Danemark, Géorgie, Irlande, Israël, Italie, Norvège, Portugal, Singapour, Slovaquie, Suède, Émirats Arabes Unis, États-Unis d'Amérique, Abu Dhabi et Dubaï.

Tableau 1. Pays participant à PIRLS-2016, par continent

Europe		Asie	Amérique	Afrique	Océanie
Allemagne	Lituanie	Arabie Saoudite	Canada	Afrique du Sud	Australie
Angleterre	Malte	Azerbaïdjan	Chili	Egypte	Nouvelle-Zélande
Autriche	Norvège	Bahreïn	États Unis	Maroc	
Belgique (flam)	Pays-Bas	Émirats Arabes Unis	Trinité-et-Tobago		
Belgique (fran)	Pologne	Géorgie			
Bulgarie	Portugal	Hong Kong			
Danemark	Russie	Iran			
Espagne	Slovaquie	Israël			
Finlande	Tchéquie	Kazakhstan			
France	Slovénie	Koweït			
Hongrie	Suède	Macao			
Irlande		Oman			
Irlande du Nord		Qatar			
Italie		Singapour			
Lettonie		Taipei chinois			

En plus de ces pays, onze entités ont pris part à cette évaluation en tant que participants de référence. Ces entités sont constituées d'États, d'instances ou de régions géographiques ou culturelles à l'intérieur d'un pays. Elles ont leur propre système d'éducation et participent avec un échantillon d'élèves représentatif, ce qui leur permet d'être traitées comme des pays distincts. Elles suivent ainsi les mêmes procédures et se conforment aux mêmes normes, et leurs résultats sont présentés séparément dans le rapport international de l'IEA. Le présent rapport ne traite pas les données de ces participants de référence.

Tableau 2. Participants de référence

Buenos Aires, Argentine	Afrique du Sud (5)
Ontario, Canada	Andalousie, Espagne
Québec, Canada	Madrid, Espagne
Danemark (3)	Abu Dhabi, Émirats Arabes Unis
Norvège(4)	Dubaï, Émirats Arabes Unis
Moscou, Russie	

(3) Le Danemark a participé à PIRLS Littérature avec les élèves de la troisième année.

(4) La Norvège a choisi d'évaluer la cinquième année pour obtenir de meilleures comparaisons avec la Suède et la Finlande, mais a également recueilli des données de référence en 4^{ème} année pour maintenir les tendances antérieures.

(5) L'Afrique du Sud a choisi, en plus de la 4^{ème} année, d'évaluer les élèves de la cinquième année dans les écoles qui utilisent l'anglais, l'afrikaans ou le zoulou.

3. Échantillonnage

La population cible de PIRLS est constituée d'élèves ayant cumulé quatre années de scolarité. Dans la majorité des pays participants, cette population correspond aux élèves de la 4^{ème} année primaire. Cependant, au vu des exigences linguistiques et cognitives de la lecture, PIRLS évite d'évaluer les plus jeunes. Il est donc recommandé aux pays d'évaluer les élèves de la cinquième année du primaire, si l'âge moyen des élèves de la 4^{ème} année, au moment du test, est inférieur à 9.5 ans.

Pour le Maroc, ce sont les élèves de la 4^{ème} année du primaire qui ont été ciblés par PIRLS. Tout comme TIMSS, l'échantillon utilisé pour PIRLS est stratifié à deux étapes. Dans la première, un échantillon d'établissements est sélectionné après leur stratification selon des critères qui varient d'un pays à un autre. Cette stratification peut prendre deux formes : explicite et implicite. La stratification explicite consiste à construire une base de sondage pour chaque strate et de choisir un échantillon d'établissements dans chacune d'elles. La stratification implicite consiste à tirer, dans chaque strate explicite, les établissements selon d'autres variables de stratification.

Le choix des établissements est effectué selon un tirage systématique avec une probabilité proportionnelle à la taille. Dans la seconde, et dans chaque établissement choisi dans la première étape, une ou deux classes intactes de la 4^{ème}

année sont sélectionnées avec un tirage aléatoire simple. Les classes dont la taille est inférieure à celle requise sont regroupées en pseudo-classes avant l'échantillonnage. L'ensemble des élèves d'une classe échantillonnée participent à l'évaluation.

Au Maroc, les écoles ont été stratifiées selon les régions, au nombre de 16, et selon le type d'enseignement (public, privé), soit 18 strates explicites. Dans la région de Oued Eddahab Lagouira, toutes les écoles publiques ont été échantillonnées. Dans cette strate exhaustive, deux classes par école ont été sélectionnées au lieu d'une seule classe dans les autres régions⁽²⁾.

Au niveau international, environ 319 000 élèves répartis sur 12 000 écoles ont participé à PIRLS 2016. Le Maroc a participé, quant à lui, avec 10 942 élèves dans 360 écoles publiques et privées.

4. Cadre de référence et caractéristiques des tests

PIRLS définit la lecture comme "la capacité de comprendre et d'utiliser les formes du langage écrit requises par la société et/ou valorisées par l'individu". Selon cette définition, les lecteurs peuvent construire des significations à partir de textes sous diverses formes. Ils lisent pour apprendre, pour participer à des communautés de lecteurs à l'école et dans la vie quotidienne, et pour le plaisir.

4.1. Cadre de référence

Pour élaborer les items composant le test, PIRLS se base sur un cadre de référence organisé autour de deux objectifs de lecture et de quatre processus de compréhension.

4.1.1. Objectifs de lecture

Le cadre de référence de PIRLS est organisé autour de deux objectifs primordiaux définissant la compréhension : i) lire pour l'expérience littéraire; ii) lire pour acquérir de l'information et l'utiliser. Ces deux objectifs correspondent à deux types de textes qui couvrent une grande partie de la lecture faite par les jeunes élèves à l'école et

en dehors celle-ci, à savoir : les textes littéraires et les textes informatifs.

• Les textes littéraires

Dans la lecture littéraire, les lecteurs s'impliquent dans des événements, des contextes, des actions, des conséquences, des personnages, des sentiments et des idées. Ils sont amenés à apprécier le langage lui-même.

Les textes littéraires utilisés sont majoritairement des récits fictifs. Étant donné les différences entre les curricula et les cultures des pays participants, il est difficile pour PIRLS d'inclure certaines formes de textes littéraires. Par exemple, la poésie est difficile à traduire et les pièces théâtrales ne sont pas largement enseignées dans les classes primaires.

• Les textes informatifs

Même si la fonction principale des documents informatifs est de fournir des informations, ils peuvent viser des objectifs différents. Alors que de nombreux textes informatifs sont des présentations simples de faits, telles que les biographies, d'autres transmettent des faits et des explications au moyen d'un résumé descriptif, d'un essai convaincant ou d'un argument équilibré.

Afin de mieux présenter les différents objectifs des textes, l'information peut être présentée différemment, par exemple en variant le contenu, l'organisation et la forme. En ce sens, les documents informatifs peuvent être présentés sous différents formats : listes, graphiques, diagrammes, tableaux ou images. Ces différentes présentations de contenu textuel peuvent exiger différents processus de compréhension de la part du lecteur.

4.1.2. Processus de compréhension

Pour chaque type de texte, quatre processus de compréhension de lecture sont évalués : retrouver et extraire des informations explicites, faire des inférences simples, interpréter et intégrer des idées et des informations et enfin, évaluer et critiquer le contenu et les éléments textuels.

2. La raison pour laquelle toutes les écoles de la région Oued Eddahab Lagouira ont participé avec deux classes : est d'assurer la représentativité au sein de cette région, petite par rapport aux autres,

Ces quatre processus de compréhension sont utilisés comme base pour développer les questions de compréhension pour chaque passage de lecture (ou ensemble de passages).

Certes, il y a une interaction substantielle entre la longueur du texte et sa complexité et la sophistication des processus de compréhension requis. Ainsi, la nature du texte peut avoir un impact sur la difficulté de la question posée, à travers et au sein des quatre types de processus de compréhension.

• Retrouver et extraire des informations explicites

Ce processus nécessite peu, voire pas d'interprétation ou d'inférence et exige une compréhension explicite et immédiate des informations énoncées permettant de reconnaître la pertinence de l'information par rapport à la question posée. Il nécessite une concentration sur le mot, l'expression et la phrase pour construire un sens. Il peut également exiger que le lecteur récupère des informations provenant de plusieurs endroits. Les questions afférentes à ce processus concernent généralement les exercices suivants :

- Identifier des informations relatives à l'objectif spécifique de la lecture ;
- Rechercher des idées spécifiques ;
- Rechercher des définitions de mots ou d'expressions ;
- Identifier le contexte d'une histoire (par exemple : le temps et le lieu) ;
- Rechercher l'idée principale (lorsqu'elle est explicitement énoncée).

• Faire des inférences simples

Ce processus requiert plus qu'une simple compréhension d'un mot, d'une expression ou d'une phrase. Il met l'accent sur la signification locale, résidant dans une partie du texte, ou globale, représentant le texte dans sa totalité. En outre, certaines inférences simples peuvent exiger que le lecteur fasse des liaisons entre les significations locales et globales. Les tâches de lecture pouvant illustrer ce type de processus sont :

- Déduire qu'un événement a causé un autre événement ;
- Conclure quel est le principal argument d'une série d'arguments ;
- Identifier les généralisations faites dans le texte ;
- Décrire la relation entre deux personnages.

• Interpréter et intégrer des idées et des informations

Les lecteurs capables d'interpréter et d'intégrer des informations sont en mesure d'établir des liens qui ne sont pas seulement implicites, mais qui peuvent être interprétés selon leur propre point de vue. Ils peuvent construire une compréhension plus spécifique ou plus complète du texte en intégrant leurs connaissances et expériences personnelles avec le sens qui réside dans le texte.

Ce processus fait appel à la capacité des élèves à :

- Discerner le message général ou le thème d'un texte ;
- Considérer une alternative aux actions des personnages ;
- Comparer et contraster les informations textuelles ;
- Inférer l'humeur ou le ton d'une histoire ;
- Interpréter les applications possibles des informations du texte dans le monde réel.

• Évaluer et critiquer le contenu et les éléments textuels

Les lecteurs engagés dans ce processus évaluent le contenu et les éléments d'un texte, son organisation et le langage utilisé et font des critiques, d'un point de vue personnel ou avec une vision objective. Ceci exige un jugement justifié, en s'appuyant sur leur compréhension du texte par rapport à leurs propres connaissances sur le genre en question, la structure et les conventions linguistiques ainsi que sur leur compréhension ou interprétation du monde. Par exemple, ils peuvent infirmer ou confirmer les affirmations

faites dans le texte ou faire des comparaisons avec des idées et des informations trouvées dans d'autres sources. L'étendue de l'expérience de lecture passée et la familiarité avec la langue sont essentielles à chaque élément de ce processus. Ce processus fait appel à des tâches qui consistent à :

- juger de l'exhaustivité ou de la clarté de l'information contenue dans le texte;
- évaluer la probabilité que les événements décrits puissent réellement se produire ;
- évaluer la probabilité qu'un argument de l'auteur changerait ce que les gens pensent et font ;

- Juger si le titre du texte reflète le thème principal ;
- Décrire l'effet des caractéristiques du langage, comme les métaphores ou le ton ;
- Déterminer le point de vue d'un auteur sur le sujet central.

Bien que les deux objectifs de lecture et les quatre processus de compréhension constituent la base de l'évaluation PIRLS ainsi que les deux évaluations PIRLS Littératie et ePIRLS, il existe certaines différences dans l'importance accordée à chaque objectif de lecture et processus de compréhension.

Tableau 3. Répartition des items selon les objectifs de lecture et les processus de compréhension

	PIRLS	PIRLS Littératie	ePIRLS
Objectif de lecture			
Textes littéraires	50%	50%	0%
Textes informatifs	50%	50%	100%
Processus de compréhension			
Retrouver et extraire des informations explicites	20%	50%	20%
Faire des inférences simples	30%	25%	30%
Interpréter et intégrer des idées et des informations	30%	25%	30%
Évaluer et critiquer le contenu et les éléments textuels	20%		20%

Source : PIRLS 2016, assessment framework, 2nd Edition

4.2. Caractéristiques des tests

Les enfants marocains de 4^{ème} année passent les tests en arabe classique. Par ailleurs, il est à rappeler que dans les évaluations internationales, le choix des textes est contraint par la nécessité de les traduire en plusieurs langues. Ainsi, le choix porte sur des textes qui peuvent être traduits sans perte de clarté du sens, ou dans le potentiel d'engagement des élèves. De même, une attention particulière est accordée au problème du biais culturel. En ce sens, les textes qui dépendent fortement des connaissances spécifiques à la culture sont exclus. La sélection des textes tient aussi compte de l'équité et de la sensibilité aux considérations du genre, raciales, ethniques et religieuses. L'adéquation et la lisibilité des textes pour les évaluations PIRLS sont principalement déterminées par des examens itératifs par des enseignants et des spécialistes des curricula dans les pays participants.

En accord avec la différence de difficulté entre les évaluations PIRLS et PIRLS Littératie, chaque texte ou document se compose d'environ 800 mots dans la première et d'environ 400 mots dans la seconde. Par ailleurs, les deux évaluations sont fondées sur 12 passages (6 littéraires et 6 informatifs) et environ 180 items répartis, pour l'évaluation PIRLS, dans 16 carnets différents. Les carnets sont attribués aux élèves selon une procédure de rotation aléatoire.

Chaque question dans l'évaluation ePIRLS nécessite de travailler sur environ trois différents sites internet totalisant cinq à dix pages internet. Les textes contenus dans un exercice de l'évaluation ePIRLS sont constitués d'environ 1000 mots en moyenne. Pour des raisons logistiques liées à l'accès au numérique, les élèves marocains n'ont pas passé les tests ePIRLS.

Les questions utilisées dans les évaluations PIRLS prennent deux formats : questions à choix multiples et questions à réponse construite. Pour le premier format, l'élève doit choisir une seule réponse parmi quatre, alors que pour le second, il est appelé à rédiger sa réponse. Ces questions sont corrigées selon des critères précis permettant d'attribuer un score à chaque réponse, selon les consignes de codage.

5. Questionnaires

Le rendement des élèves en compréhension de l'écrit est le résultat d'activités d'apprentissage et d'expériences que les élèves acquièrent dans différents contextes : communautaire, familial, de l'école et de la classe. Il est également lié à leurs comportements et attitudes à l'égard de la lecture.

L'étude PIRLS recueille des informations sur l'ensemble de ces contextes à travers des questionnaires destinés aux élèves participants, à leurs parents ou tuteurs, à leurs enseignants, ainsi qu'aux directeurs des écoles dans lesquelles ils étudient. Les élèves participant également à ePIRLS remplissent un court questionnaire supplémentaire qui met l'accent sur l'utilisation des ordinateurs. De plus, les coordonnateurs des pays participants remplissent un questionnaire sur les curricula. Ce questionnaire fournit des informations importantes sur la politique éducative de chaque pays, la structure de son système éducatif, son programme relatif à l'enseignement et l'apprentissage de la lecture au primaire, les pratiques d'évaluation ainsi que les exigences en matière de formation des enseignants.

Ces questionnaires cernent l'environnement dans lequel les élèves apprennent à travers cinq aspects :

• Contextes national et communautaire

Sur le plan national ou communautaire, des facteurs culturels, sociaux, politiques et économiques contribuent aux acquisitions des élèves en littératie. Une politique éducative efficace réussit à implémenter le curriculum et à mettre en œuvre les programmes en tenant compte de ces facteurs contextuels. Pour les évaluer, PIRLS recueille des informations concernant :

- Les ressources économiques, les caractéristiques démographiques et géographiques de la population ;
- L'organisation et la structure du système d'éducation ;
- Le cheminement des élèves ;
- Le curriculum de la lecture au primaire ;
- Les enseignants et leur formation ;
- Le suivi de la mise en œuvre du curriculum.

• Contexte familial

Afin de comprendre l'effet du contexte familial et la transmission intergénérationnelle en matière de littératie, PIRLS collecte des données au moyen du questionnaire élève et du questionnaire sur « l'apprentissage de la lecture » rempli par les parents. Les informations recueillies concernent les points suivants :

- Les ressources socioéconomiques et éducatives disponibles à la maison ;
- Les attentes des parents en matière d'éducation dispensée à leurs enfants et l'importance qu'ils y accordent ;
- Les activités précoces en littératie ;
- Le soutien parental à l'exercice de la lecture à la maison.

• Contexte de l'école

Les facteurs liés à l'école peuvent avoir une influence sur les acquisitions des élèves. L'étude PIRLS accorde une importance particulière à l'environnement de l'école et à son organisation, et ce à travers les aspects suivants :

- La composition de l'école selon le contexte socioéconomique des élèves ;
- L'impact du manque de ressources sur l'enseignement ;
- Les conditions de travail des enseignants et leur satisfaction vis-à-vis de leur métier ;
- Le leadership du directeur ;

- L'importance accordée à la réussite scolaire ;
- La sécurité, l'ordre et la discipline à l'intérieur de l'école.

• Contexte de la classe

La classe est le lieu où se déroulent les activités d'enseignement et d'apprentissage. Les acquis des élèves dépendent ainsi de son environnement, du climat qui y règne et des pratiques pédagogiques. PIRLS approche ces aspects à travers :

- La formation et l'expérience du personnel enseignant ;
- Les ressources pédagogiques et les moyens technologiques ;
- Le temps d'instruction ;
- Les stratégies et les activités pédagogiques ;
- L'enseignement de la lecture en ligne ;
- L'évaluation en classe.

• Caractéristiques et attitudes des élèves envers l'apprentissage et la lecture.

Des relations peuvent exister entre les attitudes des élèves envers une matière et leurs performances dans celle-ci. En ce sens, la motivation des élèves, leur engagement et la confiance vis-à-vis de leur capacité peuvent mener à la réussite scolaire. Pour appréhender ces relations, PIRLS fournit des informations concernant :

- L'aptitude des élèves à l'apprentissage ;
- La motivation des élèves ;
- La confiance qu'ont les élèves en eux-mêmes.

Ces informations contextuelles sont analysées en relation avec le rendement des élèves et comparées entre les pays, permettant ainsi de fournir un aperçu sur les stratégies éducatives efficaces à mettre en place pour le développement et l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture.

6. Quelques éléments méthodologiques

• Indicateurs composites

Les sujets abordés dans les questionnaires du contexte concernent les aspects dont les recherches en éducation, ont prouvé le lien avec la réussite scolaire. Il s'agit plus précisément de :

- Attitudes des élèves envers la lecture (aimer la lecture, l'engagement dans les leçons de lecture, la confiance en soi) ;
- Perception des parents vis-vis de l'école ;
- Engagement familial dans des activités de littératie avant le début de la scolarité ;
- Composition socio-économique de l'établissement ;
- Élèves avec des compétences pré-acquises en lecture et écriture à l'entrée du primaire ;
- Emphase sur la réussite ;
- Satisfaction des enseignants ;
- Problèmes de discipline à l'école ;
- Ordre et sécurité à l'école ;
- Problèmes d'intimidation subis par les élèves à l'école ;
- Sentiment d'appartenance à l'école.

Ces aspects reflètent des construits latents qui ne sont pas directement observables et mesurables, mais sont approchés à travers un ensemble d'items (questions) destinés aux élèves, à leurs parents, à leurs enseignants, ou aux directeurs des écoles. Pour chaque aspect, les réponses aux items y afférents sont combinées dans une échelle (indicateur composite), et ce, à l'aide de la théorie de réponse aux items. Ensuite, les élèves sont classés selon cette échelle dans trois catégories correspondant à un niveau élevé, moyen ou faible, de l'aspect en question.

• Analyse bivariée et analyse multi-niveaux

Pour étudier la corrélation entre chacun de ces aspects et les résultats des élèves en lecture, une

analyse bivariée est menée, et ce, en croisant, l'indicateur mesurant l'aspect en question avec les scores des élèves.

Cette analyse examine l'existence de relation entre un seul indicateur et le niveau de performances des élèves sans tenir compte des autres indicateurs. Pour ce faire, une approche multivariée est adoptée. Parmi les méthodes multivariées figure l'analyse multi-niveaux qui est une méthode de régression spécifique aux données hiérarchiques pour lesquelles les observations sont imbriquées dans plusieurs niveaux. C'est le cas des données traitées dans ce rapport, dans le sens où l'élève appartient à une classe qui elle-même fait partie d'une école.

• **National versus international**

Les comparaisons sont effectuées entre le Maroc (niveau national) et la moyenne dans tous les pays participants (niveau international), et ce, pour les scores ainsi que pour les indicateurs de contexte.

CHAPITRE II.

PERFORMANCES DES ÉLÈVES MAROCAINS ET COMPARAISON INTERNATIONALE

La participation du Maroc à l'enquête internationale PIRLS 2016 permet d'évaluer son positionnement par rapport à des pays avancés et d'autres participants, dont le niveau économique est similaire et permet également d'apprécier les améliorations réalisées, depuis la dernière enquête PIRLS 2011, des apprentissages en lecture des élèves marocains.

1. Positionnement du Maroc sur l'échelle internationale

Parmi les cinquante pays participant à PIRLS 2016, 34 ont obtenu des résultats significativement supérieurs à la moyenne internationale⁽¹⁾. Il s'agit principalement de pays européens, asiatiques et d'Amérique. Leurs scores moyens varient de 581 points obtenus par la Russie à 511 observés en France.

Seize pays n'ont pu franchir la moyenne internationale. La communauté française de la Belgique vient en tête avec un score (497) qui ne diffère pas significativement de la moyenne internationale. Les huit pays arabes participants font également partie de cette catégorie, mais avec des résultats nettement inférieurs à cette moyenne. Leurs scores oscillent entre 450 aux Émirats Arabes Unis et 330 en Égypte. Le Maroc devance cette dernière avec un score moyen de 358 points, alors que l'Afrique du Sud est en dernière position avec un score moyen de 320 points.

Tableau 4. Scores moyens par pays participant en 2016

Pays	Score moyen	Significativité par rapport à la moyenne internationale
Russie	581	▲
Singapour	576	▲
Hong Kong	569	▲
Irlande	567	▲
Finlande	566	▲
Pologne	565	▲

Irlande du nord	565	▲
Norvège	559	▲
Taipei chinois	559	▲
Angleterre	559	▲
Lettonie	558	▲
Suède	555	▲
Hongrie	554	▲
Bulgarie	552	▲
États-Unis	549	▲
Lituanie	548	▲
Italie	548	▲
Danemark	547	▲
Macao	546	▲
Pays-Bas	545	▲
Australie	544	▲
République Tchèque	543	▲
Canada	543	▲
Slovénie	542	▲
Autriche	541	▲
Allemagne	537	▲
Kazakhstan	536	▲
République Slovaque	535	▲
Israël	530	▲
Portugal	528	▲
Espagne	528	▲
Belgique (communauté flamande)	525	▲
Nouvelle-Zélande	523	▲
France	511	▲
Moyenne internationale	500	
Belgique (communauté française)	497	▼
Chili	494	▼
Géorgie	488	▼
Trinité-et-Tobago	479	▼
Azerbaïdjan	472	▼
Malte	452	▼
Émirats Arabes Unis	450	▼
Bahreïn	446	▼

1. Les scores sont mis sur une échelle de 0 à 1000 points, avec une moyenne de 500 et un écart type de 100.

Pays	Score moyen	Significativité par rapport à la moyenne internationale
Qatar	442	▼
Arabie Saoudite	430	▼
Iran	428	▼
Oman	418	▼
Koweït	393	▼
Maroc	358	▼
Égypte	330	▼
Afrique du Sud	320	▼

▲ : Score moyen significativement supérieur à la moyenne internationale

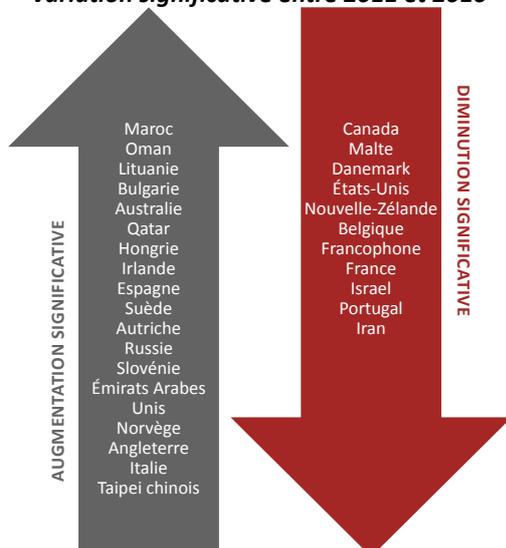
▼ : Score moyen significativement inférieur à la moyenne internationale

Il est à souligner que peu de pays en voie de développement participent à l'enquête PIRLS. En revanche, la majorité des pays développés y participe régulièrement et leurs élèves réalisent les meilleurs scores.

2. Évolution du niveau de performance en lecture entre 2011 et 2016

L'examen de l'évolution des scores moyens montre, d'un côté, que 18 pays ont vu leurs résultats s'améliorer significativement entre 2011 et 2016. En passant d'un score de 310 à 358, le Maroc se situe à la tête de ces pays avec une avancée de 48 points. De l'autre côté, 10 pays ont connu une baisse significative dans leurs moyennes, allant de 29 points en Iran à 5 points au Canada.

Figure 2. Les pays dont le score moyen a connu une variation significative entre 2011 et 2016



Bien que les résultats du Maroc présagent d'une évolution positive des scores en lecture, des efforts soutenus doivent encore être fournis pour dépasser le déficit accumulé.

3. Répartition des élèves marocains selon les niveaux internationaux de performance

Dans l'étude PIRLS, les élèves sont répartis selon quatre niveaux de performance : avancé, élevé, intermédiaire et bas. Ces niveaux correspondent à des scores qui sont, respectivement, supérieurs ou égaux à 625, 550, 475 et 400 points. Il convient de noter que ces niveaux sont cumulatifs, ce qui signifie que l'élève qui atteint un niveau donné, a nécessairement atteint les autres niveaux inférieurs.

La répartition des élèves selon ces niveaux fait ressortir que le pourcentage des élèves marocains ayant atteint le niveau de performance avancé est quasiment nul, alors qu'il est de 10% à l'échelle internationale. Les niveaux "élevé" et "intermédiaire" ne concernent également que peu d'élèves marocains (3% pour le niveau élevé et 14% pour le niveau intermédiaire), contrairement à ce qui est observé sur le plan international (47% et 82%). Inversement, la part des élèves marocains n'atteignant même pas le niveau de performance le plus bas reste importante (64%). Ceci place le Maroc parmi les trois pays ayant une grande partie de leurs élèves qui ne maîtrisent pas les compétences les plus élémentaires en matière de compréhension de l'écrit (Égypte 69% et Afrique du Sud 78%).

Tableau 5. Pourcentages des élèves atteignant les niveaux de performance internationaux, en 2011 et 2016

	Maroc		International	
	2016	2011	2016	2011
Avancé (625)	0	0	10	8
Élevé (550)	3	1	47	44
Intermédiaire (475)	14	7	82	80
Bas (400)	36	21	96	95
N'atteignant pas le niveau bas (<400)	64	79	4	5

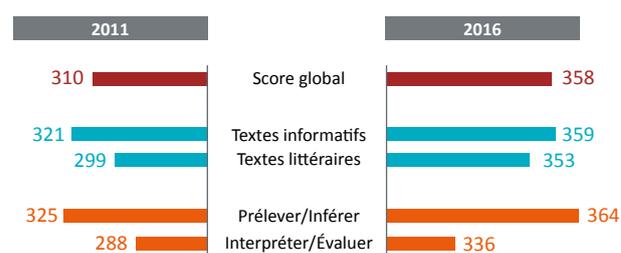
Source : Résultats de PIRLS-2011 et PIRLS-2016

Cependant, la comparaison de ces pourcentages entre 2011 et 2016 montre une amélioration significative, quoique modeste, au niveau des pourcentages des élèves qui ont atteint les niveaux intermédiaire et bas. Ces pourcentages sont passés de 7% à 14% pour le premier niveau et de 21% à 36% pour le second. Ainsi, la proportion de ceux n'ayant pas les compétences élémentaires nécessaires à la compréhension de l'écrit s'est rétrécie de 15 points de pourcentage entre ces deux années.

4. Résultats des élèves marocains selon le type de texte et le processus de compréhension

En 2011, les résultats des élèves marocains différaient selon le type de texte, dans le sens où le score obtenu dans les textes informatifs était supérieur au score global de 11 points, tandis que celui relatif aux textes littéraires était inférieur de 11 points. Ces écarts se sont réduits en 2016. Ainsi, le niveau des acquis des élèves dans le premier type est du même ordre de grandeur que le score global, soit 359 contre 358 points, alors que celui du deuxième type en est inférieur de 5 points.

Graphique1. Scores moyens des élèves marocains, selon le type de texte et le processus de compréhension



Source : Calcul de l'INE à partir des données PIRLS-2011 et PIRLS-2016

Les résultats selon les quatre processus de compréhension définis plus haut, sont rapportés en regroupant les deux moins complexes en une seule échelle appelée "prélever et inférer" et les deux plus complexes en une autre nommée "interpréter et évaluer". Les résultats des élèves marocains selon ces deux échelles montrent qu'ils performant mieux dans la première, avec un score moyen qui a dépassé le score global de 15 points en 2011 et de 6 en 2016. En revanche, ils sont moins performants dans la seconde échelle qui nécessite des compétences plus avancées de compréhension. Ceci est d'autant plus vrai en 2011 qu'en 2016 avec un écart par rapport au score global qui n'a pas changé entre ces deux années, soit 22 points en faveur de ce score. Cet écart est de loin le plus élevé de tous les pays participants.

CHAPITRE III.

ANALYSE BIVARIÉE DES RÉSULTATS DES ÉLÈVES MAROCAINS SELON LES VARIABLES CONTEXTUELLES

L'analyse bivariée des résultats des élèves permet d'analyser, de manière descriptive, le lien existant entre chaque variable et les scores des élèves afin d'évaluer les liens les plus significatifs.

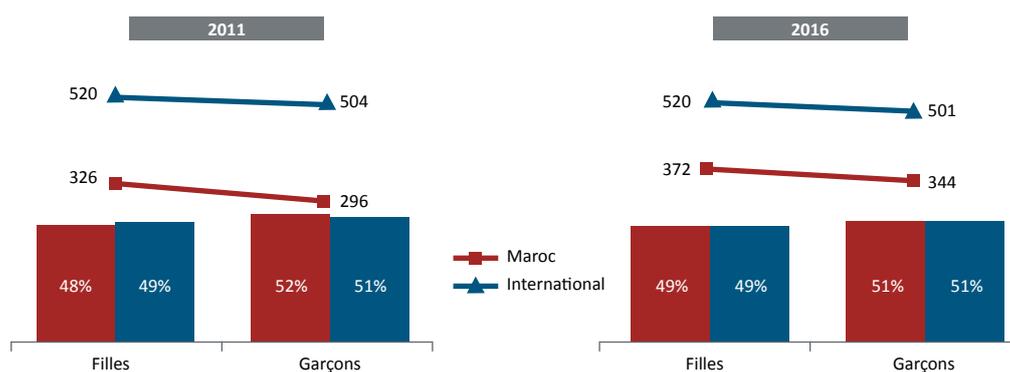
1. Caractéristiques personnelles et scolaires des élèves

1.1. Genre

La répartition des élèves de la quatrième année en 2016 montre que la proportion des filles est

de 49%. Cette répartition est la même que celle observée au niveau international. L'analyse des performances scolaires fait ressortir que les filles réalisent des scores nettement supérieurs à ceux des garçons, et ce dans presque tous les pays participants. Au Maroc, l'écart enregistré atteint 28 points. Ces constats sont les mêmes que ceux relevés en 2011, et ce, concernant aussi bien la répartition des élèves que les scores.

Graphique 2. Pourcentages et scores moyens des élèves selon le genre



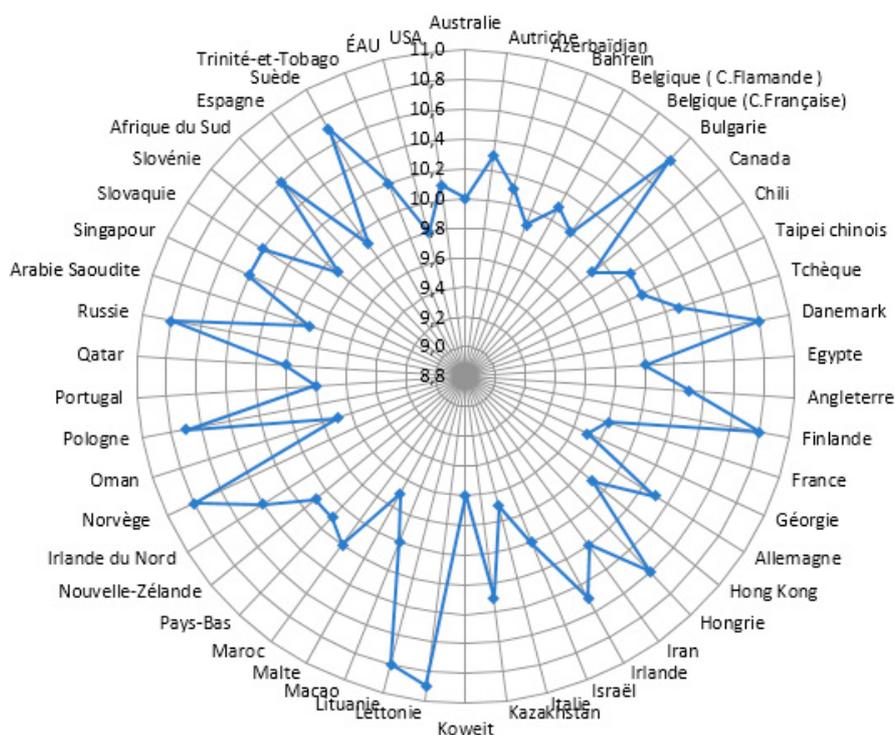
Source : Calcul de l'INE à partir des données PIRLS-2011 et PIRLS-2016

Les filles performant mieux. Ceci s'explique par les différenciations de l'éducation familiale selon le genre dans le contexte culturel marocain. Souvent la pression parentale s'exerce davantage sur les filles que sur les garçons. Les filles sortent moins que les garçons jouer dans la rue, et sont par conséquent moins exposées aux loisirs et aux jeux en dehors de l'espace domestique. Il en résulte que l'éducation stricte des parents inculquée à leurs filles s'étend à la scolarité. Tout ceci fait que les filles, lorsqu'elles arrivent à s'assurer l'accès à l'école, réalisent des résultats scolaires relativement meilleurs que ceux obtenus par les garçons.

1.2. Âge

Au moment de l'enquête, l'âge moyen des élèves dans les pays participants se situait entre 9.6 et 10.9 ans. Les koweïtiens sont parmi les plus jeunes, avec une moyenne d'âge de 9.6 ans. À côté, se trouvent quatre pays avec un âge moyen de 9.7 ans. Il s'agit d'Oman, Malte, la Géorgie et de l'Italie. Par contre, les élèves lettons détiennent la moyenne d'âge la plus élevée (10.9 ans). Il en est de même pour la Russie, la Finlande, la Norvège, le Danemark, la Lituanie et la Bulgarie (10.8 ans).

Graphique 3. Âge moyen des élèves participants à la date de passation, par pays



Source : Résultats de l'enquête PIRLS-2016

Les élèves marocains sont âgés de 10.2 ans en moyenne, ce qui ne diffère pas de la moyenne internationale et de l'âge légal qu'ils doivent avoir en quatrième année du primaire.

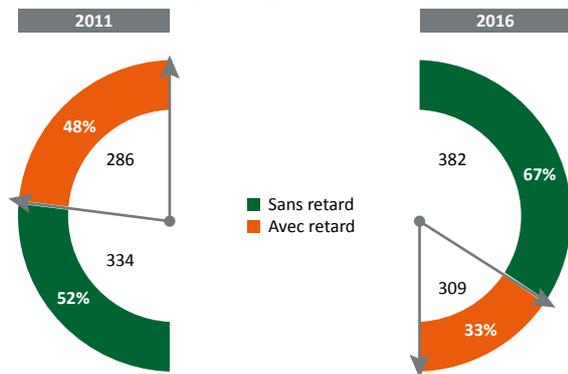
En termes de scores, les non retardataires enregistrent de meilleurs résultats comparativement à ceux en situation de retard. L'écart entre les deux groupes en 2016 est statistiquement significatif et se situe à 73 points en faveur des premiers.

1.3. Retard scolaire

En 2011, 48% des élèves avaient un retard par rapport à l'âge prescrit en quatrième année. Cela est dû à la rentrée tardive en première année du primaire, au redoublement ou aux deux facteurs combinés. En 2016, la proportion de ces élèves s'est rétrécie de 15 points pour atteindre 33%.

Les efforts des pouvoirs publics déployés pour limiter les retards des élèves, ont relativement contribué à l'augmentation de la proportion des élèves sans retard et à améliorer les scores.

Graphique 4. Pourcentages et scores moyens des élèves marocains selon le retard scolaire



Source : Calcul de l'INE à partir des données PIRLS-2011et PIRLS-2016

1.4. Préscolaire

Le préscolaire procure un avantage à la fois sur le plan des acquisitions et sur celui du parcours scolaire. En effet, le niveau des acquis augmente lorsque la durée de préscolarisation est plus longue. De plus, le passage par le préscolaire permet de réduire le risque de redoubler.

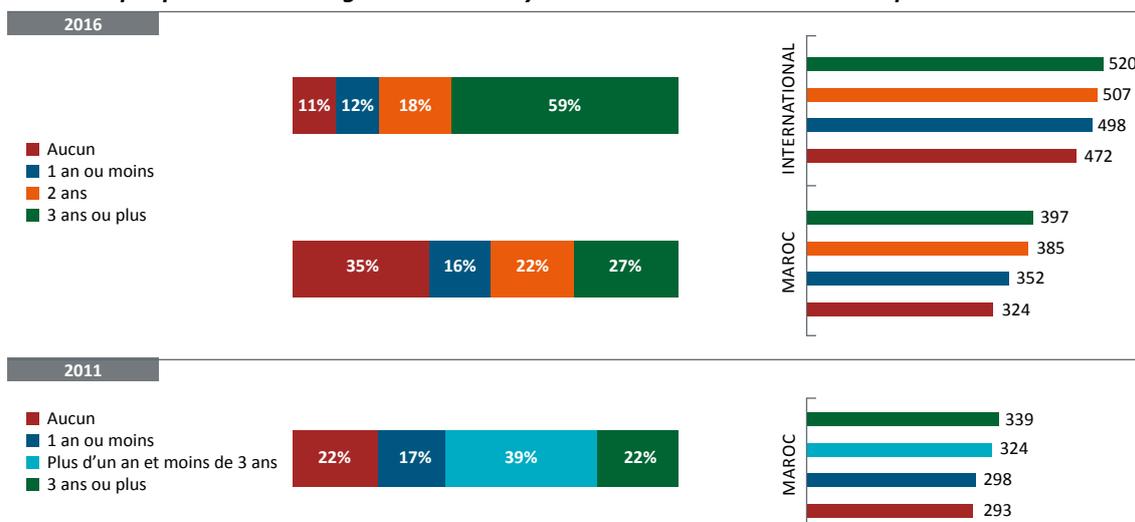
Internationalement, 11% des élèves n'ont pas eu la chance de fréquenter l'enseignement préscolaire. Dans trois pays, ce pourcentage dépasse le tiers, il s'agit de de l'Azerbaïdjan (55%), de l'Arabie Saoudite (45%) et du Maroc (35%) qui, comparé à l'année 2011, a connu une augmentation du pourcentage de ces élèves de 13 points. Ceux qui

en revanche ont été préscolarisés pour une durée supérieure ou égale à 3 ans représentent 59% au niveau international, soit plus du double de ce qui est observé chez les élèves marocains (27%), avec une hausse de 5 points de pourcentage par rapport à 2011.

Par ailleurs, le nombre d'années passées dans le préscolaire est positivement et significativement corrélé aux performances scolaires. En ce sens, le score moyen des élèves en lecture tend à augmenter lorsque la durée passée au

préscolaire augmente et ce, aussi bien au niveau national qu'international, en 2011 et 2016. Ainsi, les élèves les plus performants sont ceux ayant été préscolarisés pendant 3 ans ou plus. En 2016, le résultat moyen des élèves marocains de cette catégorie a dépassé de 73 points celui des élèves n'ayant jamais été préscolarisés. Ces élèves devancent également leurs pairs ayant bénéficié de 2 ans de préscolarisation et ceux ayant été préscolarisés pour une durée inférieure ou égale à un an avec, respectivement, 12 et 45 points.

Graphique 5. Pourcentages et scores moyens des élèves selon la durée de préscolarisation



Source : Calcul de l'INE à partir des données PIRLS 2011 et PIRLS 2016

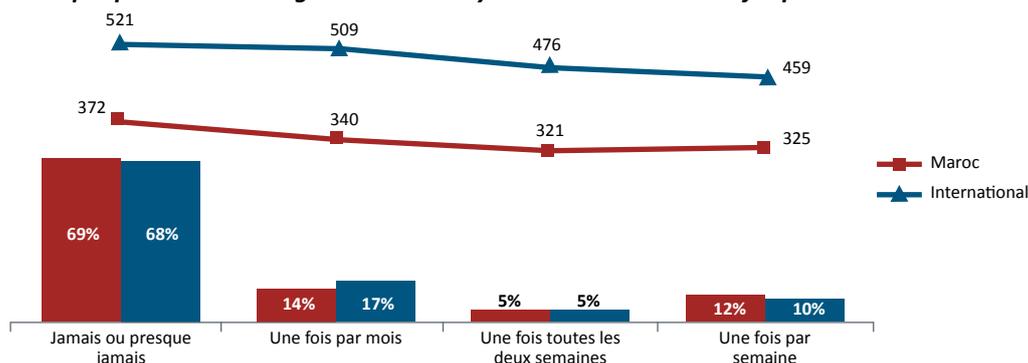
Les données montrent que plus l'enfant passe d'années au préscolaire, plus ses scores augmentent. Ces résultats sur les liens entre les années passées dans le préscolaire et les scores confirment ainsi les analyses des nombreuses études qui démontrent l'importance du préscolaire et son effet positif sur la survie scolaire.

1.5. Absentéisme

La prévalence de l'absentéisme chez les élèves marocains ne diffère pas significativement de

ce qui est enregistré à l'échelle internationale. En cela, environ sept élèves sur dix déclarent ne s'être jamais, ou presque jamais absentes, contre seulement 5% déclarant s'être absentes une fois toutes les deux semaines, et ce, aussi bien au niveau national qu'international. Au Maroc, la part des élèves qui s'absentent une fois par mois se situe à 14% contre 17%. Ceux qui le font une fois par semaine représentent 12% du total des élèves marocains contre 10% au niveau international.

Graphique 6. Pourcentages et scores moyens des élèves selon la fréquence d'absentéisme



Source : Calcul de l'INE à partir des données PIRLS-2016

En termes de performances, les élèves marocains déclarant ne s'être jamais ou presque jamais absentes obtiennent de meilleurs scores comparativement à ceux qui sèchent les cours. Les écarts les plus significatifs sont observés entre ceux qui s'absentent une fois par semaine et ceux qui ne s'absentent pas d'une part, et entre ceux-ci et les élèves affirmant s'absenter une fois toutes les deux semaines. Ces différences atteignent, respectivement, 47 et 51 points. Les autres écarts, qui sont statistiquement significatifs, sont moins intenses et varient de 15 à 32 points.

1.6. Attitudes des élèves envers la lecture

Les attitudes des élèves à l'égard de la lecture sont appréhendées à travers trois indicateurs : aimer la lecture, l'engagement dans les leçons de lecture et la confiance en soi.

Pour ce qui est du premier indicateur, le Maroc figure parmi les 16 pays où plus de la moitié des élèves aiment beaucoup lire, alors que la moyenne internationale se limite à 43%. Les élèves qui manifestent le contraire se situent à 16% au niveau international, soit le triple de ce qui est affiché au niveau national (5%). Par ailleurs, la part des élèves marocains déclarant

"aimer plutôt lire" est quasiment la même que celle enregistrée au niveau international (39% contre 41%).

Concernant l'engagement, une part importante des élèves sont très engagés dans leurs leçons de lecture, soit une moyenne internationale de 60%. Le Maroc est l'un des 23 pays qui dépassent cette moyenne, avec un pourcentage de 69%. La part de ceux déclarant être plutôt engagés atteint 29% au Maroc contre une moyenne internationale de 35%. En revanche, ceux qui sont moins engagés restent minoritaires sur les deux plans, national et international (2% contre 5%).

Contrairement aux deux premiers indicateurs, la proportion des élèves affichant une attitude négative concernant la confiance en soi est plus importante. En effet, à l'échelle internationale, 21% des élèves manifestent une absence de confiance vis-à-vis de leurs compétences en lecture, avec 21 pays qui dépassent cette moyenne enregistrant des pourcentages allant de 22% à 47%. Au Maroc, ces élèves représentent 27%, alors que ceux qui sont très confiants et ceux qui sont plutôt confiants sont respectivement de 31% et 42% au niveau national, contre 45% et 35% au niveau international.

Tableau 6. Pourcentages et scores moyens des élèves selon leurs attitudes à l'égard de la lecture

	% Score		% Score		% Score	
	Aiment beaucoup lire		Aiment plutôt lire		N'aiment pas lire	
Maroc	56	380	39	333	5	306
International	43	523	41	507	16	486
Très engagés		Plutôt engagés		Moins engagés		
Maroc	69	366	29	345	2	~
International	60	516	35	506	5	490
Très confiants		Plutôt confiants		Non confiants		
Maroc	31	416	42	358	27	296
International	45	545	35	503	21	455

Source: Résultats de l'enquête PIRLS-2016

(~) : Le score ne peut être rapporté en raison du nombre d'observations insuffisant.

En termes de performances, plus l'attitude des élèves est favorable à la lecture, meilleurs sont leurs résultats. Au Maroc, les différences de scores entre les différentes catégories sont significatives. Les plus marquées sont celles affichées entre les élèves dont l'attitude est très positive et ceux dont l'attitude est négative. Ces écarts sont de l'ordre de 74 points pour le premier indicateur et 120 pour le troisième. Pour le deuxième, l'écart est d'une moindre ampleur, il atteint 21 points entre les élèves qui sont "très

engagés" et ceux qui sont "plutôt engagés".

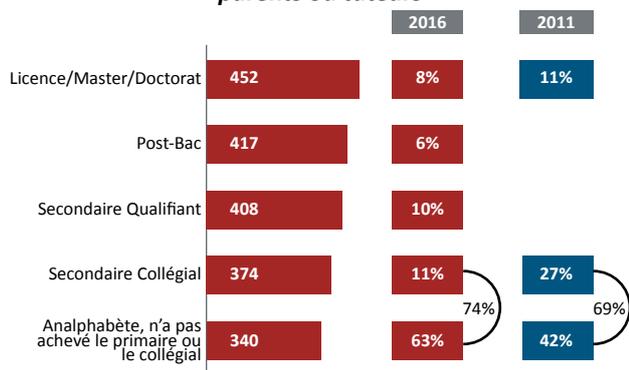
2. Environnement familial

2.1. Niveau d'instruction des parents ou tuteurs d'élèves

En 2016, le plus haut niveau d'instruction des parents ou tuteurs reste modeste au Maroc. Il ne dépasse pas le secondaire collégial pour 74% des élèves, avec seulement 11% ayant au moins l'un des deux parents qui a achevé ce cycle et

63% ayant des parents qui ne l'ont pas terminé, ou qui n'ont pas terminé le primaire ou qui sont analphabètes. Inversement, la proportion des élèves dont l'un des parents au moins ou tuteurs a une licence, un master ou un doctorat ne dépasse pas 8%. Comparativement aux résultats de 2011, le pourcentage des élèves dont les parents ont un niveau universitaire a diminué (11% contre 8%) alors que celui des élèves dont les parents sont peu instruits voire analphabètes a augmenté (42% contre 63%).

Graphique 7. Pourcentages et scores moyens des élèves marocains selon le plus haut niveau d'éducation des parents ou tuteurs



Source : Calcul de l'INE à partir des données PIRLS-2011 et PIRLS-2016

L'analyse des performances montre que plus le niveau d'instruction des parents ou tuteurs est élevé, meilleurs sont les résultats. Dans ce sens, les élèves dont les parents sont plus instruits (licence, master ou doctorat) obtiennent des scores nettement supérieurs à ceux des autres groupes d'élèves. L'écart qu'ont ces élèves par rapport à ceux dont les parents sont analphabètes ou n'ayant pas achevé le primaire ou le collégial est le plus important, atteignant 112 points.

2.2. Niveau professionnel des parents ou tuteurs d'élèves

Il ressort de l'analyse de cet indicateur que la part des élèves dont les parents ou tuteurs sont des ouvriers qualifiés⁽¹⁾, non qualifiés⁽²⁾ ou n'ont jamais travaillé est importante, enregistrant un

1. Ouvrier qualifié : comprend les ouvriers dans le secteur de l'agriculture et de la pêche, les artisans, les constructeurs, les charpentiers, les plombiers, les électriciens, les métallurgistes, les mécaniciens des machines, les opérateurs d'usines ou de machines, les conducteurs.

2. Ouvrier non qualifié : comprend les aides domestique et nettoyeurs, les gardiens de bâtiment, les ouvriers dans des fermes, dans la pêche, dans l'agriculture ou dans la construction.

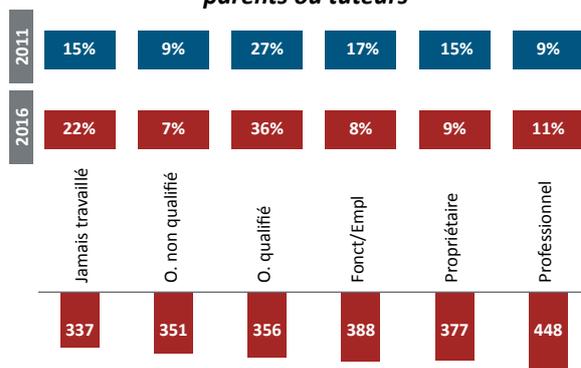
3. Fonctionnaire ou employé : comprend les employés dans le secteur des services et de ventes (agents de voyage, employés de restauration, employés de soins personnels, employés des services de protection, militaires ou policiers juniors, vendeurs) ; les employés de bureau (secrétaires, opérateurs de saisie

4. Propriétaire : comprend les propriétaires de petites entreprises (moins de 25 employés) tels que les magasins de vente de produits ou de services et les restaurants.

5. Professionnel : comprend les directeurs généraux et hauts fonctionnaires, les professionnels spécialisés et les techniciens ou administrateurs professionnels.

pourcentage de 65% en 2016. Le reste des élèves est réparti entre les autres catégories à raison de 8% pour les employés ou fonctionnaires⁽³⁾, 9% pour les propriétaires⁽⁴⁾ d'une petite entreprise et 11% pour les professionnels⁽⁵⁾. En 2011, ces pourcentages étaient de l'ordre de 51%, 17%, 15% et 9%, respectivement.

Graphique 8. Pourcentages et scores moyens des élèves marocains selon le plus haut niveau professionnel des parents ou tuteurs



Source : Calcul de l'INE à partir des données PIRLS-2011 et PIRLS-2016

Au niveau des performances, force est de constater que les élèves dont les parents sont moins qualifiés, (ceux appartenant aux trois premières catégories) obtiennent de moins bons résultats comparativement aux autres, avec une différence significative de 19 points entre la première catégorie "jamais travaillé" et la troisième "ouvrier qualifié". Ces élèves enregistrent des écarts significatifs allant de 21 à 111 points par rapport aux élèves considérés plus avantagés sur le plan socio-professionnel des parents. Ces derniers performant nettement mieux, surtout ceux dont les parents sont dans la catégorie des "professionnels" et qui devancent significativement leurs pairs dont les parents ou tuteurs sont des fonctionnaires/employés ou des propriétaires, à raison de 60 et 71 points, respectivement.

2.3. Ressources éducatives disponibles à la maison

Les ressources éducatives disponibles à la maison

sont abordées à travers le nombre de livres, la disponibilité d'une chambre individuelle pour l'élève et la possession d'un ordinateur, d'un bureau ou d'une connexion internet.

Concernant la possession des livres à la maison, et selon les déclarations des parents dans PIRLS-2016, plus des deux tiers des élèves marocains (68%) possèdent des livres à la maison avec un nombre ne dépassant guère dix. Ceux possédant entre 11 et 25 livres représentent 20% et 12% ont au moins 26 livres⁽⁶⁾.

Un tiers des participants disposent d'une chambre individuelle et 37% ont un bureau pour étudier. Par ailleurs, 43% des élèves disposent d'un ordinateur ou d'une tablette et 31% d'une connexion internet. La comparaison de ces statistiques avec celles de 2011 montre une diminution des pourcentages des élèves ayant plus de dix livres, un bureau ou une chambre individuelle, et ce avec respectivement, 11, 5 et 2 points. Par contre, le pourcentage des élèves ayant un ordinateur à la maison s'est accru de 8 points.

Tableau 7. Pourcentages et scores moyens des élèves marocains selon les ressources éducatives disponibles à la maison

	2011		2016	
	%	%	%	Scores
Livres				
0-10	57	68		343
11-25	25	20		396
26-100	12	9		422
Plus de 100	5	3		386
Chambre individuelle				
Oui	35	33		370
Non	65	67		354
Ordinateur/ Tablette				
Oui	35	43		395
Non	65	57		332
Bureau				
Oui	42	37		393
Non	58	63		340
Connexion à internet				
Oui	31	31		393
Non	69	69		344

Source : Calcul de l'INE à partir des données PIRLS-2011 et PIRLS-2016

6. Les déclarations des élèves sur les livres doivent être nuancées, vu que la notion de "livre" englobe à la fois les manuels scolaires, qui pourraient exister dans toutes familles ayant des enfants scolarisés, et les autres types de livres : romans, essais et autres ...

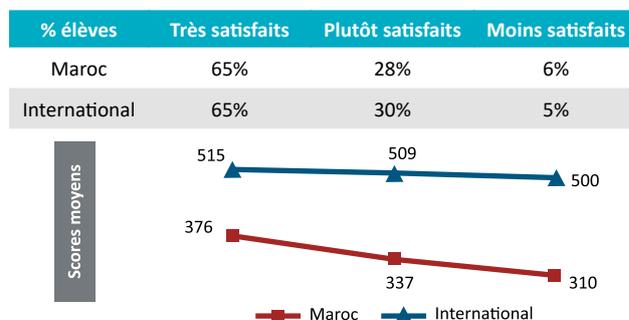
La disponibilité de ressources suffisantes à la maison est associée à de meilleures performances dans la mesure où les élèves vivant dans un milieu favorable performant mieux que ceux appartenant à des familles désavantagées. En effet, les scores moyens de ceux possédant au moins 11 livres sont nettement supérieurs à ceux qui en possèdent moins ou pas du tout. Les écarts de scores oscillent entre 43 et 79 points.

Quant aux autres ressources, les différences de performances entre les élèves qui en bénéficient et ceux qui en sont dépourvus, varient de 16 à 63 points.

2.4. Perceptions des parents ou tuteurs d'élèves envers l'école

Le degré de satisfaction des parents envers l'école que fréquentent leurs enfants est mesuré par une échelle fondée sur leurs réponses à six questions. L'analyse de cet indicateur fait ressortir que plus de 60% des élèves ont des parents qui déclarent être très satisfaits et seuls 6% disent le contraire. Ceci est d'autant plus vrai au niveau national qu'au niveau international.

Graphique 9. Pourcentages et scores moyens des élèves selon la perception de leurs parents envers l'école



Source : Calcul de l'INE à partir des données PIRLS-2016

Les résultats montrent clairement que le degré de satisfaction des parents est positivement et significativement corrélé avec les performances des élèves : plus ils sont satisfaits de l'école, plus les résultats de leurs enfants sont meilleurs. Leur score moyen dépasse significativement celui de leurs semblables dont les parents sont plutôt satisfaits avec 39 points et ceux dont les parents sont moins satisfaits avec 66 points. L'écart se réduit à 27 points entre les élèves de la deuxième catégorie et ceux de la troisième.

2.5. Engagement familial dans des activités de littératie avant le début de la scolarité

Pour construire une échelle mesurant le degré d'engagement des familles dans l'apprentissage des enfants, les parents ont été interrogés sur la fréquence à laquelle la famille participait avec leur enfant à des activités liées à la littératie avant leur intégration de l'école primaire : lire des livres, raconter des histoires, chanter, jouer avec des jeux ludiques, écrire des lettres ou des mots, etc.

En 2011, les parents de 19% des élèves marocains ont déclaré que leurs enfants n'ont jamais été engagés précocement dans des activités de littératie. En 2016, ce pourcentage a connu une hausse de 10 points en atteignant 29%, tandis qu'au niveau international il ne dépasse guère 3%. Ceci place le Maroc au premier rang concernant cette donnée, suivi de l'Égypte (16%). Dans les autres pays, la part des élèves non engagés de manière précoce dans les activités de littératie ne franchit pas 9%. Par ailleurs, les élèves parfois ou souvent engagés représentent 60% et 12% au Maroc contre 58% et 39% au niveau international.

Tableau 8. Pourcentages et scores moyens des élèves selon leur engagement précoce, par la famille, dans des activités de littératie

	Maroc			International		
	Souvent	Parfois	Jamais/presque jamais	Souvent	Parfois	Jamais/presque jamais
% (2011)	17	64	19	37	60	3
% (2016)	12	60	29	39	58	3
Score (2016)	385	371	327	529	505	419

Source : Calcul de l'INE à partir des données PIRLS-2011 et PIRLS-2016.

En termes de scores, les élèves qui étaient souvent engagés performant mieux. Ils devancent ainsi significativement leurs pairs qui n'étaient jamais ou presque jamais engagés, de 58 points. Ces derniers réussissent également moins que ceux qui sont parfois engagés, avec un écart de 44 points. La différence de scores se réduit à environ 14 entre les élèves appartenant aux deux catégories "souvent" et "parfois". Au niveau international, ces écarts se creusent davantage en atteignant respectivement, 110, 86 et 24 points.

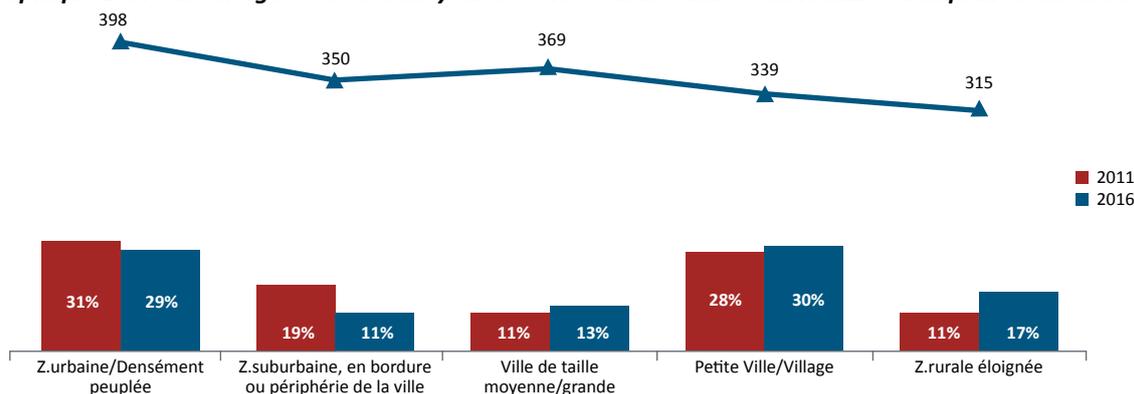
près de trois élèves marocains sur dix étudient dans des établissements situés dans des zones urbaines densément peuplées. Cette proportion n'a pas connu de vrais changements par rapport à l'année 2011. La part de ceux fréquentant des écoles implantées dans des zones suburbaines a diminué de 8 points de pourcentage, passant de 19% en 2011 à 11% en 2016, alors que celle relative aux élèves poursuivant leur scolarité dans des régions rurales éloignées a augmenté de 6 points pour atteindre 17%. Par ailleurs, le pourcentage des élèves scolarisés dans les petites villes ou villages n'a pas beaucoup fluctué entre 2011 (28%) et 2016 (30%). De même, celui des élèves étudiant dans des villes de taille moyenne ou grandes a peu changé (11% contre 13%).

3. Environnement scolaire et éducatif

3.1. Milieu de l'établissement

La répartition selon le milieu de l'école révèle que

Graphique 10. Pourcentages et scores moyens des élèves marocains selon le milieu d'implantation de l'école



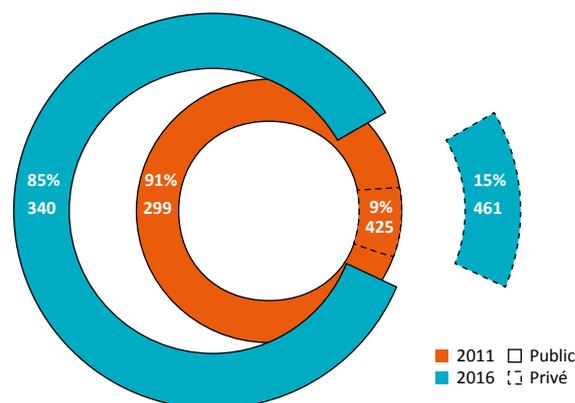
Source : Calcul de l'INE à partir des données PIRLS-2011 et PIRLS-2016

Les élèves inscrits dans des établissements relevant de zones urbaines ou de villes de taille moyenne ou grande enregistrent les scores les plus élevés. Les zones "suburbaines" et "les petites villes/villages" occupent la deuxième place, mais aucune différence significative en termes de scores n'existe entre ces deux zones. En revanche, les élèves des zones rurales éloignées obtiennent les résultats les plus faibles, avec un écart significatif de 83 points par rapport aux élèves évoluant dans des zones urbaines.

3.2. Type d'enseignement

En ce qui concerne le type d'enseignement, la proportion des élèves marocains scolarisés dans des écoles privées a atteint 15% en 2016. Le score moyen de ces élèves est plus élevé que celui de leurs pairs scolarisés dans l'enseignement public, avec un écart significatif de 121 points. Cet écart est resté quasiment le même qu'en 2011 (126 points), alors que le pourcentage des élèves affiliés à des écoles privées a augmenté de 6 points puisqu'il était de 9%.

Graphique 11. Pourcentages et scores moyens des élèves marocains selon le type d'enseignement

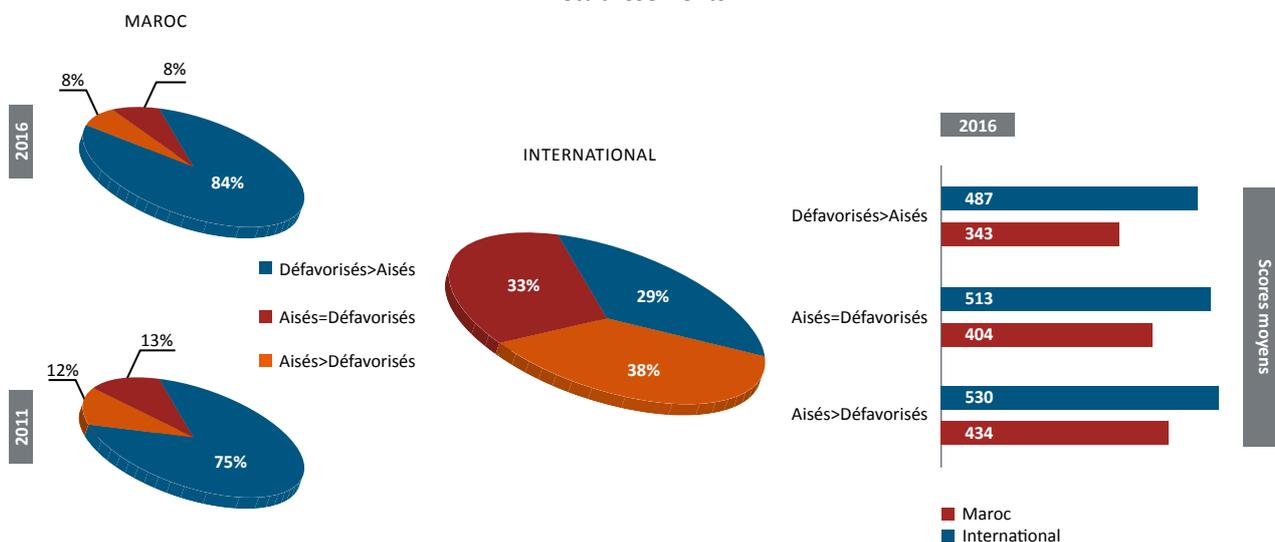


Source : Calcul de l'INE à partir des données PIRLS-2011 et PIRLS-2016

3.3. Composition socio-économique de l'établissement

La composition socio-économique de l'établissement est un indice mesurant, selon les déclarations des directeurs d'écoles, le pourcentage d'élèves issus de familles aisées ou défavorisées sur le plan socio-économique.

Graphique 12. Pourcentages et scores moyens des élèves selon la composition socio-économique de leurs établissements



Source : Calcul de l'INE à partir des données PIRLS-2011 et PIRLS-2016.

Au niveau international, le pourcentage des élèves qui étudient dans des écoles où les élèves défavorisés sont plus présents que les élèves aisés s'établit à 29%. Néanmoins, ce pourcentage varie considérablement d'un pays à l'autre. Malte, la Suède et la Russie sont en bas du classement avec des valeurs inférieures à 5%. Le Maroc, l'Afrique du Sud et le Chili sont situés en haut du classement avec des pourcentages respectifs

de 84%, 75% et 74%. Comparativement à 2011, le pourcentage de ces élèves a augmenté au Maroc de 9 points, alors que celui des élèves appartenant à des écoles où il y a plus d'élèves avantagés que d'élèves désavantagés a diminué de 4 points en passant de 12% à 8%, contre une moyenne internationale de 38%.

Les scores de ces élèves sont en moyenne plus

élevés que les scores des élèves du premier groupe avec un écart significatif de 91 points, qui se réduit à 43 points au niveau international.

3.4. Élèves avec des compétences pré-acquises en littératie à l'entrée du primaire

A l'entrée de l'école primaire, plusieurs élèves peuvent avoir des connaissances et compétences en lecture et écriture, acquises à la maison ou lors de leur passage au préscolaire. Dans ce cadre, les directeurs ont rapporté le pourcentage des élèves dans leurs écoles qui, au moment de leur intégration de la première année du primaire, avaient six compétences clés : reconnaître la

plupart des lettres de l'alphabet, lire quelques mots, lire des phrases, lire une histoire, écrire des lettres de l'alphabet et écrire quelques mots.

Les réponses des directeurs aux six questions relatives aux six compétences précitées ont permis de construire une échelle globale de trois catégories, mesurant le pourcentage des élèves ayant des compétences pré-acquises en littératie: moins de 25%, entre 25% et 75%, plus de 75%.

L'analyse de cette échelle montre que plus de la moitié des élèves marocains (53%) fréquentent des écoles où moins de 25% des élèves avaient des compétences en littératie quand ils ont entamé le primaire, alors qu'au niveau international, le pourcentage de ces élèves est de 31%.

Tableau 9. Pourcentages et scores moyens des élèves selon la composition des écoles en termes de pourcentage d'élèves ayant des compétences pré-acquises en littératie

	Moins de 25%		Entre 25% et 75%		Plus de 75%	
	%	Score	%	Score	%	Score
Maroc	53	332	36	379	12	405
International	31	491	47	512	22	516

Source : Calcul de l'INE à partir des données PIRLS-2016

Ces élèves ont un niveau d'acquis faible, soit en moyenne 332 points, comparativement à ceux appartenant à des écoles dont 25% à 75% ou plus de 75% des élèves ont des habiletés pré-acquises, avec des écarts significatifs de 47 et 73 points, respectivement. De même, un écart significatif de 26 points est affiché entre les élèves de la deuxième catégorie et ceux de la troisième, en faveur de ces derniers.

3.5. Ressources disponibles dans l'établissement

En 2011, le Maroc a enregistré le pourcentage le plus élevé parmi tous les pays participants, concernant les élèves ne disposant pas de bibliothèque dans leurs écoles, soit 70%. En 2016, la même position a été maintenue avec un pourcentage de 63%. Par ailleurs, 28% fréquentent une école où il y a une bibliothèque avec 500 livres ou moins et seuls 9% en ont plus. Au niveau international, ces pourcentages atteignent, respectivement, 13%, 15% et 72%. De plus, 6% des élèves marocains suivent leur scolarité dans des écoles ayant une bibliothèque avec plus de 30 magazines et 29% ont la possibilité d'emprunter

ces ressources bibliothécaires. S'agissant des résultats des élèves, il s'est avéré que ceux dont l'établissement leur met une bibliothèque à disposition ont un score moyen supérieur, de 56 points, de celui des élèves ne profitant pas d'un tel service.

Concernant les ordinateurs, 31% des élèves marocains n'en avaient pas en 2011, à utiliser dans le cadre de leurs apprentissages. En 2016, ce pourcentage a plus que doublé atteignant 67%. Sur le plan international, 41 parmi les 50 pays participants affichent des pourcentages ne dépassant guère la moyenne internationale (7%).

Par ailleurs, les écoles marocaines disposant d'ordinateurs dédiés à l'enseignement en ont avec un nombre insuffisant. C'est ainsi que 22% des élèves sont scolarisés dans des écoles qui ne peuvent fournir qu'un ordinateur pour 6 élèves et plus. Par contre, la proportion des élèves dans des écoles avec "3 à 5 élèves par ordinateur" est très modeste comparativement à la moyenne internationale (6% contre 23%). De même, la part des élèves appartenant à des écoles où un à deux élèves partagent un ordinateur reste largement en deçà de la moyenne internationale,

soit 5% contre 51%, alors que dans 23 pays, ce pourcentage varie de 52% à 90%.

Les élèves marocains ayant obtenu les meilleurs résultats sont ceux scolarisés dans des établissements où le nombre d'élèves par ordinateur est le moins élevé, à savoir un à deux élèves par ordinateur. L'écart le plus significativement prononcé est celui affiché entre ce groupe d'élèves et ceux n'ayant pas d'ordinateurs mis à leur disposition, soit 119 points.

Tableau 10. Pourcentages et scores moyens des élèves marocains selon les ressources éducatives disponibles à l'école

	2011	2016	
	%	%	Score
Bibliothèque			
Non	70	63	337
Oui	30	37	393
Nombre d'élèves par ordinateur			
Pas d'ordinateurs	31	67	339
1 ordinateur pour 6 élèves et plus	49	22	374
1 ordinateur pour 3-5 élèves	10	6	422
1 ordinateur pour 1-2 élèves	11	5	458
Accès aux livres électroniques			
Oui	-	7	423
Non	-	93	354

Source : Calcul de l'INE à partir des données PIRLS-2011 et PIRLS-2016

Pour ce qui est des livres électroniques, la part des élèves marocains n'y ayant pas accès est très élevée, et atteint 93%. Leur score moyen est nettement moins élevé que celui des élèves dont les écoles leur offrent cette possibilité. L'écart entre les deux groupes d'élèves est de 69 points.

3.6. Emphase sur la réussite

L'emphase sur la réussite scolaire est un facteur qui peut exercer un effet sur les apprentissages. Pour évaluer cet aspect, aussi bien les directeurs d'écoles que les enseignants participant à l'enquête ont fait part de leurs perceptions quant à l'importance accordée, par les différents acteurs éducatifs, à l'enseignement et à la réussite, et ce en répondant à douze questions.

Ces questions renseignent sur la maîtrise, par les enseignants, des objectifs du curriculum et son implémentation, leurs attentes quant au rendement des élèves, leur collaboration avec la direction, sur l'implication des parents ainsi que sur l'implication et la motivation des élèves. Deux échelles mesurant le degré d'emphase sur la réussite ont été créées à partir de l'ensemble de ces questions. La première en se basant sur les réponses des directeurs et la seconde sur celles des enseignants. Pour chacune de ces échelles, les élèves ont été regroupés selon le degré d'emphase : très élevé, élevé ou moyen.

Les résultats ainsi obtenus, montrent qu'environ un cinquième des élèves marocains ont des directeurs qui estiment que l'emphase sur la réussite au sein de leurs écoles est élevée (17%), voire très élevée (2%). Le Maroc est le pays qui enregistre la plus faible valeur concernant cet aspect, tandis que 29 pays marquent des pourcentages qui dépassent la moyenne internationale (62%).

Ce constat ne diffère pas beaucoup des perceptions des enseignants, dans le sens où le Maroc est le deuxième pays, après le Chili, où peu d'élèves ont un niveau d'emphase élevé ou très élevé. Leur pourcentage atteint 26%, contre une moyenne internationale de 63%.

Tableau 11. Pourcentages et scores moyens des élèves selon le niveau d'emphase sur la réussite

Perception des directeurs			Perception des enseignants	
International	Maroc		International	Maroc
8% / 531	2% / -	Très élevé	8% / 522	3% / 422
54% / 518	17% / 429	Élevé	55% / 518	23% / 412
38% / 494	81% / 341	Moyen	37% / 497	74% / 338

Source : Calcul de l'INE à partir des données PIRLS-2016

Par ailleurs, les résultats des élèves dans les tests montrent qu'il existe une relation entre leurs acquis et l'importance accordée à la réussite scolaire, dans le sens où, un niveau d'emphase élevé est associé à des performances avancées. Ainsi, ce sont les élèves des écoles ayant un niveau d'emphase élevé ou très élevé qui obtiennent, en moyenne, les meilleurs scores. Au Maroc, les différences marquées par rapport à ceux fréquentant des écoles où le niveau d'emphase est moyen, varient de 74 à 88 points.

4. Climat de sécurité et discipline à l'école

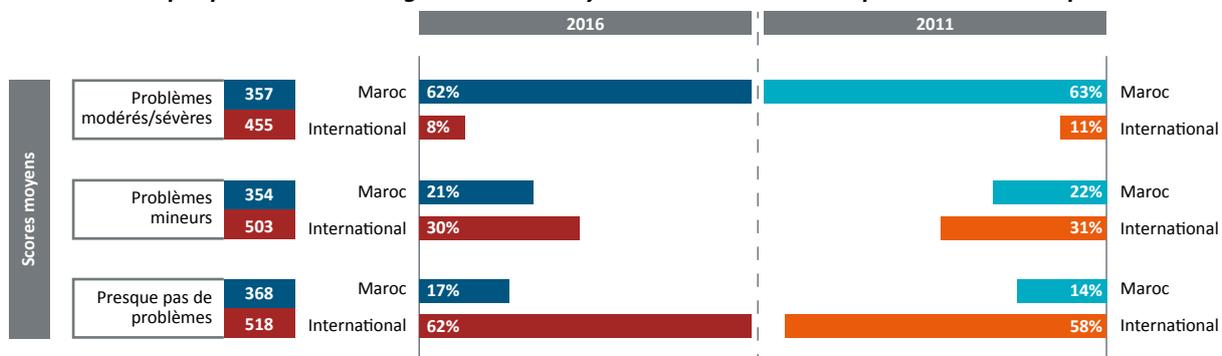
4.1. Problèmes de discipline

Les problèmes de discipline sont appréhendés par un indicateur construit à partir des réponses des directeurs à un ensemble d'items ayant trait au retard, à l'absentéisme, à la turbulence, aux actes de vandalisme, au vol, à la triche ainsi qu'à la violence envers les élèves et les enseignants.

L'analyse de cet indicateur fait ressortir qu'en 2011, les problèmes de discipline étaient fortement présents au Maroc. En effet, le pourcentage des élèves scolarisés dans des

écoles où ces problèmes sont jugés modérés, voire sévères, a atteint 63%, contre une moyenne internationale de 11%. La même distribution est observée après 5 ans, dans la mesure où ce pourcentage a frôlé 62% en 2016, alors qu'il est inférieur à la moyenne internationale (8%) dans 37 pays. Inversement, le pourcentage de ceux appartenant à un milieu scolaire où ces problèmes sont presque absents n'atteint pas un cinquième au Maroc (17%), contre une moyenne internationale de 62%. Les élèves appartenant à cette catégorie devancent ceux ayant des problèmes mineurs ainsi que ceux ayant des problèmes modérés ou sévères sans pour autant avoir des écarts significatifs.

Graphique 13. Pourcentages et scores moyens des élèves selon les problèmes de discipline



Source : Calcul de l'INE à partir des données de PIRLS-2011 et PIRLS-2016

4.2. Ordre et sécurité

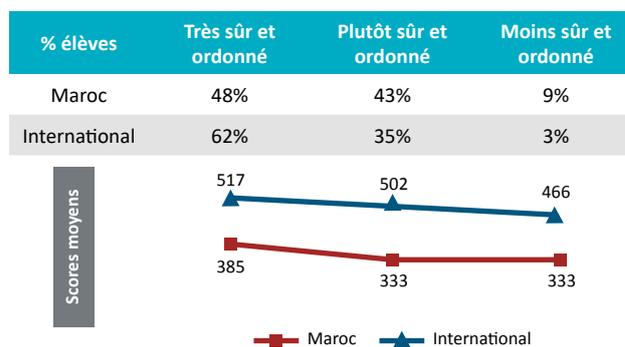
Cet aspect est appréhendé par le biais d'un indicateur construit à partir des réponses des enseignants à un certain nombre de questions portant sur l'ordre et la sécurité au sein des écoles.

Les résultats montrent que dans la plupart des pays, plus de la moitié des élèves sont scolarisés dans des écoles jugées par les enseignants "très sûres et ordonnées". Parmi ces pays, 24 dépassent la moyenne internationale qui est de l'ordre de 62%. Au Maroc, le pourcentage des élèves appartenant à cette catégorie d'écoles se limite à 48%. Ceux appartenant aux catégories "plutôt sûres et ordonnées" et "moins sûres et ordonnées" représentent 35% et 3% au niveau international, contre 43% et 9% au niveau national.

Au Maroc, les scores moyens des élèves de ces deux dernières catégories sont inférieurs au score

moyen des élèves de la première, avec un écart significatif de 52 points.

Graphique 14. Pourcentages et scores moyens des élèves selon le niveau d'ordre et de sécurité à l'école



Source : Calcul de l'INE à partir des données PIRLS-2016

Par ailleurs, l'analyse de l'évolution, entre 2011 et 2016, des réponses aux items composant cet indice⁽⁷⁾ montre une amélioration dans les différents aspects reflétant l'ordre et la sécurité au sein des écoles.

7. Vu que certains items composant l'indice d'ordre et de sécurité ont changé entre 2011 et 2016, la comparaison de cet indice entre ces deux années s'avère impossible. Ainsi, la comparaison portera plutôt sur les cinq items qui sont restés les mêmes.

Tableau 12. Pourcentages des élèves selon le niveau d'ordre et de sécurité au sein de l'école

Affirmations des enseignants		Tout à fait d'accord	Peu d'accord	Peu en désaccord	Tout à fait en désaccord
Les élèves respectent leurs enseignants	2011	40	50	6	4
	2016	61	34	4	1
Les élèves se comportent correctement	2011	20	56	17	8
	2016	39	49	10	3
Les politiques et les pratiques de sécurité de l'école sans suffisantes	2011	27	27	20	26
	2016	37	33	18	12
Je me sens en sécurité dans cette école	2011	54	29	7	10
	2016	58	32	6	4
L'école est située dans un milieu sûr	2011	42	35	9	14
	2016	49	35	8	9

Source : Calcul de l'INE à partir des données PIRLS-2011 et PIRIS-2016.

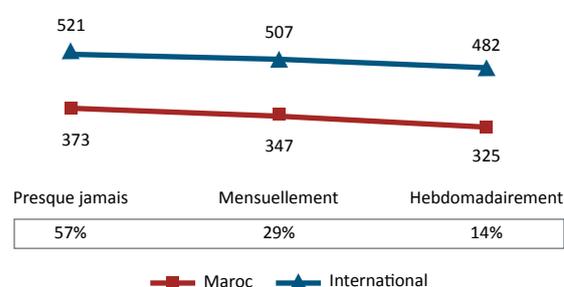
En effet, le pourcentage des élèves dont les enseignants sont tout à fait d'accord avec l'affirmation "les élèves respectent leurs enseignants" est passé de 40% en 2011 à 61% en 2016. Une amélioration du même ordre de grandeur a été notée pour la question concernant le comportement correct des élèves, soit 20% contre 39%. Pour ce qui est du pourcentage relatif aux politiques et pratiques de sécurité à l'école, il est passé de 27% à 37%. Les deux autres items "je me sens en sécurité dans cette école" et "l'école est située dans un milieu sûr" ont connu, quant à eux, une amélioration moins importante en passant de 54% à 58% pour le premier et de 42% à 49% pour le second.

4.3. Problèmes d'intimidation

Les actes d'intimidation constituent un facteur perturbateur de l'apprentissage, en être victime peut même induire une baisse du rendement scolaire. Ce problème est approché par un indicateur mesurant la fréquence à laquelle les élèves ont été sujets à des comportements intimidants de la part de leurs camarades d'école⁽⁸⁾.

L'analyse de ce facteur fait apparaître une parfaite similitude, en 2016, entre la répartition des élèves marocains et la répartition des élèves au niveau international. En cela, 57% déclarent n'avoir presque jamais été intimidés à l'école, 29% l'ont été environ tous les mois et 14% environ toutes les semaines.

Graphique 15. Pourcentages et scores moyens des élèves selon la fréquence d'intimidation



Source : Calcul de l'INE à partir des données PIRLS-2016

Le rendement des élèves semble être négativement corrélé avec les problèmes d'intimidation. Autrement dit, le score moyen des élèves diminue significativement, à mesure que les problèmes d'intimidation deviennent plus fréquents. Au Maroc, les élèves victimes d'intimidation obtiennent des résultats inférieurs de 26 à 48 points à ceux des élèves épargnés. Au niveau international, ces écarts varient de 14 à 39 points.

8. Cet indicateur est construit à partir des questions portant sur la moquerie, le vol, l'exclusion des jeux et activités, la diffusion de mensonges ou d'informations embarrassantes, la menace et l'agression physique.

Tableau 13. Pourcentage des élèves marocains selon la fréquence des actes d'intimidation en 2011 et 2016

		Au moins une fois/semaine	1-2 fois/mois	Quelques fois/an	Jamais
Sujet de moquerie	2011	22	14	17	47
	2016	15	7	13	65
Exclu des jeux et activités	2011	25	15	12	49
	2016	14	10	13	64
Victime de diffusion de mensonges	2011	21	16	17	46
	2016	13	10	15	62
Victime de vol	2011	21	16	20	42
	2016	14	10	19	57
Victime d'agression physique	2011	19	13	15	53
	2016	11	9	13	67
Forcé de faire des choses qu'il ne veut pas	2011	14	9	9	67
	2016	7	6	8	80

Source : Calcul de l'INE à partir des données PIRLS-2011 et PIRLS-2016

La comparaison entre 2011 et 2016⁽⁹⁾ des questions renseignant sur les actes d'intimidation montre une diminution de la fréquence à laquelle les élèves en ont été victimes. En effet, les pourcentages des élèves qui se sont fait intimidés au moins une fois par semaine variaient, en 2011, de 14% à 25% selon l'acte subi alors qu'en 2016, ils ont connu une baisse, oscillant ainsi entre 7% et 15%. La baisse la plus marquée concerne l'exclusion des jeux et activités. De même, les pourcentages des élèves ayant été sujets d'intimidation une à deux fois par mois ont régressé, surtout relativement à la moquerie.

4.4. Sentiment d'appartenance

Le sentiment d'appartenance est un indicateur qui traduit le sens que donnent les élèves à l'école.

Il est construit à partir de leurs réponses à cinq questions indiquant s'ils aiment être à l'école, s'ils en sont fiers, s'ils se sentent en sécurité et s'ils sont traités avec justice.

A l'échelle internationale, une part importante d'élèves éprouve un fort sentiment d'appartenance, avec une moyenne de 59%. Le Maroc est parmi les cinq premiers pays qui occupent les premiers rangs avec un pourcentage de 82%. En outre, les élèves dont le sentiment d'appartenance est à son niveau moyen, représentent environ 33% au niveau international, soit le double de ce qui est observé au Maroc. Ceux ayant un faible sens d'appartenance sont minoritaires, leur pourcentage varie, selon le pays, de 17% à 1%. Le Maroc enregistre un pourcentage négligeable ne dépassant pas 2%.

Tableau 14. Pourcentages et scores moyens des élèves selon le sentiment d'appartenance à l'école

	Élevé		Moyen		Faible	
	%	Score	%	Score	%	Score
Maroc	82	362	16	345	2	~
International	59	518	33	505	8	495

(~) : Le score ne peut être rapporté en raison du nombre insuffisant d'observations.

Source : Calcul de l'INE à partir des données PIRLS-2016

Une relation positive lie les performances scolaires des élèves à leur sentiment d'appartenance à l'école. En cela, les élèves ayant un fort sentiment d'appartenance obtiennent les meilleurs résultats en lecture. Au Maroc,

ces élèves devancent significativement ceux qui expriment un sentiment d'appartenance moyen avec une différence de 17 points.

9. La comparaison de l'indice d'intimidation entre 2011 et 2016 ne peut être conduite à cause de la différence de certains items entre les deux années. De ce fait, la comparaison portera uniquement sur les items en commun.

5. Caractéristiques professionnelles des enseignants et directeurs

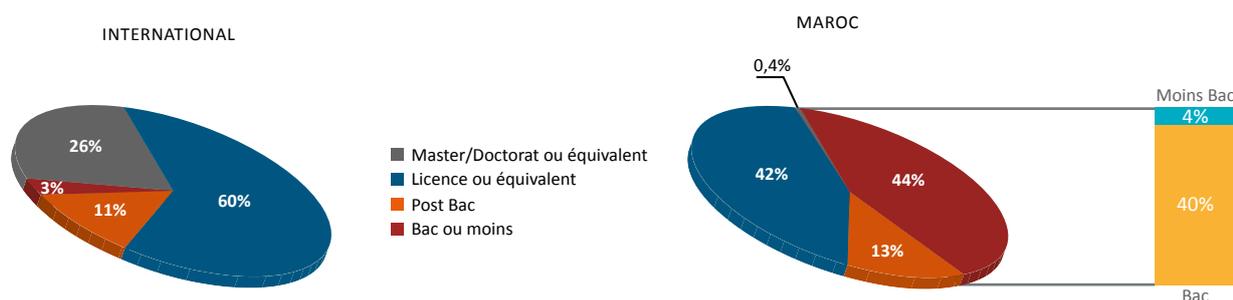
5.1. Niveau d'instruction et formation initiale des enseignants

Les élèves marocains sont plus nombreux à avoir des enseignants avec un niveau de formation initiale plus faible comparativement aux autres pays. En effet, 44% d'entre eux ont des enseignants dont le niveau d'instruction ne dépasse pas l'enseignement qualifiant. Exception faite de l'Italie qui affiche une proportion encore plus élevée que celle du Maroc, soit 63%, les autres pays enregistrent des valeurs faibles, voire quasiment nulles, comme c'est le cas dans 29 des pays participants. Par ailleurs, 42% des élèves marocains ont des enseignants qui déclarent avoir une licence contre 60% au niveau international. Cette proportion a quasiment

stagné par rapport à l'année 2011 où elle était de 40%. Néanmoins, lorsqu'il s'agit des niveaux d'instruction les plus élevés "master, doctorat ou équivalent", le Maroc est le dernier, avec une proportion d'élèves pratiquement nulle, alors que la moyenne internationale équivaut à 26%. Dans ce sens, certains pays ont atteint un pourcentage de 100%, comme la Pologne, ou avoisinent ce taux comme la République slovaque (98%), l'Allemagne (90%), la République tchèque (92%) et la Finlande (92%).

La comparaison des performances des élèves marocains des deux catégories les plus représentatives, à savoir ceux dont les enseignants ont au plus un baccalauréat et ceux dont les enseignants ont une licence, montre que les premiers performant significativement moins bien que les seconds avec une différence de 22 points, soit des scores moyens de 347 points contre 369.

Graphique 16. Pourcentage des élèves selon le niveau d'éducation des enseignants



Source : Calcul de l'INE à partir des données PIRLS-2016

S'agissant de la formation initiale, une grande partie des élèves étudient chez des enseignants déclarant avoir reçu une formation qui met l'accent sur la langue ainsi que sur la pédagogie et l'enseignement de la lecture. La part de ces élèves est plus importante au Maroc qu'elle ne l'est au niveau international. Elle atteint 85% contre 70% pour le premier domaine et 74% contre 64% pour le second. Par ailleurs, les enseignants de la moitié des élèves ont bénéficié d'une formation initiale ayant accordé une grande importance à la littérature. En revanche, le pourcentage des élèves dont la formation initiale des enseignants s'est focalisée sur la théorie de lecture est relativement faible, soit 35% au Maroc et 32% au niveau international.

Comparativement à l'année 2011, ces pourcentages n'ont pas beaucoup évolué. Au Maroc, ils étaient 81%, 66% et 40% dans les trois domaines, respectivement : langue, pédagogie/enseignement de la lecture et théorie de la lecture.

Graphique 17. Pourcentages et scores moyens des élèves selon l'emphase sur les domaines de la langue et de la lecture durant la formation initiale



Source : Calcul de l'INE à partir des données PIRLS-2011 et PIRLS-2016.

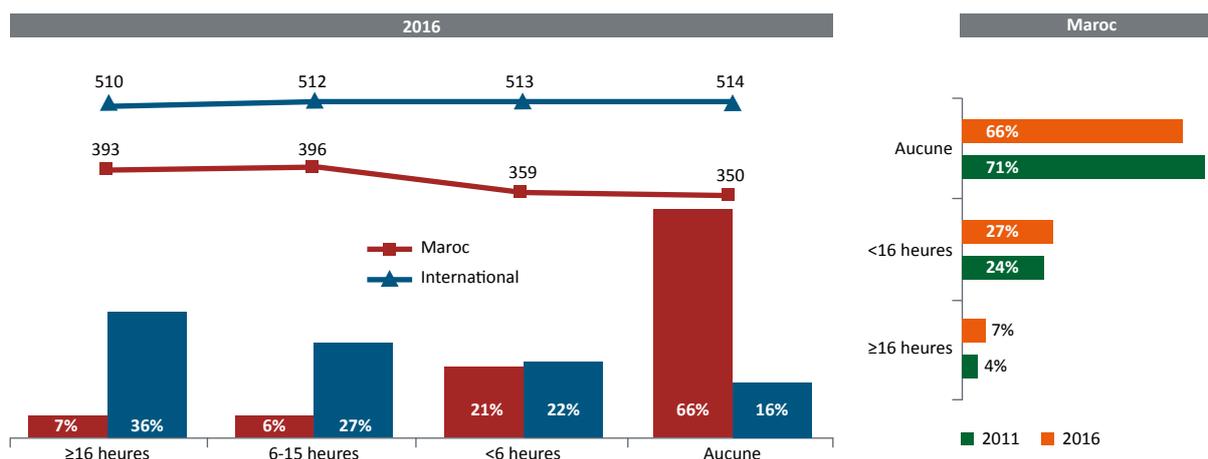
Les scores moyens diffèrent selon que le domaine constitue un point essentiel dans la formation initiale ou non, surtout pour le domaine portant sur la littérature, avec une différence significative de 23 points, enregistrée en faveur des élèves dont les enseignants ont reçu une formation basée sur ce domaine.

5.2. Développement professionnel des enseignants

Les réponses des enseignants à propos de leur participation, au cours des deux dernières

années, à une formation continue (ateliers, séminaires, stages, etc.), portant sur la lecture ou sur l'enseignement de la lecture, témoignent d'un développement professionnel limité au Maroc par rapport aux autres pays. En cela, les élèves marocains occupent le premier rang parmi les élèves dont les enseignants n'ont participé à aucune formation, soit un pourcentage de 66% contre 16% au niveau international. Cette situation ne diffère significativement pas de ce qu'elle était en 2011, année à laquelle le Maroc a enregistré le pourcentage le plus élevé en la matière, soit 71%.

Graphique 18. Pourcentages et scores moyens des élèves selon le temps passé par les enseignants en formation continue, dans le domaine de la lecture, durant les deux dernières années



Source : Calcul de l'INE à partir des données PIRLS-2011 et PIRLS-2016

Au niveau national, une corrélation positive et significative existe entre la formation continue et le niveau des acquis des élèves. Ainsi, ceux dont les enseignants ont bénéficié d'un volume horaire de formation supérieur ou égal à 6 heures, performant nettement mieux que ceux

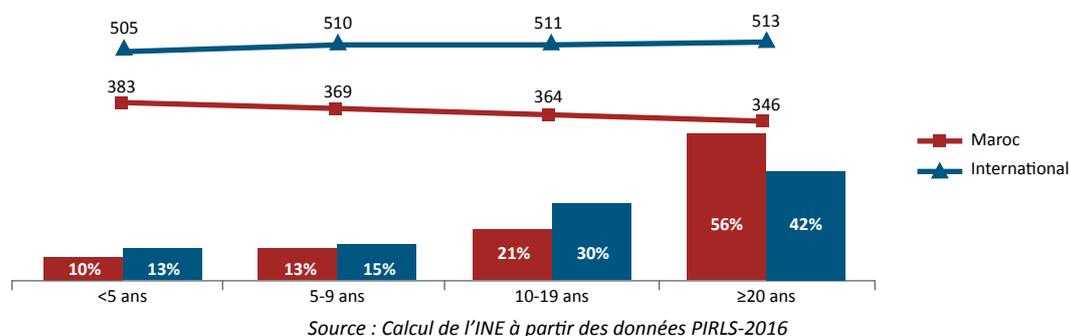
dont les enseignants ont assisté à des formations pour une durée inférieure, ou qui n'en ont reçu aucune. L'écart le plus marqué, soit 46 points, est celui observé entre cette dernière catégorie (350 points) et celle de 6-15 heures (396 points).

5.3. Nombre d'années d'expérience des enseignants

Les élèves étudiant chez des enseignants plus expérimentés sont plus nombreux. Au Maroc, ils sont 56% à avoir des enseignants ayant exercé ce métier pendant 20 ans ou plus. Cette proportion est plus élevée que celle enregistrée au niveau

international (42%). Pour ce qui est de la part des élèves dont les enseignants ont accumulé une expérience de 10 à 19 ans, c'est l'inverse qui est observé (21% contre 30%). Par ailleurs, la proportion des élèves marocains dans les autres catégories est assez comparable à la moyenne internationale.

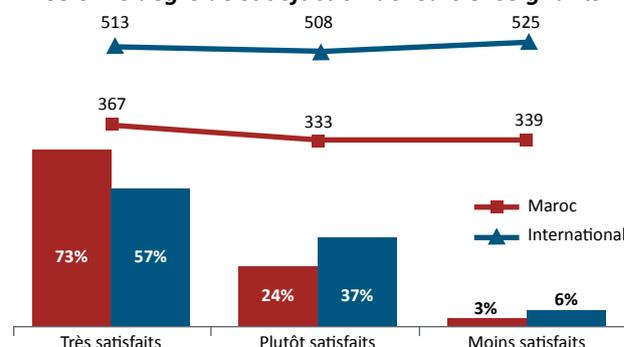
Graphique 19. Pourcentages et scores moyens des élèves selon le nombre d'années d'expérience des enseignants



Le croisement des scores moyens avec le nombre d'années d'expérience, montre une augmentation faible des performances avec le nombre d'années d'expérience sur le plan international, contrairement au cas marocain, marqué par une corrélation négative entre l'expérience des enseignants et les résultats de leurs élèves. Dans ce sens, les élèves dont les enseignants ont moins d'expérience performant mieux. Ainsi, une différence significative de 18 points est constatée entre les élèves de la catégorie "20 ans ou plus" et ceux de la catégorie "10-19 ans", et ce au bénéfice des seconds. De même, un écart de 29 points existe entre les premiers et ceux dont les enseignants ont une expérience inférieure ou égale à 9 ans, en faveur de ces derniers.

de leur métier. Il s'agit principalement de l'Iran (88%), du Chili (84%), de l'Azerbaïdjan (79%), des pays arabes (avec des pourcentages allant de 87% à 73%) et, dans une moindre mesure, la Géorgie (72%).

Graphique 20. Pourcentages et scores moyens des élèves selon le degré de satisfaction de leurs enseignants



5.4. Satisfaction des enseignants

L'échelle de satisfaction des enseignants est construite à partir de leurs réponses à cinq questions renseignant sur le contentement que leur procure le métier d'enseignement, la fierté et le sens qu'ils y trouvent.

L'examen de cette échelle montre que sur le plan international, une part importante des élèves a des enseignants très satisfaits de leurs métiers (57%), ou plutôt satisfaits (37%). Paradoxalement, ce sont les pays les moins performants qui affichent les pourcentages les plus élevés concernant les élèves ayant des enseignants très satisfaits

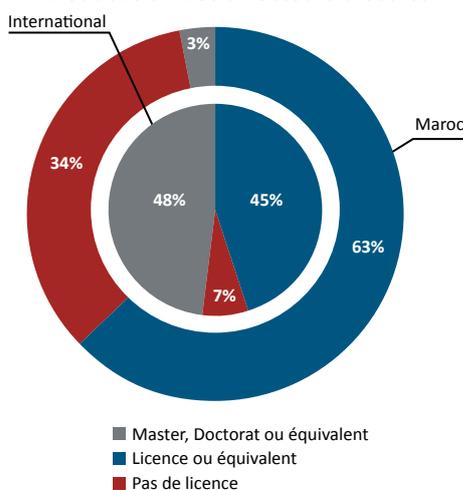
73% des élèves marocains ont des enseignants qui sont très satisfaits de leur profession et 24% ont des enseignants qui sont plutôt satisfaits. Les premiers ont en moyenne un score statistiquement supérieur à celui de leurs pairs dans la seconde catégorie (367 contre 333 points).

5.5. Formation initiale des directeurs d'écoles

La moyenne internationale concernant le pourcentage des élèves qui étudient dans des

écoles dont le directeur a un niveau d'instruction équivalent à un master ou un doctorat est de 48%. Cette moyenne cache bien des disparités à travers les cinquante pays participants. Dans ce sens, douze d'entre eux enregistrent des pourcentages qui dépassent ou avoisinent 90%, dont quatre font partie des dix pays les plus performants, à savoir : la Russie (90%), la Finlande (89%), la Pologne (99%) et le Taipei Chinois (95%). Par ailleurs, 28 pays affichent des pourcentages inférieurs à la moyenne internationale et qui varient de 46% en Azerbaïdjan à 3% en Égypte et au Maroc. Ainsi, les élèves marocains restent minoritaires à avoir des directeurs qui détiennent un diplôme universitaire élevé. Par ailleurs, 63% d'entre eux appartiennent à des écoles dont les directeurs ont une licence. Les autres élèves, représentant 34%, ont des directeurs n'ayant pas la licence. Ce pourcentage est bien plus élevé que la moyenne internationale qui ne dépasse pas le seuil de 7%.

Graphique 21. Pourcentages des élèves selon le niveau d'éducation des directeurs d'écoles

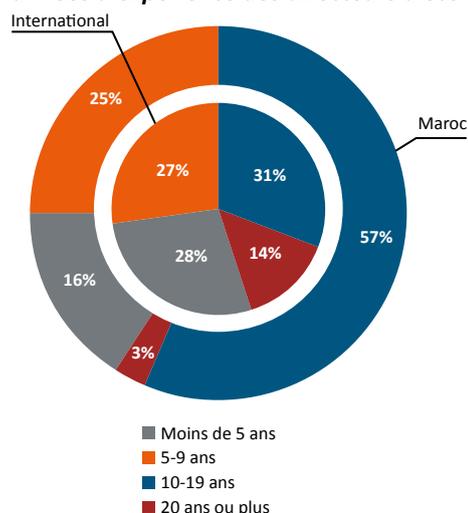


Source : Calcul de l'INE à partir des données PIRLS-2016

5.6. Nombre d'années d'expérience des directeurs d'écoles

Au Maroc, le nombre moyen d'années d'expérience des directeurs est similaire à celui enregistré au niveau international, soit environ 10 ans.

Graphique 22. Pourcentages des élèves selon le nombre d'années d'expérience des directeurs d'écoles



Source : Calcul de l'INE à partir des données PIRLS-2016

La part des élèves marocains dont les directeurs ont une grande expérience du métier, soit 20 ans ou plus, est négligeable et inférieure à la moyenne internationale (3% contre 14%). Par ailleurs, plus de la moitié d'entre eux ont des directeurs qui déclarent avoir exercé pendant une durée allant de 10 à 19 ans, contre 31% au niveau international. La proportion de ceux appartenant à la catégorie "5-9 ans" est, quant à elle, comparable à la moyenne internationale, soit environ le quart des élèves. Ceux dont les directeurs ont moins d'expérience, sont relativement moins nombreux au Maroc qu'ils ne le sont sur le plan international (16% contre 28%).

6. Environnement et activités en classe

6.1. Temps consacré à l'enseignement de la langue et de la lecture

L'estimation du temps annuel consacré à l'enseignement de la langue et de la lecture est fondée sur le volume horaire hebdomadaire dédié à ces activités, tel que rapporté par les enseignants, ainsi que sur le nombre de jours d'école, par semaine et par an, rapporté par les directeurs.

Selon les résultats restitués dans le tableau ci-dessous, le temps que passent les élèves à apprendre la langue et à maîtriser la lecture varie grandement d'un pays à un autre et ne semble guère être lié aux résultats obtenus. En effet,

ce ne sont pas les pays les plus performants, dont notamment la Russie et Singapour, qui consacrent le plus de temps à ces activités. Le cas de la Pologne en témoigne clairement. Même si elle occupe la sixième place sur l'échelle des scores, elle est la dernière concernant le temps d'enseignement de la langue et de la lecture.

Pour ce qui est de la langue, le Maroc y consacre, toutes activités confondues, un volume horaire annuel inférieur à la moyenne internationale (224 pour le Maroc contre 242 heures pour l'international), soit 21% du temps annuel global de l'enseignement. S'agissant du temps alloué à la lecture, il atteint en moyenne 156 heures à travers l'ensemble des pays participants contre une moyenne nationale de 109 heures, soit 11% du volume horaire global.

Tableau 15. Temps consacré à l'enseignement de la langue et de la lecture en nombre d'heures par an

Pays	Temps consacré à l'enseignement de la langue*	Temps consacré à l'enseignement de la lecture à travers le curriculum	Score moyen
Pays-Bas	363	205	545
Trinité-et-Tobago	361	299	479
Nouvelle-Zélande	340	215	523
Australie	336	199	544
France	330	165	511
Qatar	327	182	442
Belgique (FR)	320	247	497
États Unis	301	327	549
Égypte	297	161	330
Canada	292	206	543
Italie	290	148	548
Portugal	288	301	528
Hongrie	284	201	554
Chili	278	252	494
Singapour	278	124	576
Angleterre	273	125	559
Russie	263	171	581
Autriche	260	95	541
Irlande du Nord	257	137	565
Belgique (FL)	248	84	525
Tchéquie	242	143	543
Moyenne internationale	242	156	
Afrique du Sud	240	122	320
Allemagne	239	87	537

Israël	235	98	530
Émirats Arabes Unis	234	139	450
Slovaquie	233	180	535
Danemark	231	132	547
Hong Kong	226	128	569
Azerbaïdjan	226	141	472
Maroc	224	109	358
Kazakhstan	221	212	536
Bulgarie	213	247	552
Espagne	212	136	528
Taipei chinois	212	123	559
Irlande	206	150	567
Bahreïn	202	114	446
Oman	197	150	418
Slovénie	193	84	542
Lettonie	193	184	558
Macao	186	100	546
Norvège	186	134	559
Finlande	186	122	566
Suède	185	101	555
Géorgie	185	132	488
Lituanie	183	144	548
Arabie Saoudite	179	175	430
Malte	178	83	452
Koweït	178	139	393
Iran	143	124	428
Pologne	140	33	565

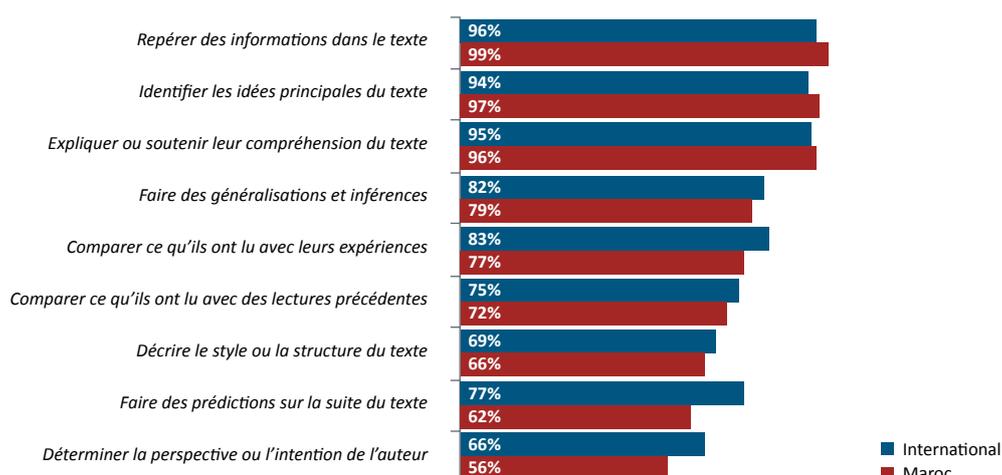
Source : Résultats PIRLS-2016

* y compris les activités de lecture, d'écriture, d'expression orale, de littérature et autres compétences linguistiques

6.2. Activités aidant à la compréhension

Presque tous les élèves ont des enseignants qui leur demandent, au moins une fois par semaine, de repérer des informations dans un texte, d'y identifier les idées principales ou d'expliquer ce qu'ils ont compris. Ceci est d'autant plus vrai sur le plan national que sur le plan international.

Graphique 23. Pourcentages des élèves dont les enseignants leur font faire des activités aidant à la compréhension, au moins une fois par semaine



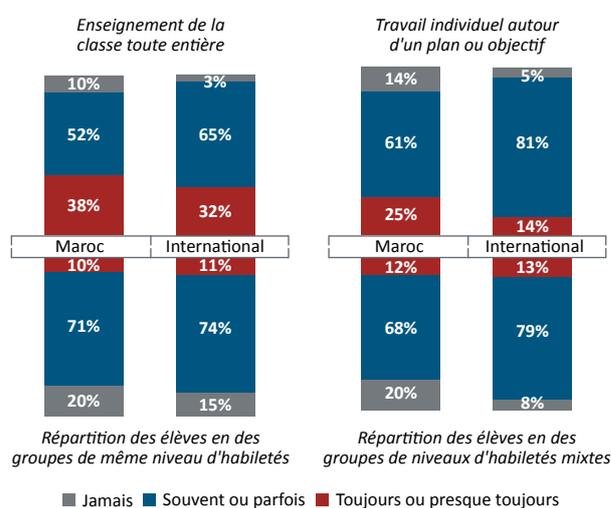
Source : Calcul de l'INE à partir des données PIRLS-2016

Par ailleurs, une proportion d'élèves, moins élevée mais qui reste importante, ont des enseignants qui leur enseignent, au moins une fois par semaine, comment comparer ce qu'ils lisent avec leurs expériences ou lectures précédentes. Il en est de même pour les activités qui consistent à faire des généralisations ou inférences. En revanche, moins d'élèves sont concernés par les activités qui les aident à faire des prédictions de la suite du texte, à en décrire le style ou la structure ou à déterminer la perspective ou l'intention de l'auteur. Au Maroc, ces élèves représentent 62% pour la première activité, 66% pour la deuxième et 56% pour la troisième. Ces proportions restent inférieures à la moyenne internationale qui est égale à 77%, 69% et 66% pour les trois activités respectivement, alors que plus d'une vingtaine de pays dépassent ces valeurs.

6.3. Organisation des élèves pour les activités de lecture

Le graphique ci-après renseigne sur la fréquence à laquelle les enseignants recourent aux différents modes de regroupement des élèves pour les activités de lecture.

Graphique 24. Pourcentages des élèves selon le mode d'organisation de la classe pendant les leçons de lecture



Source : Calcul de l'INE à partir des données PIRLS-2016

Le premier mode le plus utilisé au Maroc est "l'enseignement de la classe toute entière", avec 38% des élèves qui sont formés, toujours ou presque de cette façon et 52% le sont souvent ou parfois. Au niveau international, ces élèves représentent 32% et 65%, respectivement. Le deuxième mode le plus utilisé est "le travail individuel autour d'un plan ou objectif", avec 25% des élèves marocains qui travaillent, quotidiennement ou presque, de cette manière et 61% le font souvent ou parfois. Ces pourcentages atteignent 14% et 81% sur le plan international.

La répartition des élèves en "groupes de même niveau" ou en "groupes de niveaux mixtes" sont moins utilisés que les deux susmentionnés. En cela, le pourcentage des élèves dont les

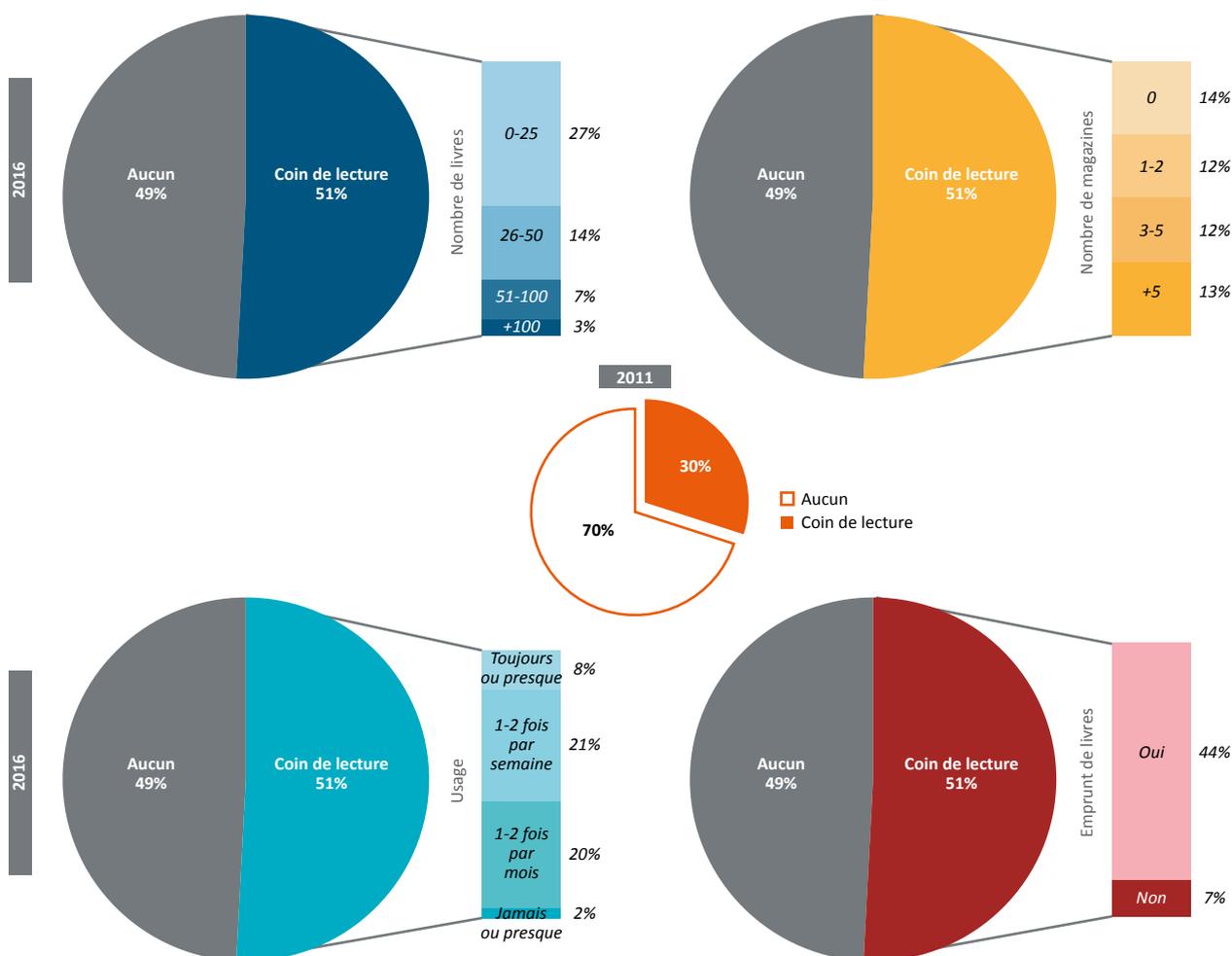
enseignants en font usage, toujours ou presque toujours, varie de 10% à 12% au Maroc et de 11% à 13% à l'échelle internationale.

En matière de scores, il s'est avéré qu'il n'y a pas d'association entre, d'une part, le travail avec la classe toute entière ou l'assignation de tâches individuelles aux élèves, et d'autre part, le niveau des acquis en lecture. En revanche, les élèves n'ayant jamais été répartis en "groupes de même niveau" performant significativement mieux que ceux l'ayant toujours été ou presque toujours. De même, les élèves dont les enseignants ne les font jamais travailler dans des "groupes de niveaux mixtes" performant significativement mieux que ceux dont les enseignants le font souvent ou parfois.

6.4. Coin de lecture en classe

En 2016, au niveau international, les enseignants de 72% des élèves ont rapporté avoir, un coin de lecture en classe avec des livres, et 25 pays ont dépassé cette moyenne. Au Maroc, ce pourcentage est de 51%, alors qu'il ne dépassait pas le tiers en 2011. Cependant, seuls 10% des élèves sont dans des classes où le nombre de livres est supérieur à 50. Avoir accès à des magazines n'est pas assez fréquent, dans la mesure où 14% des élèves n'en disposent pas, 24% ont un à cinq magazines avec des titres différents et uniquement 13% en ont plus. Pour l'usage du coin de lecture, 8% des élèves ont des enseignants qui leur accordent, quotidiennement ou presque, du temps pour l'utiliser, 21% peuvent le consulter une ou deux fois par semaine, et 20% le font à raison d'une fois ou deux par mois. En outre, 44% des élèves peuvent emprunter des livres pour les lire à la maison.

Graphique 25. Pourcentages des élèves marocains selon les ressources de la classe (coin de lecture)



Source : Calcul de l'INE à partir des données PIRLS-2011 et PIRLS-2016

Pour ce qui est des résultats des élèves, il est à noter que ceux ayant accès à un coin de lecture en classe performant statistiquement mieux que ceux qui n'en disposent pas. Ces derniers obtiennent en moyenne 343 points, alors que les premiers enregistrent 371 points.

6.5. Types de textes utilisés dans les activités de lecture

• Textes littéraires

Les enseignants ont été sollicités pour rapporter la fréquence à laquelle ils demandent à leurs élèves, pendant les activités de lecture, de lire des textes littéraires tels que des histoires courtes ou longues divisées en chapitres ou pièces de théâtre. Selon leurs réponses, les histoires courtes sont les plus fréquemment lues. Au niveau international, 78% des élèves sont concernés par cette activité, organisée une fois par semaine, voire plus. Plusieurs pays (23) affichent des pourcentages plus élevés que la

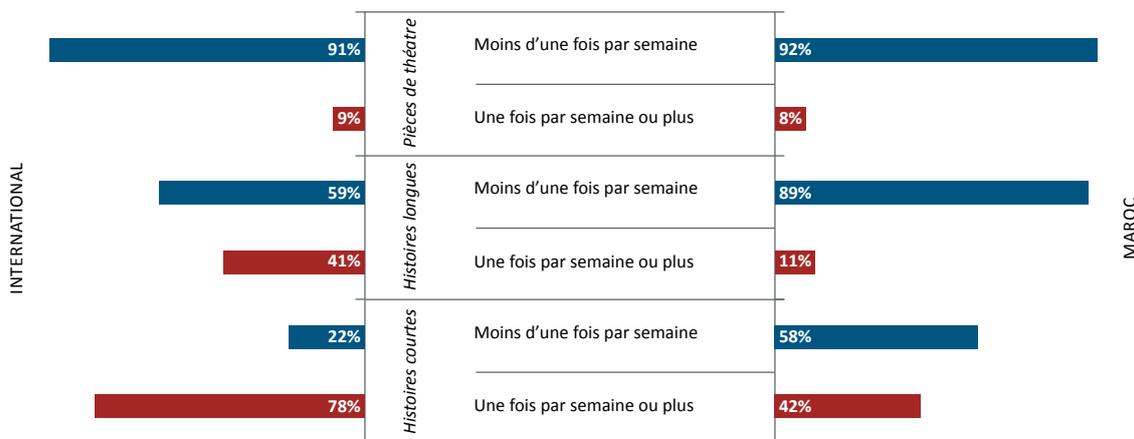
moyenne internationale, alors que le Maroc est le pays où le pourcentage de ces élèves est le plus faible (42%).

Les histoires longues avec chapitres sont assignées à 41% des élèves à l'échelle internationale, et ce au moins une fois par semaine. Plusieurs pays (18) dépassent cette moyenne avec des pourcentages variant de 44% à 95% alors que dans le reste, la proportion de ces élèves oscille entre 8% et 41%. Au Maroc, ils sont moins nombreux avec un pourcentage de 11%.

La lecture de pièces théâtrales est, quant à elle, peu demandée aux élèves. Au niveau international, seul 9% d'entre eux lisent ce genre de textes au moins une fois par semaine pendant les leçons de lecture. La moyenne nationale ne s'éloigne pas de cette valeur, soit 8%.

Le croisement des résultats des élèves avec le type de textes littéraires lus en classe, ne montre cependant pas de corrélation entre eux.

Graphique 26. Pourcentages des élèves selon les types des textes littéraires lus en classe



Source : Calcul de l'INE à partir des données PIRLS-2016

• Textes informatifs

Concernant les textes à caractère informatif, les questions adressées aux enseignants ont ciblé trois types de textes de non-fiction : les livres ou manuels scolaires, les livres longs divisés en chapitres et les articles.

Au niveau international, 71% des élèves ont des enseignants qui leur demandent de lire, au moins une fois par semaine, des livres ou manuels scolaires. Le pourcentage de ces élèves dépasse cette valeur dans 24 pays, alors que la moyenne nationale (57%) en est bien en-dessous.

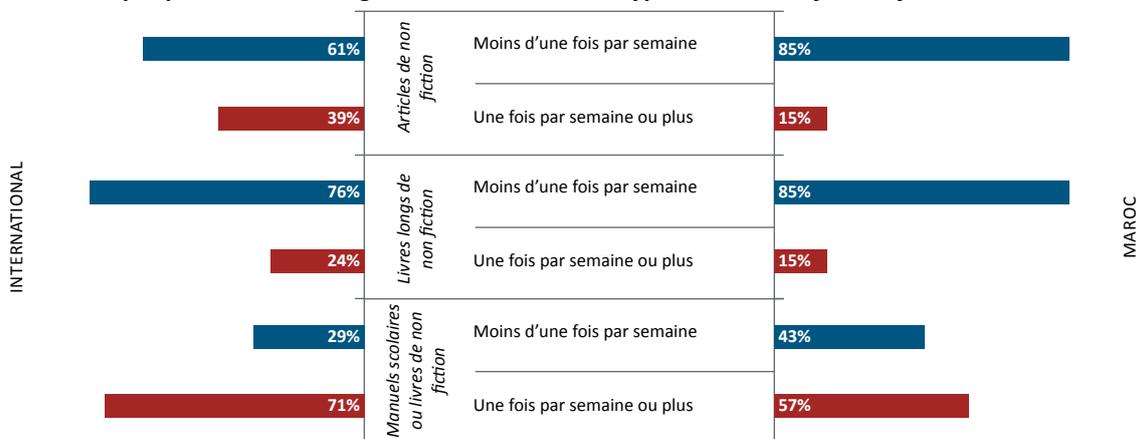
La lecture de livres longs divisés en chapitres est moins courante puisque dans la majorité des pays, le pourcentage des élèves qui la pratiquent au moins une fois par semaine durant les activités de lecture, ne dépasse pas le tiers, avec une moyenne internationale de 24%. La proportion des élèves marocains se limite, quant à elle, à 15%.

Par ailleurs, le Maroc est le deuxième pays affichant le pourcentage le plus bas d'élèves lisant des articles au moins une fois par semaine, soit 15%, contre une moyenne internationale de 39%. Environ 19 pays dépassent cette moyenne avec des pourcentages allant de 41% à 79%.

Pour ce qui est des performances des élèves en lecture, une différence significative de 22 points existe entre ceux dont les enseignants leur demandent de lire des livres ou manuels scolaires au moins une fois par semaine (367) et ceux

dont les enseignants le leur demandent moins d'une fois par semaine (345). Cependant, aucune différence significative n'est constatée pour les livres longs et les articles.

Graphique 27. Pourcentages des élèves selon les types de textes informatifs lus en classe



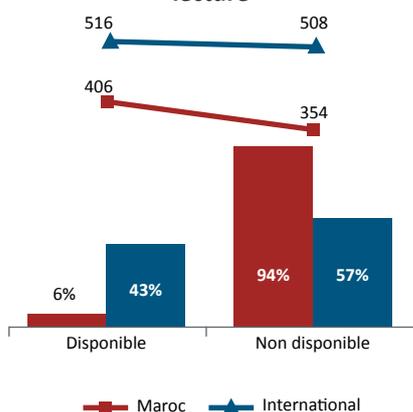
Source : Calcul de l'INE à partir des données PIRLS-2016

6.6. Disponibilité d'ordinateurs et leur utilisation pendant les leçons de lecture

En 2016, les élèves ayant à leur disposition des ordinateurs ou tablettes qu'ils peuvent utiliser durant les leçons de lecture représentent 43%, au niveau international. Les pays qui affichent des pourcentages inférieurs à ce seuil sont au nombre de 27. Le Maroc figure en bas du classement avec un pourcentage de 6%, contre 11% en 2011.

Si l'écart en termes de scores entre les élèves disposant d'ordinateurs et ceux n'en disposant pas reste négligeable au niveau international, il est substantiel au Maroc. En effet, cet écart est de l'ordre de 52 points, en faveur de la première catégorie d'élèves.

Graphique 28. Pourcentages et scores moyens des élèves selon la disponibilité d'ordinateurs pendant les leçons de lecture



Source : Calcul de l'INE à partir des données de PIRLS-2016.

6.7. Enseignement limité par les différents besoins des élèves

Les enseignants ont été sollicités pour donner leur avis sur le degré avec lequel certains facteurs propres aux élèves nuisent à l'enseignement en classe. Ces facteurs se rapportent au manque de connaissances et compétences, de nutrition ou de sommeil, à l'absentéisme ainsi qu'à la présence d'élèves perturbateurs, désintéressés ou ayant une déficience mentale, émotionnelle ou psychologique.

La répartition des élèves selon cet indicateur montre que, sur le plan international, les enseignants de 63% d'entre eux, considèrent que leur enseignement est limité par les attributs des élèves. Ce pourcentage est beaucoup plus important au Maroc où il atteint 82%. Par contre, celui des élèves dont les enseignants sont très limités est du même ordre de grandeur que celui enregistré au niveau international, soit 6% et 4%, respectivement. Cependant, la part de ceux appartenant à la catégorie "peu limité" est plus importante au niveau international (34%) qu'elle ne l'est au niveau national (12%).

L'examen séparé des composantes de cette échelle montre qu'au Maroc, c'est le manque de connaissances et de compétences pré-acquises qui entrave le plus les processus d'enseignement et d'apprentissage. En effet, 95% des élèves ont

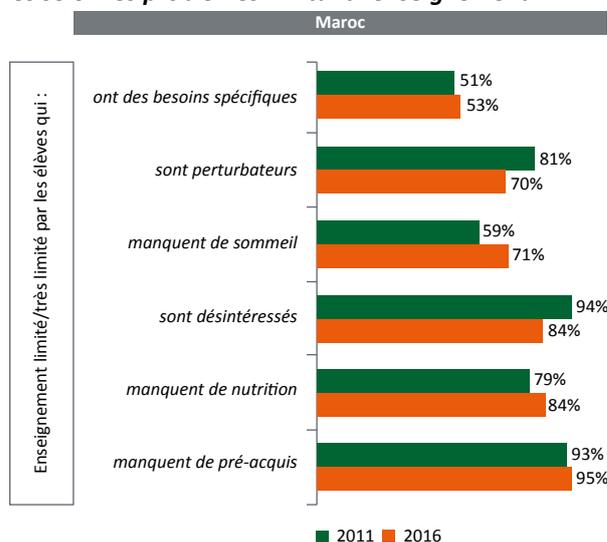
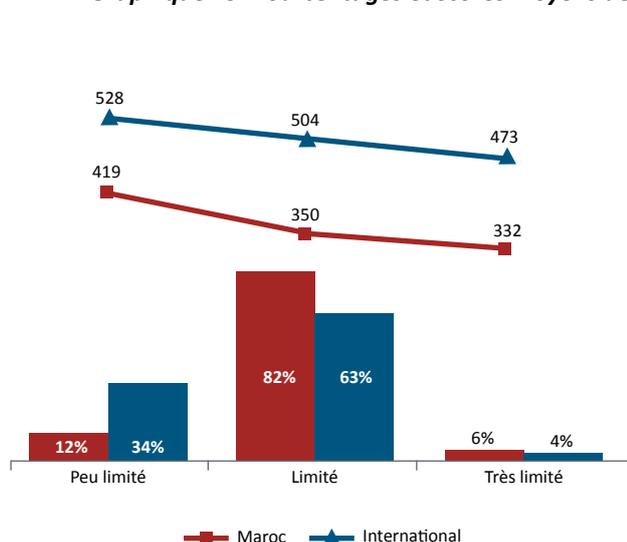
des enseignants qui décrivent ce facteur comme étant limitant (60%), voire très limitant (35%). Les deux autres facteurs les plus influents sont le manque de nutrition et le désintérêt pour l'apprentissage. En ce sens, les enseignants de 84% des élèves se retrouvent contraints par de tels problèmes, avec 27% et 17% ayant des enseignants qui disent avoir beaucoup de difficultés à cause de ces deux facteurs, respectivement.

En 2011, la présence d'élèves désintéressés ou qui manquent de pré-acquis constituait les facteurs les plus embarrassants pour les enseignants, suivis des élèves perturbateurs et de ceux qui

manquent de nutrition. Les pourcentages des élèves dont l'enseignement est limité/très limité par ces facteurs ont atteint respectivement, 94%, 93%, 81% et 79%.

Au Maroc, la corrélation entre l'échelle des limites et celle des scores, obtenus en 2016, montre l'existence d'une association négative entre les deux. En cela, les résultats des élèves dont l'apprentissage est peu limité par leurs attributs sont plus élevés que les résultats de ceux dont l'apprentissage est limité, avec une différence de 69 points, et de ceux dont l'apprentissage est très limité, avec un écart de 87 points.

Graphique 29. Pourcentages et scores moyens des élèves selon les problèmes limitant l'enseignement



Source : Calcul de l'INE à partir des données PIRLS-2011 et PIRLS 2016.

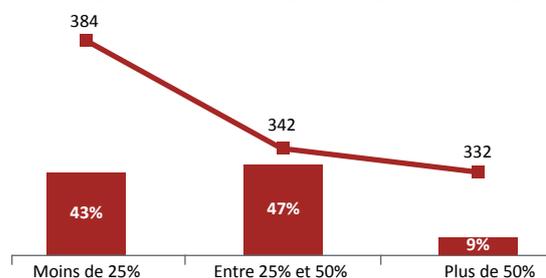
6.8. Besoin de soutien en lecture

L'analyse de la composition de la classe en termes d'élèves ayant besoin de soutien en lecture montre que 9% d'entre eux sont dans des classes où plus de la moitié des élèves éprouvent des difficultés en lecture, nécessitant une intervention. Ceux appartenant à des classes où 25% à 50% des élèves ont besoin de soutien constituent 47% alors que 43% appartiennent à des classes où moins de 25% des élèves sont dans cette situation. Par ailleurs, 19% des élèves qui ont besoin d'un soutien en lecture n'en bénéficient pas.

L'examen de la relation entre ce facteur et les résultats des élèves révèle l'existence d'une association entre eux, dans le sens où plus le pourcentage des élèves ayant besoin de soutien

est élevé, moins bons sont les scores.

Graphique 30. Pourcentages et scores moyens des élèves marocains selon le besoin de soutien en lecture



Source : Calcul de l'INE à partir des données PIRLS-2016

6.9. Devoirs à la maison

En 2011, les enseignants de 19% des élèves ont déclaré donner, quotidiennement, des devoirs en lecture à faire à la maison. Les élèves dont

les enseignants ont rapporté procéder ainsi, 3 à 4 fois par semaine ou bien une à deux fois par semaine représentaient, respectivement, 23% et 37%. Ceux dont les enseignants ont dit le faire, moins d'une fois par semaine, constituaient 20%. La proportion de ceux ayant des enseignants qui ne le font pas, ne dépassait pas 1%. En 2016, cette proportion est restée la même, avec un recours plus fréquent à cette pratique. Ceci est illustré par une diminution de 27 points, du pourcentage

des élèves qui ont des devoirs à la maison deux fois par semaine ou moins, en faveur d'une augmentation de celui des élèves qui en ont au moins trois fois par semaine. Ces pourcentages ont ainsi atteint 30% et 68%, respectivement.

Toutefois, il n'y a pas d'association significative entre le niveau de performance des élèves en lecture et la fréquence des devoirs à la maison, et ce, aussi bien en 2011 qu'en 2016.

Tableau 16. Pourcentages et scores moyens des élèves marocains selon la fréquence des devoirs à effectuer à la maison

	2011		2016	
	%	Score	%	Score
Jamais	1	~	1	~
Moins d'une fois/semaine	20	312	5	355
1 ou 2 fois/semaine	37	310	25	365
3 ou 4 fois/semaine	23	308	30	362
Chaque jour	19	315	38	352

~ : Le score ne peut être rapporté en raison du nombre insuffisant d'observations.

Source : Calcul de l'INE à partir des données PIRLS-2011 et PIRLS-2016.

7. Différences entre les élèves des écoles publiques et ceux des écoles privées

Comme il a déjà été souligné, les élèves scolarisés dans les écoles privées sont beaucoup plus performants que leurs pairs dans les écoles publiques. Ceci mène à s'interroger sur les différences qui peuvent exister entre eux. L'analyse du profil des deux groupes d'élèves apporte des éléments de réponse à ce questionnement. Il en ressort que les élèves du privé sont plus avantagés sur le plan individuel, familial et scolaire.

Au niveau individuel, les élèves du privé accusent moins de retard scolaire par rapport à l'âge légal que doit avoir un élève en quatrième année, contrairement à leurs pairs du secteur public. En plus, ils sont plus nombreux à avoir fréquenté le préscolaire, pour une durée supérieure ou égale à trois ans. De même, ils sont plus confiants en leur capacité de lecture.

Au niveau familial, force est de constater que les élèves du privé sont issus de familles qui leur offrent des conditions plus propices aux apprentissages. En effet, ils ont des parents qui

ont un niveau d'instruction plus élevé et qui sont mieux positionnés sur le plan professionnel, ce qui permet d'avoir plus de ressources à la maison. Dans ce sens, il est à noter que ces élèves sont plus nombreux à avoir des livres, un ordinateur, une chambre individuelle, un bureau ou une connexion à internet. Ils ont également des parents qui ont des attitudes plus positives à l'égard de la lecture, traduites par leurs déclarations qu'ils aiment beaucoup lire. Par ailleurs, la majorité de ces élèves ont des parents qui les engageaient dans des activités de littératie, et ce, avant leur intégration de l'école primaire.

S'agissant du contexte scolaire, les pourcentages des élèves scolarisés dans des écoles offrant des conditions plus favorables, sont nettement plus élevés chez les élèves du privé comparativement à ceux du public. Ceci est illustré par l'existence de plus de ressources éducatives et technologiques, telles que la bibliothèque et les ordinateurs, mais également par un climat caractérisé par un niveau d'emphase élevé, voire très élevé, et par un niveau d'ordre et de sécurité important.

Dans le même sens, les élèves du privé sont plus avantagés en ce qui concerne le nombre d'élèves

par classe qui est plus réduit. Ils ont, par ailleurs, des enseignants avec moins d'expérience, mais ayant un niveau d'éducation plus élevé et qui

ont pris part à une formation continue portant sur la lecture, durant les deux dernières années précédant l'enquête.

Tableau 17. Profil des élèves scolarisés dans le secteur privé en comparaison avec ceux du secteur public

% des élèves qui :		Public	Privé
Caractéristiques propres à l'élève	N'ont pas de retard scolaire	63	90
	Ont fait le préscolaire	60	96
	Sont très confiants	28	47
% des élèves qui ont :		Public	Privé
Caractéristiques propres à la famille	Au moins l'un des parents qui a un niveau d'éducation dépassant le bac	26	66
	Au moins l'un des parents qui est professionnel	35	91
	Plus de 10 livres à la maison	32	70
	Un ordinateur ou tablette à la maison	29	54
	Un bureau ou une table pour étudier à la maison	25	68
	Une chambre individuelle	19	35
	Une connexion à internet	15	74
	Des parents qui aiment beaucoup lire	19	35
	Des parents qui leur engageaient dans des activités de littératie avant d'intégrer le primaire	67	97
% des élèves qui étudient dans des écoles où :		Public	Privé
Caractéristiques propres à l'école	Le niveau de sécurité et d'ordre est très élevé	16	83
	Le niveau d'emphase sur la réussite est élevé/très élevé	40	94
	Il y a une bibliothèque	28	87
	Il y a des ordinateurs	24	91
% des élèves qui étudient :		Public	Privé
Caractéristiques propres à la classe	Dans des classes où le nombre d'élèves ne dépasse pas 30	18	56
	Dans des classes qui disposent d'un coin de lecture	37	74
	Chez des enseignants ayant moins de dix ans d'expérience	29	70
	Chez des enseignants ayant une licence ou plus	49	64
	Chez des enseignants qui ont reçu une formation continue portant sur la lecture, durant les deux dernières années précédant l'enquête	49	78

Source : Calcul de l'INE à partir des données PIRLS-2016

Les parties précédentes ont montré, à travers une analyse bivariable, l'existence d'association entre les performances des élèves en lecture et certains facteurs individuels et contextuels, qu'ils soient liés à l'environnement familial ou scolaire. Certes, cette analyse est utile du point de vue descriptif, mais reste insuffisante pour deux considérations. Premièrement, elle n'apporte qu'une explication

partielle en examinant uniquement la relation entre le score et un seul facteur, sans prendre en compte les autres. Deuxièmement, elle ne permet pas de tenir compte de la structure hiérarchique des données. Pour remédier à ces limites, une approche multi-variée fondée sur la modélisation multi-niveaux est conduite. Les résultats qui en découlent sont présentés dans la partie ci-après.

CHAPITRE IV.

ANALYSE MULTI-NIVEAUX DES PRINCIPAUX FACTEURS EXPLICATIFS DU NIVEAU DE PERFORMANCE

Le modèle adopté est un modèle à deux niveaux : le premier est le niveau élève, alors que le second est le niveau classe/école. Ce choix est justifié par le fait que les élèves appartiennent à des classes qui elles-mêmes appartiennent à des écoles. Ici, le niveau classe se confond au niveau école, car une seule classe par école a été choisie⁽¹⁾.

L'analyse concerne uniquement les écoles publiques, et ce en raison de la part relativement faible des élèves du secteur privé, d'autant plus que les politiques visant la réforme du système éducatif ciblent particulièrement l'enseignement public.

Ce modèle sert de moyen pour répondre aux questionnements suivants :

- *Comment varient les résultats en lecture, entre les élèves et entre les classes/écoles, et quelle est la part des différences dues aux classes/écoles ?*
- *Quels sont les facteurs explicatifs les plus déterminants, parmi les caractéristiques individuelles et familiales des élèves ?*
- *Les facteurs liés à la classe et à l'école concourent-ils à l'explication des résultats ? Quels en sont les plus marquants ?*

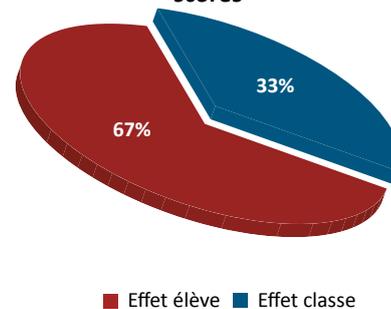
1. Décomposition des différences de scores

Pour répondre à la première question, il a été procédé à l'estimation d'un modèle inconditionnel⁽²⁾, qui vise à décomposer les différences de scores entre les deux niveaux de l'analyse : le niveau élève et le niveau classe/école. Ceci a permis de calculer le coefficient de corrélation intra-classe qui mesure la part de la variance expliquée par le deuxième niveau,

et dont la grandeur renseigne même sur la pertinence de recourir à la modélisation multi-niveaux.

Les résultats de ce modèle montrent que les différences de performances associées au deuxième niveau sont importantes et représentent 33% des différences globales, témoignant ainsi de l'existence d'un effet classe ou école non négligeable.

Graphique 31. Décomposition de la variance totale des scores



Source : Calcul de l'INE à partir des données PIRLS-2016.

Cependant, l'effet élève reste prédominant dans la mesure où 67% des différences de scores lui sont attribuées. Ceci laisse présager que les caractéristiques individuelles et familiales contribueront fortement à l'explication des différences de performances relevées entre les élèves.

2. Principaux facteurs expliquant les différences de performances

Pour répondre à la deuxième et à la troisième question, un autre modèle est estimé en introduisant des variables explicatives relevant des différents niveaux : celui de l'élève, de sa famille, de la classe et de l'école. Les estimations de ce modèle affirment le résultat du modèle vide, dans le sens où les scores sont beaucoup plus

1. Seule la région de Oued Eddahab Lagouira fait exception, dans le sens où deux classes par école ont été échantillonnées.

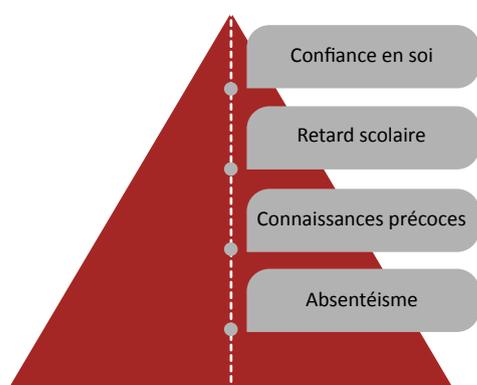
2. Appelé également modèle vide, car ne contient aucune variable explicative.

influencés par les caractéristiques spécifiques aux élèves, qu'ils ne le sont par les autres facteurs. Néanmoins, d'autres variables relevant des contextes familial et scolaire concourent, mais dans une moindre mesure, à l'explication des différences d'apprentissage.

2.1. Facteurs individuels et familiaux

Les attributs des élèves qui agissent le plus sur le niveau des acquis en lecture sont la confiance en soi, le retard par rapport à l'âge légal, les connaissances précoces en littératie ainsi que l'absentéisme.

Figure 3. Les facteurs individuels les plus déterminants



• Attitudes envers la lecture

La relation positive entre les attitudes des élèves envers la lecture et leurs résultats est prouvée et est particulièrement forte chez ceux du primaire⁽³⁾. Les évaluations précédentes de PIRLS confirment ce constat, et ce, dans presque tous les pays participants.

Renseignant sur la perception qu'a l'élève de son habileté et de ses compétences, la confiance en soi a une incidence positive sur le rendement scolaire. Les résultats du modèle montrent qu'au Maroc, ce facteur est de loin le plus important parmi tous les facteurs associés aux

apprentissages. En cela, plus l'élève est confiant en sa capacité en lecture, plus son score est élevé. Ce résultat est prouvé par d'autres recherches qui se sont intéressées aux déterminants des acquis dans ce domaine⁽⁴⁾, mais également dans d'autres tels que les mathématiques⁽⁵⁾ et les sciences⁽⁶⁾.

La confiance en soi peut émaner de quatre sources : les antécédents scolaires (performances antérieures, succès, échec), la comparaison des performances avec les pairs, les messages d'entourage et les états physiologiques et émotionnels⁽⁷⁾.

Pour accroître la confiance en soi chez les élèves en difficultés d'apprentissage, les études suggèrent l'adoption de certaines pratiques pédagogiques dont l'efficacité a été démontrée⁽⁸⁾. Par exemple, fixer des objectifs proximaux et précis, au lieu d'objectifs généraux et éloignés dans le temps, induit un progrès graduel qui a un effet positif sur la confiance en soi. De même, une diversification et une certaine autonomie dans le choix des activités d'évaluation, ainsi que la variation des modes de regroupement et la communication individuelle des résultats, permettent d'éviter la perte de l'estime de soi, due à la comparaison avec autrui. De surcroît, des feed-backs évaluatifs contenant des commentaires sur les points forts et les points faibles et sur les progrès réalisés, donnent plus de confiance à l'élève qu'une appréciation générale ou un classement par des notes. La confiance en soi dépend également des messages adressés à l'élève par son entourage, notamment les enseignants et les parents. En effet, ces derniers influent sur les perceptions qu'a l'élève de ses capacités, et ce à travers le soutien, l'encouragement, le conseil et les aspirations.

Par ailleurs, aimer la lecture contribue à l'amélioration du niveau des acquis scolaires des élèves marocains, mais avec un effet moins important que celui exercé par la confiance en

3. Petscher, Y., "A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading", *Journal of Research in Reading*, 33(4), 335-355, 2010.

4. Gillece, L., et Eivers, E., "Characteristics associated with paper-based and online reading in Ireland: Findings from PIRLS and ePIRLS 2016", *International Journal of Educational Research*, Volume 91, Pages 16-27, 2018.

5. Yoo, J.E., "TIMSS 2011 Student and Teacher Predictors for Mathematics Achievement Explored and Identified via Elastic Net", *Front. Psychol*, 2018.

6. Kaya, S., et Rice, D.C., "Multilevel effects of student and classroom factors on elementary science achievement in five countries", *International Journal of Science Education*, 32(10), 1337-1363, 2010.

7. Galand, B., "Chapitre 17. Avoir confiance en soi", in Étienne Bourgeois et al., *Apprendre et faire apprendre*, Presses Universitaires de France "Apprendre", p. 255-268, 2011.

8. Ibid

soi. Comme dans d'autres pays⁽⁹⁾, les élèves qui aiment lire et y trouvent du plaisir obtiennent de meilleurs résultats.

• Retard scolaire

Les résultats du modèle montrent que le retard scolaire est significativement et négativement lié au niveau des acquis des élèves marocains en lecture. Ainsi, ceux en âge prescrit ou en avance ont tendance à avoir de meilleurs résultats que leurs camarades plus âgés. Ce constat est le même que celui déduit des résultats de la participation du Maroc dans les éditions précédentes de PIRLS et TIMSS⁽¹⁰⁾.

Le retard scolaire est attribué soit à l'entrée tardive au primaire ou au redoublement ou aux deux combinés. L'entrée tardive pourrait refléter l'environnement familial de l'élève, dans la mesure où, les parents les plus aisés et ceux qui accordent une grande importance à la scolarité de leurs enfants sont plus susceptibles de les inscrire à l'école à l'âge prescrit⁽¹¹⁾.

Conçu comme un moyen pour remédier aux difficultés d'apprentissage, le redoublement n'améliore pas nécessairement les performances scolaires. Des études ont prouvé que le redoublement serait préjudiciable à l'élève, car pourrait causer une baisse de ses résultats⁽¹²⁾. Il peut même affecter négativement l'ensemble des élèves de la classe⁽¹³⁾.

• Compétences précoces en littératie et préscolaire

Avoir des compétences précoces, acquises avant l'intégration de l'école primaire, peut avoir une incidence positive sur la réussite scolaire. Une méta-analyse portant sur des études longitudinales réalisées aux États-Unis, au Royaume-Uni et au Canada, montre que le fait d'avoir de telles compétences en mathématiques et en littératie constitue, par la suite, un facteur explicatif important du rendement scolaire⁽¹⁴⁾. D'autres auteurs ont reproduit cette analyse en y incluant des données sur des élèves québécois parlant la langue française. Les conclusions auxquelles ils ont abouti, confirment également l'importance des compétences précoces dans l'explication des performances des élèves au cours des premières années de la scolarité⁽¹⁵⁾.

De même, une étude effectuée sur les données de PIRLS-2011 dans trois pays européens, le Danemark, la France et la Suède, fait apparaître un lien positif entre les compétences précoces qu'avaient les élèves en littératie⁽¹⁶⁾ et les scores qu'ils ont obtenus⁽¹⁷⁾. Concernant les élèves marocains, les estimations du modèle dévoilent que ce facteur contribue amplement à l'amélioration de leurs résultats.

Ces compétences peuvent être acquises si les parents ont l'habitude d'impliquer leurs enfants, en bas âge, dans des activités de littératie ou

9. Costa, P., et Araújo, L., "Skilled Students and Effective Schools: Reading Achievement in Denmark, Sweden, and France", *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62:6, 850-864, 2018;

Gilleece, L., et Eivers, E., "Characteristics associated with paper-based and online reading in Ireland: Findings from PIRLS and ePIRLS 2016", *International Journal of Educational Research*, Volume 91, Pages 16-27, 2018.

10. Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, "La Mise en Œuvre de la Charte Nationale d'Éducation et de Formation 2000-2013 : Acquis, déficits et défis", 2014 ;

Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, "Résultats des élèves marocains en mathématiques et en sciences dans un contexte international TIMSS 2015", 2018.

11. Dunga, S. H., "An Analysis of the Determinants of Education Quality in Malawi: Pupil Reading Scores", *Mediterranean Journal of Social Sciences*, Vol 4 No 4, March 2013.

12. Holmes, C.T., "Grade level Retention Effects : A Meta-analysis of Research Studies", in Shepard L., & Smith Mary Lee (Eds), *Flunking Grades. Research on Retention*, Falmer Press , pp.16-33, 1990;

Grisay, A., "Le fonctionnement des collégiens et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième", *Les dossiers d'Éducation et Formations*, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, n° 32, novembre 1993 ;

Manacorda, M., "The cost of grade retention", *CEP Discussion Paper*, n° 878, 2008.

13. Gottfried, M.A., "Retained Students and Classmates' Absences in Urban Schools", *American Educational Research Journal*, 50 (6), 1392-1423, 2012.

14. Duncan, G.J., Dowsett, C.J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A.C., Klebanov, P., Pagani, L.S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., et Japel, C., "School readiness and later achievement", *Developmental Psychology*, vol. 43, no 6, p. 1428-1446, 2007.

15. Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Archambault, I., et Janosz, M., "School readiness and later achievement: A French Canadian replication and extension ", *Developmental Psychology*, vol. 46, no 5, p. 984-994, 2010.

16. Pour mesurer cet aspect, les parents ont été sollicités pour déclarer à quel point leur enfant était capable de reconnaître l'alphabet, de lire quelques mots, des phrases, une histoire, d'écrire des lettres, d'écrire quelques mots, et ce, au moment de leur intégration de l'école primaire.

17. Costa, P., et Araújo, L., "Skilled Students and Effective Schools: Reading Achievement in Denmark, Sweden, and France", *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62:6, 850-864, 2018.

s'ils les ont inscrits dans des établissements d'enseignement préscolaire. Ce postulat est affirmé par l'existence d'une forte corrélation entre les compétences précoces et ces deux facteurs, à savoir : les activités de littératie et le préscolaire.

L'engagement des parents dans de telles activités avec leurs enfants, avant que ces derniers ne rejoignent l'école primaire reste, toutefois, tributaire de leur niveau d'éducation. Ceux analphabètes ou moins instruits, ne peuvent certainement pas aider leurs enfants à développer des compétences précoces en littératie ou en numératie.

En revanche, si ces derniers ont la chance de bénéficier d'un enseignement préscolaire de qualité, ils seront en mesure d'acquérir des compétences favorisant leur réussite. En ce sens, il a été constaté que l'enseignement de l'alphabet pendant la maternelle améliorerait la compréhension en lecture dans les années suivantes⁽¹⁸⁾. De même, la fréquentation du préscolaire permettra aux enfants de développer et d'élargir leurs connaissances en vocabulaire, corrélat majeur de la compréhension des textes⁽¹⁹⁾.

Dans ce contexte, certains travaux montrent qu'il existe une association positive entre les résultats des élèves et le préscolaire⁽²⁰⁾, et que ce dernier joue un rôle considérable dans la réduction du taux de décrochage et de l'échec scolaire⁽²¹⁾. Il a également été souligné que les enfants ayant

bénéficié du préscolaire depuis l'âge de deux ans ont moins de risque de redoubler et présentent des capacités supérieures à celles des élèves préscolarisés plus tardivement⁽²²⁾.

• Absentéisme

Si le retard scolaire est négativement lié aux performances en lecture, il en va de même pour l'absentéisme, qui vient au quatrième rang parmi les facteurs les plus influents. Ainsi, les élèves qui s'absentent, enregistrent des progrès, toutes choses étant égales par ailleurs, significativement moins que les élèves qui ne s'absentent pas. Ce constat peut être justifié par le fait que les premiers ne profitent que partiellement du temps alloué aux apprentissages.

Dans le même sens, des études montrent que les élèves absentéistes ont plus de risque d'avoir un rendement scolaire médiocre⁽²³⁾ et un risque élevé de décrochage précoce⁽²⁴⁾. A long terme, l'absentéisme entraîne un faible engagement et de mauvais résultats tout au long de la scolarité⁽²⁵⁾, ce qui corrobore l'idée que son effet s'accumule aussi avec le temps. Dans ce cadre, une étude portant sur les résultats des élèves australiens en numératie et littératie (NAPLAN⁽²⁶⁾), a mis en évidence le fait que l'absence de l'école entrave, non seulement les résultats de l'année en cours, mais également ceux des années à venir⁽²⁷⁾.

Les auteurs de cette étude ont également souligné que le lien entre les résultats scolaires et les absences est plus fort lorsque ces dernières

18. Piasta, S. B., & Wagner, R. K., "Developing early literacy skills: A meta-analysis of alphabet learning and instruction", *Reading Research Quarterly*, 45, 8–38, 2010.

19. Snow, C.E., Burns, M.S., et Griffin, P. (Eds.), "Preventing reading difficulties in young children" Washington, DC: National Academy Press, 1998.

20. Mullis, I.V.S., et Martin, M.O., "TIMSS and PIRLS 2011: Relationships Among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade—Implications for Early Learning", TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 2013;

OECD, "Starting Strong III: A quality toolbox for early childhood education and care", Paris: OECD Publishing, 2013.

21. Temple, J.A., Reynolds, A.J., Miedel, W.T., "Can Early Intervention Prevent High School Dropout?" *Urban Education*, 35 (1), 31-56, 2000;

Berlinski, S., Galiani, S., Manacorda, M., "Giving children a better start: Preschool attendance and school-age profiles", *Journal of Public Economics*, 92, (5-6), 1416-1440, 2008.

22. Caille, J. P., "Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire", *Éducation et Formation*, n° 60, pp. 7-18, 2001.

23. Gottfried, M. A., "Excused versus unexcused: How student absences in elementary school affect academic achievement", *Educational Evaluation and Policy*, 31, 392–415, 2009.

Silverman, R. M., "Making waves or treading water? An analysis of charter schools in New York State", *Urban Education*, 48, 257–288, 2012.

24. Rumberger, R. W. (1995) Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools, *American Educational Research Journal*, 32, 583–625;

Neild, R. C., et Balfanz, R., "Unfulfilled promise: The dimensions and characteristics of Philadelphia's dropout crisis, 2000-2005", Philadelphia Youth Network, The Johns Hopkins University, and University of Pennsylvania, 2006.

25. Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Horsey, C. S., "From first grade forward: Early foundations of high school dropout", *Sociology of Education*, 70(2), 87–107, 1997.

26. NAPLAN est un programme national qui évalue les élèves australiens inscrits en 3, 5, 7 et 9 niveaux, dans les domaines de numératie et de littératie.

27. Hancock, K.J., Shepherd, C.C.J., Lawrence, D., et Zubrick, S.R., "Student Attendance and Educational Outcomes: Every Day Counts", Telethon Institute for Child Health Research, Centre for Child Health Research, University of Western Australia, 2013.

sont non justifiées et autorisées. Par ailleurs, ils ont constaté que même peu fréquentes, les absences non justifiées influent négativement sur les résultats des élèves, qui baissent de façon substantielle. Ceci laisse penser que l'absentéisme non justifié, en plus du fait qu'il représente un temps en dehors de l'école, reflète des problèmes de comportement et d'engagement scolaires.

D'autres facteurs concourent à l'explication des différences de performances entre les élèves, mais leur portée est moins élevée que les précédents. Il s'agit du genre et du niveau socioéconomique des parents.

• Genre

De nombreuses études se sont penchées sur la question des différences de performances en lecture entre les filles et les garçons. Ces études suggèrent que les filles démontrent de bonnes aptitudes dans les domaines linguistiques, tandis que leurs pairs masculins font preuve de compétences plutôt quantitatives⁽²⁸⁾. C'est ce qui ressort également des résultats des enquêtes internationales d'évaluation des acquis, notamment PISA⁽²⁹⁾ et PIRLS⁽³⁰⁾ et des enquêtes nationales telles que celle menée en Australie⁽³¹⁾. Au Maroc, le modèle estimé confirme l'état de fait étayé par ces contributions empiriques.

Ces différences de scores peuvent être expliquées par des facteurs internes, notamment les capacités intrinsèques des élèves, ou par des facteurs dits externes, liés à l'école, à la famille, ou les deux⁽³²⁾. Une étude analysant les données de plus de 30 pays révèle que l'avancée des filles en lecture est due à l'importance accordée par

les parents aux activités de littératie, lorsque leur enfant est une fille⁽³³⁾. De plus, dans certains pays, notamment en Irlande, les parents ont signalé que les filles sont plus enclines à feuilleter des livres que les garçons. Une autre analyse menée dans les pays nordiques lie ces différences aux caractéristiques de l'évaluation, telles que le type de textes, le format d'items, le processus de compréhension, etc⁽³⁴⁾.

• Niveau socioéconomique

Il est communément admis que le niveau socioéconomique de la famille, mesuré principalement par le niveau d'éducation et d'occupation des parents, est fortement et positivement lié au niveau des acquis des élèves. Le niveau d'éducation peut s'avérer encore plus important, et ce pour deux raisons. D'une part, lorsqu'il est élevé, il permet d'accéder à des professions mieux rémunérées et partant, à davantage de ressources à la maison. D'autre part, les parents plus instruits ont des attitudes positives et des attentes plus élevées à l'égard de l'éducation de leurs enfants, ce qui se traduit par plus d'engagement et d'implication. Ainsi, les enfants issus de familles ayant un niveau socioéconomique élevé, bénéficieront de conditions économiques, sociales et culturelles favorables aux apprentissages.

Dans l'enquête PIRLS, le niveau socioéconomique de la famille est approché par le plus haut niveau d'instruction et d'occupation des parents, le nombre de livres disponibles à la maison ainsi que le nombre de supports éducatifs tels que la disposition d'une connexion internet et d'une chambre individuelle pour l'enfant.

28. Halpern, D.F., et LaMay, M.L., "The Smarter sex: A Critical Review of Sex Differences in Intelligence", *Educational Psychology Review*, Volume 12, Issue 2, 229–246, 2000;

Chiu, M., et McBride-Chang, C., "Gender, Context, and Reading: A Comparison of Students in 43 Countries", *Scientific Studies of Reading*, 10, 331, 2006; Proud, S., "Girl Power? An Analysis Of Peer Effects Using Exogenous Changes In the Gender make-up of the peer group", *The Centre for Market and Public Organization Working Paper No 08/186*, Revised March 2010.

29. Fuchs, T., et Woessmann, L., "What Accounts for International Differences in Student Performance? A Re-examination using PISA Data", *Empirical Economics*, vol. 32, issue 2, 433-464, 2007.

30. Gilleece, L., et Eivers, E., "Characteristics associated with paper-based and online reading in Ireland: Findings from PIRLS and ePIRLS 2016", *International Journal of Educational Research*, Volume 91, Pages 16-27, 2018.

31. Maxwell, S., Reynolds, K.J., Lee, E., Subasic, E., et Bromhead, D., "The Impact of School Climate and School Identification on Academic Achievement: Multilevel Modeling with Student and Teacher Data", *Front. Psychol*, 2017.

32. SUKHNANDAN, L., "An Investigation into Gender Differences in Achievement, Phase 1: a review of recent research and LEA information on provision", *National Foundation for Educational Research*, 1999.

33. Gustaffson, J. E., Hansen, K. Y., et Rosén, M., "Effects of Home Background On Student Achievement In Reading, Mathematics, and Science at the Fourth Grade", *TIMSS and PIRLS 2011 Relationships Report*, 2013.

34. Solheim, O. J., et Lundetræ, K., "Can test construction account for varying gender differences in international reading achievement tests of children, adolescents and young adults? A study based on Nordic results in PIRLS, PISA and PIAAC", *Assessment in Education Principles Policy and Practice*, 107–126, 2018.

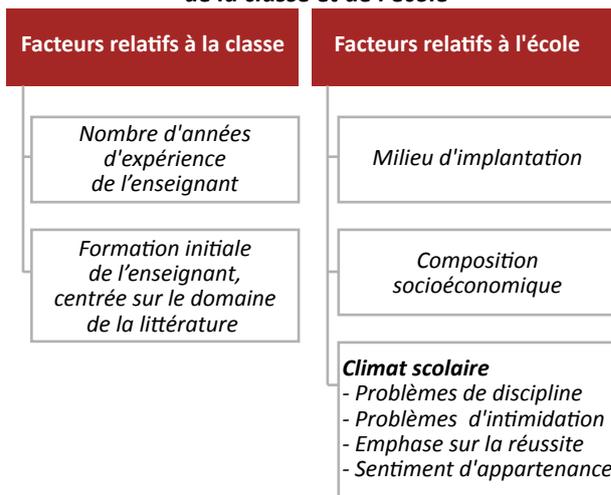
Les résultats du modèle montrent un impact positif de ce facteur sur les performances des élèves marocains en lecture. Mieux l'élève est positionné sur l'échelle socioéconomique, plus élevé est son score. Il en est de même dans d'autres pays qui ont relevé l'importance de ce facteur dans le renforcement des acquis⁽³⁵⁾.

Par ailleurs, il existe une corrélation positive entre le niveau socioéconomique des parents et le degré de leur implication dans des activités de littératie avec leurs enfants avant leur intégration de l'école primaire. En cela, des niveaux élevés en termes d'éducation des parents et de nombre de livres, sont associés à une plus grande importance accordée aux activités de littératie, ce qui influence positivement les résultats scolaires⁽³⁶⁾. De même, un niveau socioéconomique élevé semble être lié à des attitudes positives envers la lecture chez les parents, traduites par leurs déclarations qu'ils aiment la lecture, ce qui peut créer un climat encourageant pour cette activité.

2.2. Facteurs relatifs à la classe et à l'école

Bien qu'il soit étroitement lié aux caractéristiques individuelles des élèves ainsi qu'à leurs antécédents scolaires, il n'en reste pas moins que le niveau des acquis d'un élève est aussi le fruit de l'interaction entre celui-ci et le milieu dans lequel il évolue, en particulier la classe et l'école.

Figure 4. Les facteurs les plus déterminants aux niveaux de la classe et de l'école



• Formation, expérience et pratiques des enseignants

La classe est le lieu où se déroule les processus d'enseignement et d'apprentissage. L'enseignant est, quant à lui, l'un des principaux acteurs. Ainsi, cerner l'effet exercé par la classe et/ou l'enseignant est primordial pour entreprendre les mesures nécessaires visant à rehausser le niveau des apprentissages des élèves. Pour ce faire, plusieurs études se sont intéressées à la relation entre les performances scolaires et les caractéristiques professionnelles des enseignants, en l'occurrence, le niveau d'instruction, le domaine de spécialisation, l'expérience et le développement professionnel. Les résultats qui en découlent n'aboutissent pas aux mêmes conclusions et partant, il n'existe pas un consensus sur les facteurs qui améliorent constamment les apprentissages des élèves dans tous les pays et pour toutes les disciplines⁽³⁷⁾.

À titre d'exemple, si le niveau d'instruction de l'enseignant dans les écoles publiques pakistanaises est significativement et positivement associé au niveau des acquis en mathématiques et en langue ourdou⁽³⁸⁾, il n'en

35. Gilleece, L., et Eivers, E., "Characteristics associated with paper-based and online reading in Ireland: Findings from PIRLS and ePIRLS 2016", International Journal of Educational Research, Volume 91, Pages 16-27, 2018.

Alivernini, F., et Manganelli, S., "A Multilevel Structural Equation Model Testing the Influences of Socio-Economic Status and Pre-Primary Education on Reading Literacy in Italy", Procedia-Social and Behavioral Sciences, 205, 168-172, 2015;

Costa, P.D.D., Albergaria, P., et Almeida, P.A., et Araújo, L., "Reading Literacy in EU Countries: Evidences from PIRLS", The European Commission, Joint Research Centre – Institute for the Protection and Security of the Citizen, 2013.

36. Mullis, I.V.S., et Martin, M.O., "TIMSS and PIRLS 2011: Relationships Among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade—Implications for Early Learning", TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 2013.

37. Goe, L., "The Link Between Teacher Quality and Student Outcomes: A Research synthesis", National Comprehensive Center for Teacher Quality, 2007.

38. Arif, G.M., et Saqib, N.U., "Production of cognitive and life skills in public, private, and NGO schools in Pakistan", Pakistan Development Review, 42(1):1-28, 2003.

demeure pas moins qu'un niveau d'instruction plus élevé ne contribue pas significativement à l'amélioration des résultats des élèves dans des écoles publiques situées en Ohio, en Floride ou au Texas. Contre intuitivement, avoir un master est négativement lié aux scores des élèves en Caroline du Nord⁽³⁹⁾.

Le lien entre l'expérience des enseignants et les apprentissages ne déroge pas à cette règle. Bien que plusieurs études attestent de l'existence d'une corrélation positive entre les deux, d'autres prouvent le contraire, ou ne trouvent aucune association significative. Quant au développement professionnel, il ne joue pas nécessairement en faveur des apprentissages, dans la mesure où il peut avoir un impact faible, voire nul⁽⁴⁰⁾.

Au Maroc, les résultats du modèle montrent que ni le niveau d'instruction de l'enseignant, ni sa participation à une formation professionnelle au cours des deux dernières années ne semblent être liés aux scores des élèves, mais c'est plutôt une formation initiale centrée sur le domaine de la littérature qui l'est. Par ailleurs, le nombre d'années passées dans l'enseignement est significativement associé au niveau des acquis, dans le sens où, moins les enseignants sont expérimentés, meilleurs sont les scores.

D'autres études se sont penchées sur l'examen de la relation entre les apprentissages et les pratiques enseignantes. Celles à caractère transversal, dont notamment PIRLS et TIMSS, font généralement état d'association faible entre ce facteur et la réussite des élèves et ne permettent pas d'avoir des conclusions fortes (autrement dit significatives) et convaincantes (faisant appel à une conception et à des méthodes appropriées)⁽⁴¹⁾.

L'examen de cet aspect dans le cas marocain⁽⁴²⁾, montre effectivement l'absence d'une relation significative entre certaines pratiques et les

résultats des élèves en lecture. Cela ne veut surtout pas dire que les pratiques pédagogiques ont un impact limité, mais laisse penser que la réussite est influencée par la totalité des pratiques adoptées durant toute la scolarité plutôt que par celles utilisées au cours d'une seule année⁽⁴³⁾.

Difficultés de mesurer l'effet enseignant

L'effet enseignant peut être défini, selon les approches de la modélisation statistique, comme étant la différence de performance qui demeure entre les classes après avoir contrôlé les caractéristiques des élèves⁽⁴⁴⁾.

Ces approches sont toutefois confrontées à des limites méthodologiques qui ne permettent pas de mesurer avec précision cet effet. En ce sens, il est très difficile de s'assurer que toutes les variables pertinentes ont effectivement été incluses dans le modèle, ce qui rend l'opération d'isoler l'effet enseignant délicate. Pour donner un exemple, il suffit de penser aux capacités innées des élèves qui ne sont pas directement observables et ne peuvent être mesurées par une simple variable.

D'un autre côté, il faut dire que cette différence, lorsqu'elle existe, n'est pas forcément due à l'enseignant, elle peut bien être attribuée à des caractéristiques propres à la classe (nombre d'élèves ou le public d'élèves par exemple).

Par ailleurs, ces approches cherchent généralement à voir l'effet d'une variable, à un instant donné, par exemple à la fin de l'année. Or, ce qui est plus intéressant à connaître c'est le progrès réalisé par les élèves durant une période donnée. Pour ce faire, il faut comparer des résultats finaux à des résultats initiaux. L'écart observé permet d'apprécier la valeur ajoutée d'un enseignant. Ceci nécessite bien évidemment une évaluation standardisée au début de l'année « baseline » et une autre en fin de l'année « endline ».

Une autre façon d'estimer l'effet enseignant consiste à l'approcher à travers les pratiques enseignantes. Dans ce cadre, les questionnaires ne permettent pas de renseigner sur les pratiques effectives mais décrivent les pratiques telles qu'elles sont déclarées par les enseignants. Ainsi, l'observation de ce qui se passe effectivement en classe s'avère, malgré les limites qu'elle présente, primordiale.

39. Goe, L., "The Link Between Teacher Quality and Student Outcomes: A Research synthesis", National Comprehensive Center for Teacher Quality, 2007.

40. Ibid

41. Ibid

42. Pour ce faire, il a été procédé à l'estimation d'un modèle contenant un indice qui mesure la fréquence à laquelle les enseignants font appel à des activités qui aident à la compréhension.

43. Gilleece, L., et Eivers, E., "Characteristics associated with paper-based and online reading in Ireland: Findings from PIRLS and ePIRLS 2016", International Journal of Educational Research, Volume 91, Pages 16-27, 2018.

44. Bressoux, P., "Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes", Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, 5, 35-52, 2001.

• Environnement et climat scolaire

Plusieurs recherches montrent que l'environnement et le climat scolaire ont un impact sur les apprentissages des élèves. Les résultats du modèle corroborent ce constat, dans le sens où les facteurs liés au milieu d'implantation de l'école et sa composition socioéconomique, aux problèmes de discipline ainsi qu'au degré d'emphase sur la réussite concourent à hausser ou à saper le niveau des acquis en lecture.

Dans ce cadre, être scolarisé dans une école sise dans une région rurale éloignée se répercute négativement sur les scores des élèves. La modélisation multi-niveaux des données de PIRLS 2011 dans 20 pays européens donne des résultats semblables, dans le sens où l'appartenance à une école non rurale est favorable aux apprentissages en lecture⁽⁴⁵⁾.

De même, fréquenter une école où plus de 50% des élèves appartiennent à des familles défavorisées sur le plan socioéconomique, agit négativement sur les résultats en lecture. Le facteur socioéconomique influe sur les performances scolaires en tant que facteur individuel, lorsque l'élève est issu d'une famille désavantagée, mais aussi en tant que facteur de composition, lorsque celui-ci étudie dans un établissement où le pourcentage des élèves désavantagés est élevé⁽⁴⁶⁾.

Agissant dans le même sens, les problèmes de discipline⁽⁴⁷⁾ et l'exposition des élèves à des actes d'intimidation empêchent un environnement propice aux apprentissages⁽⁴⁸⁾. Ceci est le cas des élèves marocains, dont les résultats en lecture pâtissent de la fréquence de ces problèmes.

Si ces facteurs contribuent à tirer le niveau des acquis vers le bas, il est par ailleurs démontré

que les écoles qui mettent l'accent sur la réussite scolaire, à travers des enseignants efficaces, qui réussissent à s'appropriier les objectifs curriculaires et à les mettre en œuvre, à travers des élèves engagés et des parents impliqués, ont tendance à rehausser le niveau des acquis⁽⁴⁹⁾. En se basant sur les perceptions des enseignants vis-à-vis de ces aspects, force est de constater que plus le niveau d'emphase sur la réussite scolaire est élevé, meilleurs sont les résultats des élèves marocains en lecture.

Le climat scolaire peut également influencer positivement les apprentissages en améliorant les attitudes des élèves à l'égard de l'école. Par exemple, les données de PIRLS-2016 soulignent que dans la plupart des pays participants, le sentiment d'appartenance des élèves à l'école augmente au fur et à mesure que la fréquence d'intimidation diminue, et que plus fort est le sentiment d'appartenance, meilleures sont les performances⁽⁵⁰⁾. L'effet de ce facteur reste confirmé pour le Maroc, quoiqu'il demeure relativement faible.

45. Costa, P.D.D., Albergaria, P., et Almeida, P.A., et Araújo, L., "Reading Literacy in EU Countries: Evidences from PIRLS", The European Commission, Joint Research Centre – Institute for the Protection and Security of the Citizen, 2013.

46. Cortina, K. S., Carlisle, J. F., et Zeng, J., "Context effects on students' gains in reading comprehension in Reading First Schools in Michigan", *Journal of Literacy Research*, 42:49–70, 2010;
Costa, P., et Araújo, L., "Skilled Students and Effective Schools: Reading Achievement in Denmark, Sweden, and France", *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62:6, 850-864, 2018.

47. Il s'agit des problèmes ayant trait à au retard, à l'absentéisme, à la turbulence, aux actes de vandalisme, au vol, à la triche ainsi qu'à la violence envers les élèves et les enseignants.

48. Mullis, I.V.S., et Martin, M.O., "TIMSS and PIRLS 2011: Relationships Among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade—Implications for Early Learning", TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 2013.

49. Ibid

50. UNESCO et IEA, "Measuring SDG 4: How PIRLS can help", 2017.

Conclusion

L'évaluation du système éducatif passe inéluctablement par l'évaluation des apprentissages scolaires. Cette mission relève des principales attributions de l'Instance Nationale de l'Évaluation qui, à cette fin, a conçu et développé le Programme National d'Évaluation des Acquis (PNEA). Elle a par ailleurs inscrit dans son plan d'action l'élaboration de rapports nationaux portant sur les résultats de la participation du Maroc dans les enquêtes internationales.

Ces évaluations, aussi bien nationales qu'internationales, doivent concourir à l'amélioration des apprentissages scolaires, gage d'une progression vers une école de qualité. En effet, les résultats qui en découlent peuvent constituer un outil de pilotage qui accompagne les réformes éducatives, dont la Vision Stratégique.

Dans cette perspective, l'Instance a produit un premier rapport, dédié à l'analyse du rendement en mathématiques et en sciences des élèves des quatrième et huitième années (TIMSS-2015). Le présent rapport concerne, quant à lui, les acquis des élèves de la quatrième année en lecture (PIRLS-2016).

L'analyse des résultats de cette dernière enquête montre que le Maroc a enregistré une progression notable entre 2011 et 2016 en termes de scores, sans pour autant quitter les derniers rangs dans le classement international. De même, la proportion des élèves marocains ne maîtrisant guère les compétences de base, demeure parmi les plus élevées au niveau international.

Ces constats dévoilent la persistance de la faible qualité des apprentissages en compréhension de l'écrit, un domaine nécessaire pour la réussite scolaire, surtout pour l'arabe qui est à la fois une langue enseignée et d'enseignement. Ceci invite à identifier les facteurs qui empêchent les élèves de progresser et ceux qui les aident à s'améliorer.

Pour ce faire, une analyse multi-niveaux est effectuée, en se basant sur les données des élèves issus des écoles publiques. Cette catégorie d'élèves est davantage touchée par la faiblesse du

niveau des acquis, avec un écart considérable par rapport à ceux relevant du secteur privé. Ce qui nécessite de prendre les mesures nécessaires au rehaussement du rendement du secteur public en vue d'un enseignement équitable pour toutes les catégories sociales.

La généralisation d'un préscolaire de qualité figure parmi les actions à entreprendre en urgence. Ceci favorisera l'équité et l'égalité des chances, l'un des trois fondements que la Vision Stratégique a fixés pour une école nouvelle. En effet, il se trouve qu'une part considérable d'élèves n'a jamais côtoyé l'enseignement préscolaire, alors que ce dernier joue un rôle déterminant dans l'acquisition de compétences précoces en littératie. Ces compétences ont un effet positif sur les apprentissages et expliquent une partie des différences de scores entre les élèves.

En plus de la facilitation de l'accès à l'enseignement préscolaire, un soutien social destiné aux élèves les plus nécessiteux, tel que préconisé par la Vision Stratégique, contribuera à réduire les inégalités socio-économiques initiales. Ces dernières induisent des écarts en termes de performances scolaires, dans le sens où les élèves dont le statut socioéconomique des parents est favorable performant mieux que leurs pairs vulnérables sur ce plan.

Cette discrimination positive doit aussi aller dans le sens de l'amélioration des conditions d'apprentissage des élèves ruraux, dont le niveau des acquis est significativement influencé par le facteur géographique.

Parallèlement à ces mesures, il est primordial de pallier le problème du retard scolaire qui constitue l'un des principaux facteurs ayant des conséquences néfastes sur les acquisitions des élèves. Ce retard est le résultat de l'entrée tardive en première année du primaire ou du redoublement ou des deux. Quand il est lié au redoublement, le retard est synonyme de difficultés d'apprentissage. En s'accumulant, ces difficultés ne laissent pas une grande marge de

manœuvre à l'enseignant pour intervenir, ce qui explique, en partie, la complexité de mesurer l'effet des pratiques enseignantes sur les acquis; d'où la nécessité de promouvoir un soutien pédagogique adéquat, destiné aux élèves en difficulté et qui répond aux recommandations de la Vision Stratégique en matière de lutte contre les interruptions, les déperditions et les redoublements.

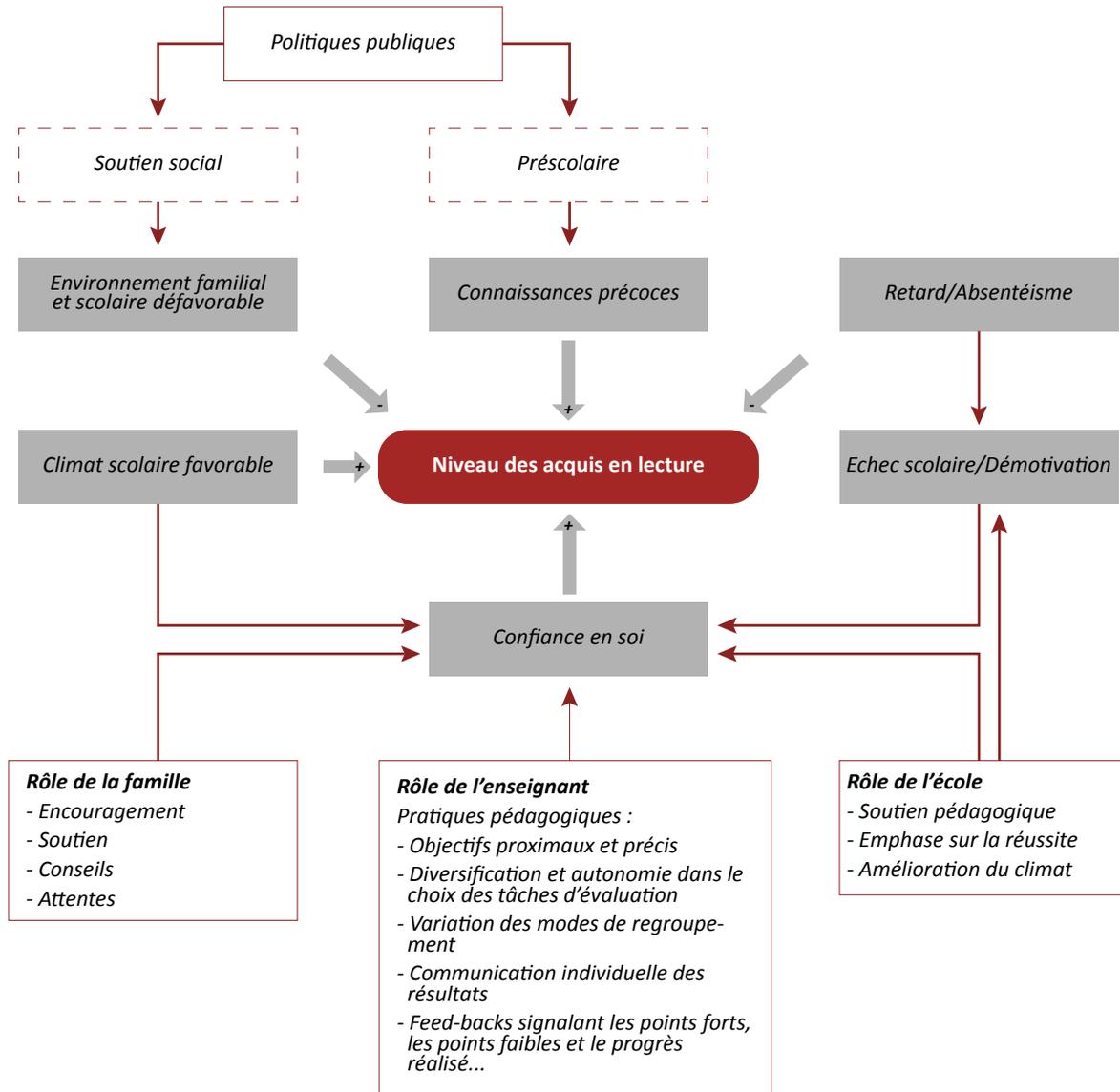
Dans ce sens, il faut contrer le problème de l'absentéisme chez les élèves qui se répercute négativement sur leurs acquis et pouvant mener au décrochage. L'intervention doit s'appuyer sur une bonne connaissance des causes qui font que l'élève soit rebuté par l'école. Parmi ces causes, des études ont cité la démotivation et la désaffiliation. Dans ce cadre, il est nécessaire de développer chez l'élève le sentiment d'appartenance. Ce sentiment s'est avéré un élément influant sur les apprentissages, de même que la confiance en soi qui est le premier facteur explicatif des différences de scores. Dans ce cadre, la Vision Stratégique propose de "centrer les curricula, sur l'apprenant(e) comme finalité de l'acte pédagogique;...; le considérer comme un véritable partenaire en l'intégrant dans le travail d'équipe;...; et en développant enfin chez lui le sens de l'appartenance à l'établissement et le sens du devoir"⁽¹⁾.

Par ailleurs, l'école doit s'efforcer d'améliorer le climat scolaire en luttant contre les problèmes de discipline et d'intimidation qui entraînent une baisse des performances. Dans ce sens, les programmes scolaires doivent accorder plus d'importance aux valeurs et à l'éthique, comme cela est prôné par la Vision Stratégique.

La concrétisation de ces mesures reste toutefois assujettie à l'engagement collectif de toutes les parties prenantes. Éèves, parents, enseignants, école et collectivité, doivent, chacun de son côté, œuvrer pour une école de qualité permettant la promotion de l'individu et de la société.

1. Vision Stratégique 2015-2030

Figure 5. Schéma des principaux facteurs explicatifs des différences d'apprentissage et pistes d'amélioration



Bibliographie

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. et Horsey, C. S., "From first grade forward: Early foundations of high school dropout", *Sociology of Education*, 70(2), 87–107, 1997.
- Alivernini, F., et Manganelli, S., "A Multilevel Structural Equation Model Testing the Influences of Socio-Economic Status and Pre-Primary Education on Reading Literacy in Italy", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 205, 168–172, 2015.
- Arif, G.M., et Saqib, N.U., "Production of cognitive and life skills in public, private, and NGO schools in Pakistan", *Pakistan Development Review*, 42(1):1-28, 2003.
- Berlinski, S., Galiani, S., Manacorda, M., "Giving children a better start: Preschool attendance and school-age profiles", *Journal of Public Economics*, 92, (5-6), 1416-1440, 2008.
- Bressoux, P., " Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes ", *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, 35-52, 2001.
- Caille, J. P., "Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire", *Éducation et Formation*, n° 60, pp. 7-18, 2001.
- Caille, J. P., et Rosenwald, F., "Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution", *La Documentation Française*, INSEE, France, 2006.
- Chiu, M., et McBride-Chang, C, "Gender, Context, and Reading: A Comparison of Students in 43 Countries", *Scientific Studies of Reading*, 10, 331, 2006.
- CNESEO, Conférence de Consensus "Lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives ? ", Décembre 2014.
- CSEFRS, "Vision stratégique de la réforme 2015-2030 : Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion", Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, 2015.
- Cortina, K. S., Carlisle, J. F., et Zeng, J., "Context effects on students' gains in reading comprehension in Reading First Schools in Michigan", *Journal of Literacy Research*, 42:49–70, 2010.
- Costa, P., et Araújo, L., "Skilled Students and Effective Schools: Reading Achievement in Denmark, Sweden, and France", *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62:6, 850-864, 2018.
- Costa, P.D.D., Albergaria, P., et Almeida, P.A., et Araújo, L., "Reading Literacy in EU Countries: Evidences from PIRLS", The European Commission, Joint Research Centre – Institute for the Protection and Security of the Citizen, 2013.
- Duncan, G.J., Dowsett, C.J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A.C., Klebanov, P., Pagani, L.S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., et Japel, C., "School readiness and later achievement", *Developmental Psychology*, vol. 43, no 6, p. 1428–1446, 2007.
- Dunga, S. H., "An Analysis of the Determinants of Education Quality in Malawi: Pupil Reading Scores", *Mediterranean Journal of Social Sciences*, Vol 4 No 4, March 2013.
- Fuchs, T., et Woessmann, L., "What Accounts for International Differences in Student Performance? A Re-examination using PISA Data", *Empirical Economics*, vol. 32, issue 2, 433-464, 2007.
- Galand, B., "Chapitre 17. Avoir confiance en soi", in Étienne Bourgeois et al., *Apprendre et faire apprendre*, Presses Universitaires de France "Apprendre", p. 255-268, 2011.
- Gilleece, L., et Eivers, E., "Characteristics associated with paper-based and online reading in Ireland: Findings from PIRLS and ePIRLS 2016", *International Journal of Educational Research*, Volume 91, Pages 16-27, 2018.
- Goe, L., "The Link Between Teacher Quality and Student Outcomes: A Research synthesis", National Comprehensive Center for Teacher Quality, 2007.

- Gottfried, M. A., "Excused versus unexcused: How student absences in elementary school affect academic achievement", *Educational Evaluation and Policy*, 31, 392–415, 2009.
- Gottfried, M.A., "Retained Students and Classmates' Absences in Urban Schools", *American Educational Research Journal*, 50 (6), 1392-1423, 2012.
- Grilli, L., Pennoni, F., Rampichini, C., et Romeo, I., "Exploiting TIMSS and PIRLS combined data: multivariate multilevel modelling of student achievement", *Institute of Mathematical Statistics, The Annals of Applied Statistics*, Vol. 10, No. 4, 2405–2426, 2016.
- Grisay, A., "Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième", *Les dossiers d'Éducation et Formations*, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, n° 32, novembre 1993.
- Gustaffson, J. E., Hansen, K. Y., et Rosén, M., "Effects of Home Background On Student Achievement In Reading, Mathematics, and Science at the Fourth Grade", *TIMSS and PIRLS 2011 Relationships Report*, 2013.
- Halpern, D.F., et LaMay, M.L., "The Smarter sex: A Critical Review of Sex Differences in Intelligence", *Educational Psychology Review*, Volume 12, Issue 2, 229–246, 2000.
- Hancock, K.J., Gottfried, M.A., et Zubrick, S.R., "Does the reason matter? How student-reported reasons for school absence contribute to differences in achievement outcomes among 14–15 year olds", *British Educational Research Journal*, 2018.
- Hancock, K.J., Shepherd, C.C.J., Lawrence, D., et Zubrick, S.R., "Student Attendance and Educational Outcomes: Every Day Counts", *Telethon Institute for Child Health Research, Centre for Child Health Research, University of Western Australia*, 2013.
- Hart, B., et Risley, T. R., "Meaningful differences in the everyday experience of young American children", Baltimore, MD: Paul H. Brookes, Publishing Company, 1995.
- Holmes, C.T., "Grade level Retention Effects: A Meta-analysis of Research Studies", in Shepard L., & Smith Mary Lee (Eds), *Flunking Grades. Research on Retention*, Falmer Press, pp.16-33, 1990.
- Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, "La Mise en Œuvre de la Charte Nationale d'Éducation et de Formation 2000-2013 : Acquis, déficits et défis", 2014.
- Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, "Résultats des élèves marocains en mathématiques et en sciences dans un contexte international TIMSS 2015", 2018.
- Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Patent, S., et Pagan, L., « Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans », *Étude longitudinale du développement des enfants*, Institut de statistiques du Québec, vol.7fascicule 2, 2013.
- Kaya, S., et Rice, D.C., "Multilevel effects of student and classroom factors on elementary science achievement in five countries", *International Journal of Science Education*, 32(10), 1337–1363, 2010.
- Maghnoij, S., et al., "Examens de l'OCDE du cadre d'évaluation de l'éducation : Maroc", Éditions OCDE, Paris, 2018.
- Manacorda, M., "The cost of grade retention", *CEP Discussion Paper*, n° 878, 2008.
- Maxwell, S., Reynolds, K.J., Lee, E., Subasic, E., et Bromhead, D., "The Impact of School Climate and School Identification on Academic Achievement: Multilevel Modeling with Student and Teacher Data", *Front. Psychol*, 2017
- Maxwell, S., Reynolds, K.J., Lee, E., Subasic, E., et Bromhead, D., "The Impact of School Climate and School Identification on Academic Achievement: Multilevel Modeling with Student and Teacher Data", *Frontiers in Psychology*, Dec 2017.
- McGrane et al., "Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS): National Report for England", *Oxford University Centre for Educational Assessment (OUCEA)*, December 2017
- McGrane, J., Stiff, J., Baird, J.A., Lenkeit, J., et Hopfenbeck, T., "Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS): National Report for England", *Oxford University Centre for Educational Assessment (OUCEA)*, December 2017.

- Mullis, I.V.S., et Martin, M.O., "TIMSS and PIRLS 2011: Relationships Among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade—Implications for Early Learning", TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 2013.
- Mullis, I.V.S., et Martin, M.O., "PIRLS 2016 assessment framework (2nd ed.)", TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2015.
- Myrberg, E., "The effect of formal teacher education on reading achievement of 3rd-grade students in public and independent schools in Sweden", *Educational Studies*, Vol. 33, No. 2, pp. 145–162, 2007.
- National Center for Education Statistics, Department of Education, "The children Born in 2001 at Kindergarten Entry: First Findings From the Kindergarten Data Collections of Early childhood Longitudinal Study, Birth Cohort (ECLS-B)", 2009.
- National institute for Literacy, "Developing Early Literacy Report of the National early literacy panel", 2008
- Neild, R. C., et Balfanz, R., "Unfulfilled promise: The dimensions and characteristics of Philadelphia's dropout crisis, 2000-2005", Philadelphia Youth Network, The Johns Hopkins University, and University of Pennsylvania, 2006.
- OECD, "Starting Strong III: A quality toolbox for early childhood education and care", Paris: OECD Publishing, 2013.
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Archambault, I., et Janosz, M., "School readiness and later achievement: A French Canadian replication and extension ", *Developmental Psychology*, vol. 46, no 5, p. 984–994, 2010.
- Pelletier, M., "Apprendre à lire. Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture", Québec, Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, 2005.
- Petscher, Y., "A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading", *Journal of Research in Reading*, 33(4), 335–355, 2010.
- Piasta, S. B., & Wagner, R. K., "Developing early literacy skills: A meta-analysis of alphabet learning and instruction", *Reading Research Quarterly*, 45, 8–38, 2010.
- Proud, S., "Girl Power? An Analysis of Peer Effects Using Exogenous Changes In the Gender make-up of the peer group", The Centre for Market and Public Organization Working Paper No 08/186, Revised March 2010.
- Rumberger, R. W., "Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools, *American Educational Research Journal*, 32, 583–625, 1995.
- Snow, CE., Burns, M.S., et Griffin, P. (Eds.), "Preventing reading difficulties in young children" Washington, DC: National Academy Press, 1998.
- Solheim, O. J., et Lundetræ, K., "Can test construction account for varying gender differences in international reading achievement tests of children, adolescents and young adults? A study based on Nordic results in PIRLS, PISA and PIAAC", *Assessment in Education Principles Policy and Practice*, 107–126, 2018.
- SUKHNANDAN, L., "An Investigation into Gender Differences in Achievement, Phase 1: a review of recent research and LEA information on provision", National Foundation for Educational Research, 1999.
- Temple, J.A., Reynolds, A.J., Miedel, W.T., "Can Early Intervention Prevent High School Dropout?" *Urban Education*, 35 (1), 31-56, 2000.
- UNESCO et IEA, "Measuring SDG 4: How PIRLS can help", 2017.
- Yoo, J.E., "TIMSS 2011 Student and Teacher Predictors for Mathematics Achievement Explored and Identified via Elastic Net", *Front. Psychol*, 2018.

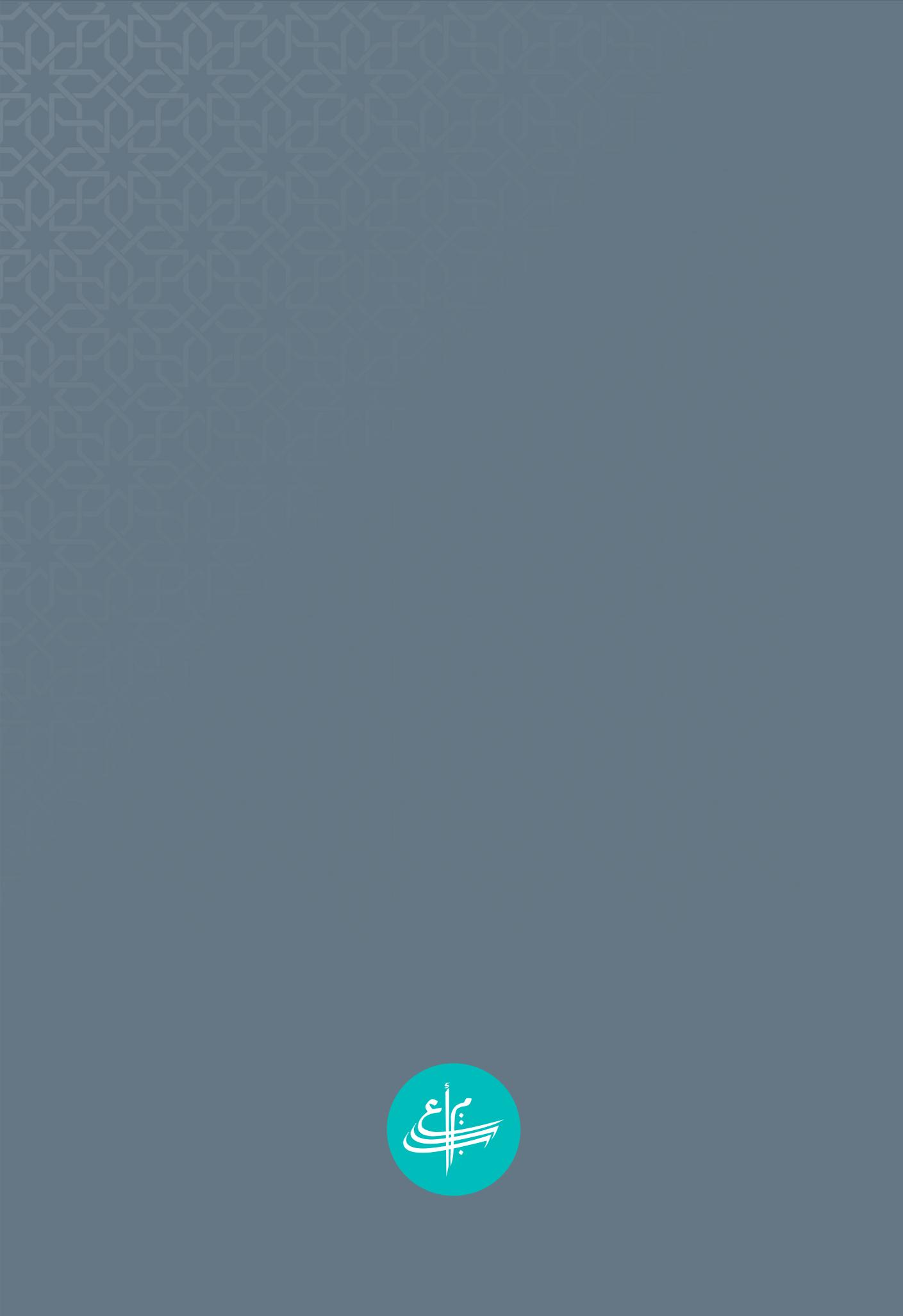


TABLE DES MATIÈRES TABLEAUX

Tableau 1. Pays participant à PIRLS-2016, par continent.....	6
Tableau 2. Participants de référence	6
Tableau 3. Répartition des items selon les objectifs de lecture et les processus de compréhension	9
Tableau 4. Scores moyens par pays participant en 2016.....	13
Tableau 5. Pourcentages des élèves atteignant les niveaux de performance internationaux, en 2011 et 2016.....	15
Tableau 6. Pourcentages et scores moyens des élèves selon leurs attitudes à l'égard de la lecture.....	19
Tableau 7. Pourcentages et scores moyens des élèves marocains selon les ressources éducatives disponibles à la maison	21
Tableau 8. Pourcentages et scores moyens des élèves selon leur engagement précoce, par la famille, dans des activités de littérature ...	22
Tableau 9. Pourcentages et scores moyens des élèves selon la composition des écoles en termes de pourcentage d'élèves ayant des compétences pré-acquises en littérature	24
Tableau 10. Pourcentages et scores moyens des élèves marocains selon les ressources éducatives disponibles à l'école.....	25
Tableau 11. Pourcentages et scores moyens des élèves selon le niveau d'emphase sur la réussite.....	25
Tableau 12. Pourcentages des élèves selon le niveau d'ordre et de sécurité au sein de l'école.....	27
Tableau 13. Pourcentage des élèves marocains selon la fréquence des actes d'intimidation en 2011 et 2016.....	28
Tableau 14. Pourcentages et scores moyens des élèves selon le sentiment d'appartenance à l'école.....	28
Tableau 15. Temps consacré à l'enseignement de la langue et de la lecture en nombre d'heures par an.....	33
Tableau 16. Pourcentages et scores moyens des élèves marocains selon la fréquence des devoirs à effectuer à la maison	39
Tableau 17. Profil des élèves scolarisés dans le secteur privé en comparaison avec ceux du secteur public	40

TABLE DES MATIÈRES GRAPHIQUES

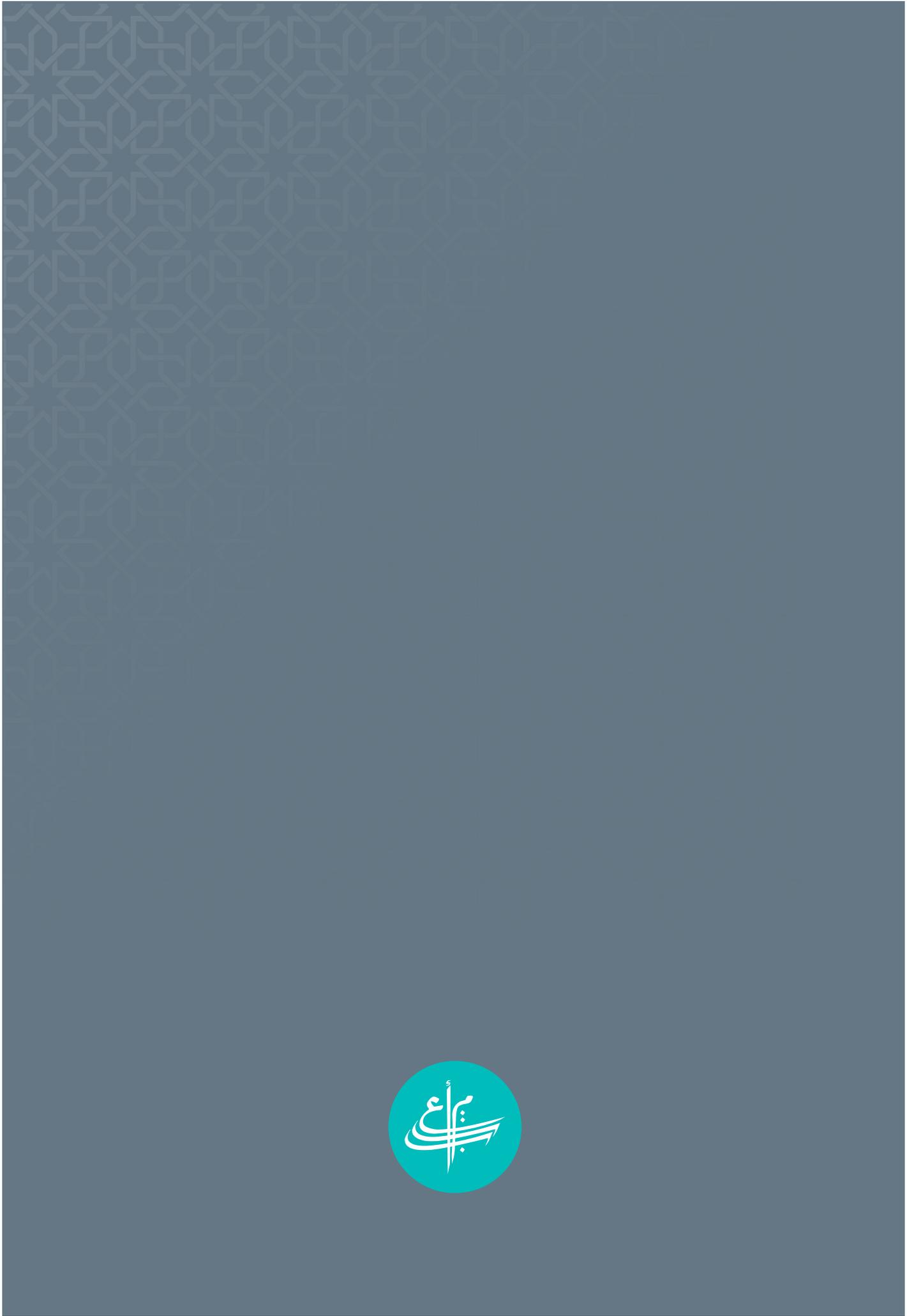
Graphique 1. Scores moyens des élèves marocains, selon le type de texte et le processus de compréhension.....	15
Graphique 2. Pourcentages et scores moyens des élèves selon le genre.....	16
Graphique 3. Âge moyen des élèves participants à la date de passation, par pays	17
Graphique 4. Pourcentages et scores moyens des élèves marocains selon le retard scolaire	17
Graphique 5. Pourcentages et scores moyens des élèves selon la durée de préscolarisation	18
Graphique 6. Pourcentages et scores moyens des élèves selon la fréquence d'absentéisme	18
Graphique 7. Pourcentages et scores moyens des élèves marocains selon le plus haut niveau d'éducation des parents ou tuteurs..	20
Graphique 8. Pourcentages et scores moyens des élèves marocains selon le plus haut niveau professionnel des parents ou tuteurs	20
Graphique 9. Pourcentages et scores moyens des élèves selon la perception de leurs parents envers l'école.....	21
Graphique 10. Pourcentages et scores moyens des élèves marocains selon le milieu d'implantation de l'école.....	22
Graphique 11. Pourcentages et scores moyens des élèves marocains selon le type d'enseignement.....	23
Graphique 12. Pourcentages et scores moyens des élèves selon la composition socio-économique de leurs établissements.....	23
Graphique 13. Pourcentages et scores moyens des élèves selon les problèmes de discipline	26
Graphique 14. Pourcentages et scores moyens des élèves selon le niveau d'ordre et de sécurité à l'école.....	26
Graphique 15. Pourcentages et scores moyens des élèves selon la fréquence d'intimidation	27
Graphique 16. Pourcentage des élèves selon le niveau d'éducation des enseignants.....	29
Graphique 17. Pourcentages et scores moyens des élèves selon l'emphase sur les domaines de la langue et de la lecture durant la formation initiale	30
Graphique 18. Pourcentages et scores moyens des élèves selon le temps passé par les enseignants en formation continue, dans le domaine de la lecture, durant les deux dernières années.....	30
Graphique 19. Pourcentages et scores moyens des élèves selon le nombre d'années d'expérience des enseignants.....	31
Graphique 20. Pourcentages et scores moyens des élèves selon le degré de satisfaction de leurs enseignants.....	31
Graphique 21. Pourcentages des élèves selon le niveau d'éducation des directeurs d'écoles.....	32
Graphique 22. Pourcentages des élèves selon le nombre d'années d'expérience des directeurs d'écoles	32
Graphique 23. Pourcentages des élèves dont les enseignants leur font faire des activités aidant à la compréhension, au moins une fois par semaine	34
Graphique 24. Pourcentages des élèves selon le mode d'organisation de la classe pendant les leçons de lecture	34
Graphique 25. Pourcentages des élèves marocains selon les ressources de la classe (coin de lecture)	35
Graphique 26. Pourcentages des élèves selon les types des textes littéraires lus en classe	36
Graphique 27. Pourcentages des élèves selon les types de textes informatifs lus en classe	37
Graphique 28. Pourcentages et scores moyens des élèves selon la disponibilité d'ordinateurs pendant les leçons de lecture.....	37
Graphique 29. Pourcentages et scores moyens des élèves selon les problèmes limitant l'enseignement	38
Graphique 30. Pourcentages et scores moyens des élèves marocains selon le besoin de soutien en lecture.....	38
Graphique 31. Décomposition de la variance totale des scores.....	41

TABLE DES MATIÈRES FIGURES

Figure 1. Carte des pays participant à PIRLS 2016.....	5
Figure 2. Les pays dont le score moyen a connu une variation significative entre 2011 et 2016.....	14
Figure 3. Les facteurs individuels les plus déterminants	42
Figure 4. Les facteurs les plus déterminants aux niveaux de la classe et de l'école.....	46
Figure 5. Schéma des principaux facteurs explicatifs des différences d'apprentissage et pistes d'amélioration	51

LISTE DES ACRONYMES

IEA	The International Association for the Evaluation of Educational Achievement
INE	Instance Nationale d'Évaluation
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
ODD4	Objectif du Développement Durable 4
PNEA	Programme National d'Évaluation des Acquis
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Program for International Student Assessment
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization



Annexes

Annexe 1. Niveau scolaire évalué et âge moyen des élèves par pays

Country	Country's Name for Fourth Year of Formal Schooling	Average Age at Time of Testing	Information About Policy on Students' Age of Entry to Primary School	Information About Students' Age of Entry to Primary School in Practice
Kuwait	Primary Grade 4	9,6	Children must be 6 years old by March 31 in order to begin school that year.	Follows policy
Georgia	Grade 4	9,7	Children must be 6 years old by the beginning of the academic year in order to begin school.	Official policy does not allow for early admission. However, there are no regulations on late admission.
Italy	Grade 4	9,7	Children begin primary school during the calendar year of their 6th birthday.	Children begin primary school during the calendar year of their 6th birthday. Parents have discretion over early enrollment.
Malta	Year 5	9,7	Children begin primary school during the calendar year of their 5th birthday.	Follows policy
Oman	Grade 4	9,7	Children must be at least 5.75 at the beginning of September to join Grade 1 in public schools, or 5.25 years to join Grade 1 in private schools.	To enroll in grade 1, students must be between 5.75 and 6.75 years old. Otherwise, students are registered in above grades according to age with a special treatment plan by the school.
Abu Dhabi, UAE	Grade 4	9,7	Children begin school during the calendar year of their 6th birthday.	Most parents prefer children start school as early as allowed.
France	Grade 4	9,8	Children must begin school in the calendar year of their 6th birthday.	In rare cases, parents can request early or delayed enrollment.
Portugal	Grade 4	9,8	Children must be 6 years old by the beginning of the school year (mid-September) to begin school that calendar year.	Parents and guardians can request conditional enrollment for children who will turn 6 between mid-September and the end of the calendar year.
United Arab Emirates	Grade 4	9,8	Children begin school during the calendar year of their 6th birthday.	Follows policy
Ontario, Canada	Grade 4	9,8	Students must begin school in September if they will turn 6 on or before September 1. However, children have the right to attend school in September if they will turn 6 any time up until December 31 of that year.	Parents may enroll their children prior to age 6, but this is not mandatory. Two years of kindergarten (ages 4 and 5) are not mandatory. In addition, some parents homeschool their children.
Denmark (3)	Grade 3	9,8	6 on or before September 1. However, children have the right to attend school in September if they will turn 6 any time up until December 31 of that year.	Parents may request early enrollment for children whose 5th birthdays are before October 1. Parents may also request a one-year postponement of enrollment. Early enrollment decisions are typically made based on recommendations from the kindergarten or a qualification test.
Norway (4)	Grade 4	9,8	Children begin pre-primary education in August during the calendar year of their 6th birthday.	In rare cases, parents can request earlier (if born before April 1) or delayed enrollment. The decisions are made on the basis of recommendations from kindergarten and the municipal pedagogical psychological services.
Andalusia, Spain	Grade 4	9,8	Children begin school during the calendar year of their 6th birthday.	Follows policy
Bahrain	Grade 4	9,9	Children begin school during the calendar year of their 6th birthday.	Follows policy
Canada	Grade 4	9,9	Children begin school in the calendar year of their 6th birthday.	Varies by province, but some parental discretion is typically allowed. Some parents opt to enroll children one year later or earlier and others choose to homeschool their children.
Hong Kong SAR	Primary 4	9,9	Varies by province, but most children begin school between ages 5 and 7.	For parents who have a particular school in mind, they can apply for a discretionary place.
Saudi Arabia	Grade 4	9,9	Children must reach the age of 5.75 years before September 1 in order to begin school that year.	Often, children begin school when they are 5.75 years old.

Country	Country's Name for Fourth Year of Formal Schooling	Average Age at Time of Testing	Information About Policy on Students' Age of Entry to Primary School	Information About Students' Age of Entry to Primary School in Practice
Slovenia	Grade 4	9,9	Children must be 6 years old by the end of August to begin school the following September.	Enrollment may be delayed by no more than one year upon parents' or doctors' recommendations. The final decision is made by the head teacher at the recommendation of a committee (including counselors, school physicians, and teachers).
Spain	Grade 4	9,9	Children begin school during the calendar year of their 6th birthday.	Follows policy
Madrid, Spain	Grade 4	9,9	Children begin school during the calendar year of their 6th birthday.	Follows policy
Dubai, UAE	Grade 4; Year 5 for schools following UK curriculum	9,9	Children begin school during the calendar year of their 6th birthday.	Follows policy
Australia	Year 4	10,0	Varies by state, but generally children must begin school by age 6.	Most children begin school when they are 4.5-5 years old, but some wait until the compulsory age, either on advice from preschool staff or on the judgment of parents, usually because of maturity. It is not usual for children to skip the Foundation year and go straight to Year 1, although this is legally possible.
Belgium (French)	Grade 4	10,0	Children begin school during the calendar year of their 6th birthday.	Parents can extend preschool by one year or enroll students in primary school one year early after consulting with the Centre for Psychological, Medical, and Social Services and the head of the school.
Egypt	Grade 4	10,0	Children must be 6 years old by the end of September in order to begin school in October.	Children typically begin primary school at age 7 because their parents feel they will benefit from being more mature.
Israel	Grade 4	10,0	Children begin school in the calendar year of their 6th birthday.	Parents may apply for delayed enrollment. The request is discussed by the kindergarten teacher, an educational psychologist, and the parents, and the parents have the final say in enrollment decisions.
Macao SAR	Primary 4	10,0	Children begin school during the calendar year of their 6th birthday.	Follows policy
Qatar	Grade 5 for English curriculum schools; Grade 4 for other schools	10,0	Children must be 6 years old by the end of June in order to begin school the following September.	Although the official policy states that all students can enroll in school when they are 6 years old, some students enroll at age 7 because their parents believe they will benefit from being more mature.
Buenos Aires, Argentina	Grade 4	10,0	Children must be 6 years old before June 30 in order to begin school that calendar year.	Follows policy
Azerbaijan	Grade 4	10,1	Children must be 6 years old by September 15 to begin school the following September. Students with birthdays between September 16 and December 31 can qualify to begin school the following September by taking an examination.	Children typically begin primary school at age 7 because their parents feel they will benefit from being more mature.
Belgium (Flemish)	Grade 4	10,1	Children begin school in September of the calendar year of their 6th birthday.	Parents can decide to enroll children at the age of 5, with approval of the class council, or at age 7.
Chile	Grade 4	10,1	Children must be 6 years old by March 31 of the year they begin school.	Principals are allowed some discretion in admitting children who turn 6 after March 31 but before June 30.
Chinese Taipei	Grade 4	10,1	Children must be 6 years old in order to begin school in September.	Parents can apply for early enrollment to elementary schools. Legal representatives can apply to delay enrollment to elementary schools for children with disabilities.

Country	Country's Name for Fourth Year of Formal Schooling	Average Age at Time of Testing	Information About Policy on Students' Age of Entry to Primary School	Information About Students' Age of Entry to Primary School in Practice
Netherlands	Grade 6	10,1	Children must begin kindergarten on the first school day of the month after their 5th birthday.	Most children begin kindergarten when they turn 4. Most children are 6 years old when they enter primary education (ISCED 1).
New Zealand	Year 5	10,1	Children must attend primary school from their 6th birthday, but they have the right to be enrolled in school from age 5.	In general, children begin school on or soon after their 5th birthday.
United States	Grade 4	10,1	Each state requires parents to send their children to a school between 5 and 8 years old, but the ages vary by state.	Children typically begin kindergarten at age 5.
Quebec, Canada	Grade 4	10,1	Children must reach the age of 6 before October 1 of the current school year.	Follows policy
Iran, Islamic Rep. of	Grade 4	10,2	Children must be 6 years old by September 21 (the beginning of the school year) in order to begin school.	Some private schools require children to be 7 years old before beginning primary school.
Morocco	Grade 4	10,2	Children begin primary school at age 6.	Follows policy
Trinidad and Tobago	Standard 3	10,2	Children begin school during the calendar year of their 5th birthday.	Children may begin school at age 4 if they are to turn 5 within the first term (September to December) of that year.
Austria	Grade 4	10,3	Children must begin school in the September following their 6th birthday.	Parents can request earlier admission to school for mature children who will turn 6 by March 1 of the following calendar year.
Czech Republic	Grade 4	10,3	Children must be 6 years old to begin school in September.	On one hand, parents may request that children born after September 1 may be allowed to enroll at age 5 with pedagogical and psychological certification. On the other hand, about 22% of students every year receive permission to postpone enrollment for one year.
England	Year 5	10,3	Local authorities must provide a place from September for all children turning 5 in that year. Children are required to start primary school (reception class) in the September following their 4th birthday.	Subject to parental discretion, a child can start school later in the school year or in September after the child's 5th birthday if the child was born in the summer (April 1 to August 31) and if parents think their child is not ready yet to start in the September after the child's 4th birthday.
Germany	Grade 4	10,3	Varies by state, but generally children must have reached their 6th birthday before a statutory qualifying date (between June 30 and September 30) in order to begin school on August 1.	Varies by state, but generally, parents may apply to the local primary school for deferred enrollment for children with demonstrated physical or mental disabilities.
Kazakhstan	Grade 4	10,3	Children begin school when they are 6 or 7 years old.	Most children begin school at age 7.
Northern Ireland	Year 6	10,4	Children who reach the age of 4 between September 1 and July 1 must begin compulsory education the following September.	Follows policy
Singapore	Grade 4	10,4	According to the Compulsory Education Act, children must begin school in the calendar year of their 7th birthday.	Parents may seek a deferral of registration for medical reasons or if the child is homeschooled.
Slovak Republic	Grade 4	10,4	Children must be 6 years old by August 31 in order to begin school in September, unless granted a postponement.	Enrollment may be delayed or advanced based on psychological tests and professional recommendations.

Country	Country's Name for Fourth Year of Formal Schooling	Average Age at Time of Testing	Information About Policy on Students' Age of Entry to Primary School	Information About Students' Age of Entry to Primary School in Practice
Ireland	Fourth Class	10,5	Children must begin school between the ages of 4 and 6.	Although not obliged to attend school until the age of 6, most children begin preprimary school in the September following their 4th birthday.
Hungary	Grade 4	10,6	Children must be 6 years old by August 31 in order to begin school that year.	Children may remain in preschool for an additional year. Parents may request early entry for mature students. These decisions are made on the basis of a recommendation from a committee of experts.
South Africa	Grade 4	10,6	Children must be 6 years old by June 30 to begin school that calendar year. Compulsory schooling begins at age 7.	Children are encouraged to begin at age 7 because schools and parents feel that they will benefit from being more mature.
Poland	Primary 4	10,7	--	--
Sweden	Grade 4	10,7	Children begin school in August in the calendar year of their 7th birthday. Most students begin the voluntary preschool class during the calendar year of their 6th birthday.	Under special circumstances, the municipality may allow a child to delay enrollment for one year. Parents can also request enrollment during the year of a child's 6th birthday.
Bulgaria	Grade 4	10,8	Children begin school during the calendar year of their 7th birthday.	Children may begin school at the age of 6 at the discretion of parents or guardians.
Denmark	Grade 4	10,8	Children begin preprimary education in August during the calendar year of their 6th birthday.	Parents may request early enrollment for children whose 5th birthdays are before October 1. Parents may also request a one-year postponement of enrollment. Early enrollment decisions are typically made based on recommendations from the kindergarten or a qualification test.
Finland	Grade 4	10,8	Children begin school in August during the calendar year of their 7th birthday.	It is possible for parents to enroll children one year earlier or one year later than the official policy due to psychological or medical reasons.
Lithuania	Grade 4	10,8	Children begin school during the calendar year of their 7th birthday.	Parents can request enrollment for children at the age of 6. Children's mental and physical maturity is determined by the municipal pedagogical psychological services. Parents may also request delayed enrollment.
Norway (5)	Grade 5	10,8	Children begin school during the calendar year of their 6th birthday.	In rare cases, parents can request earlier (if born before April 1) or delayed enrollment. The decisions are made on the basis of recommendations from kindergarten and the municipal pedagogical psychological services.
Russian Federation	Grade 4	10,8	Children must be between the ages of 6.5 and 8 by the end of August to begin school.	Parents may request early enrollment with the consent of the school principal for children under 6.5 years of age. Parents have the right to send their children to school at age 7 or older if they want the child to be more mature or for health reasons.
Moscow City, Russian Fed.	Grade 4	10,8	Children must be at least 6.5 years old but no older than 8 years old by September 1 in order to begin school that September if they have no medical contraindications.	Children typically begin primary school at age 7. Parents and principals have the right to advance or delay enrollment.
Latvia	Grade 4	10,9	Children begin school during the calendar year of their 7th birthday.	Parents can request early or delayed enrollment depending on the state of health and psychological preparedness of the child.
Eng/Afr/Zulu - RSA (5)	Grade 5	11,6	Children must be 6 years old by June 30 to begin school that calendar year. Compulsory schooling begins at age 7.	Children are encouraged to begin at age 7 because schools and parents feel that they will benefit from being more mature.

Source: Données recueillies au moyen du questionnaire sur les programmes, renseigné par les coordonnateurs des pays participants.

Annexe 2. Items composant les échelles de contexte

- Aimer la lecture (rapporté par les élèves)

What do you think about reading? Tell how much you agree with each of these statements.

	Agree a lot	Agree a little	Disagree a little	Disagree a lot
1) I like talking about what I read with other people -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) I would be happy if someone gave me a book as a present -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) I think reading is boring* -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) I would like to have more time for reading -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5) I enjoy reading -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6) I learn a lot from reading -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7) I like to read things that make me think -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8) I like it when a book helps me imagine other worlds -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* Reverse coded

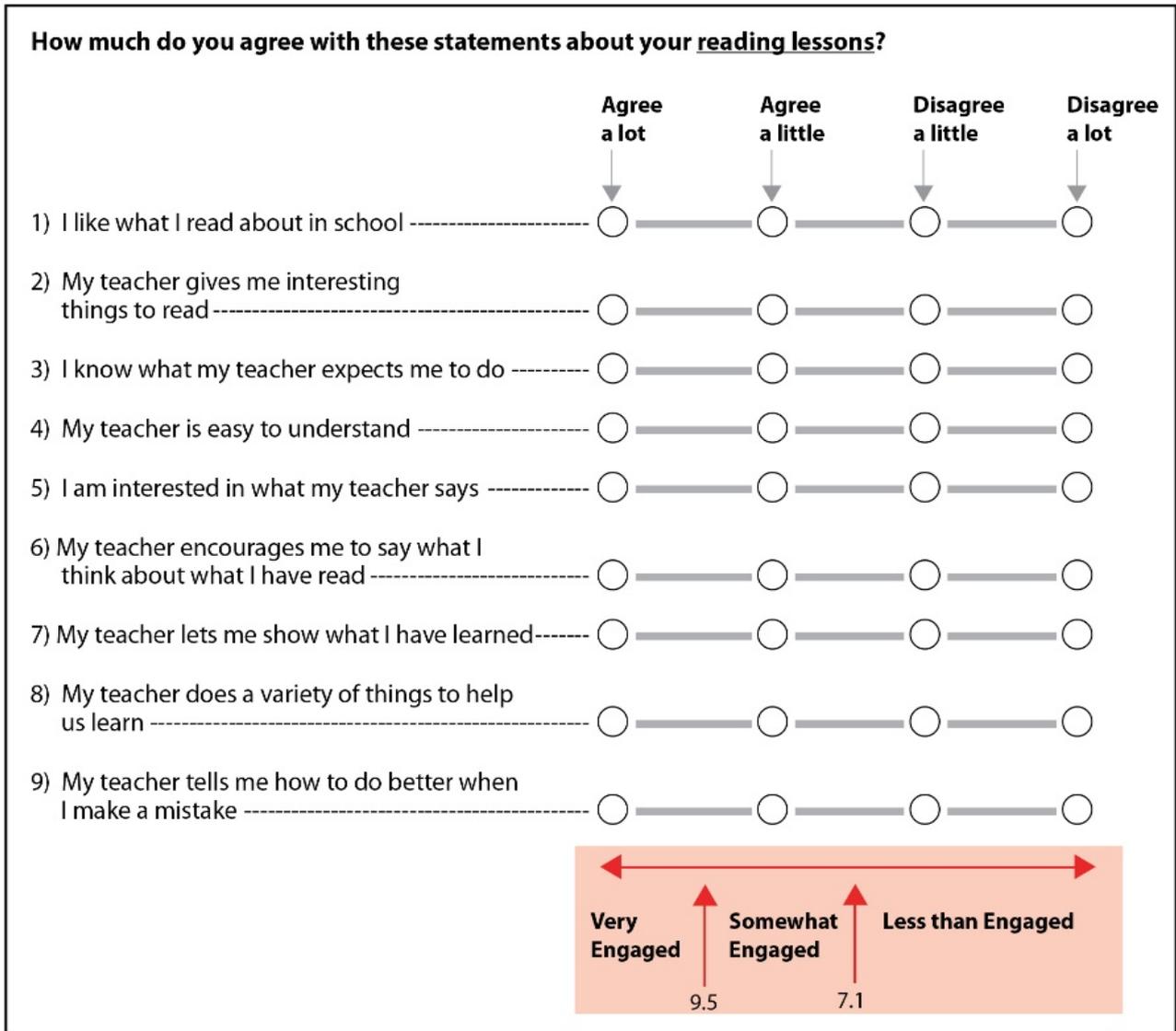
Very Much Like Reading 10.3 Somewhat Like Reading 8.3 Do Not Like Reading

How often do you do these things outside of school?

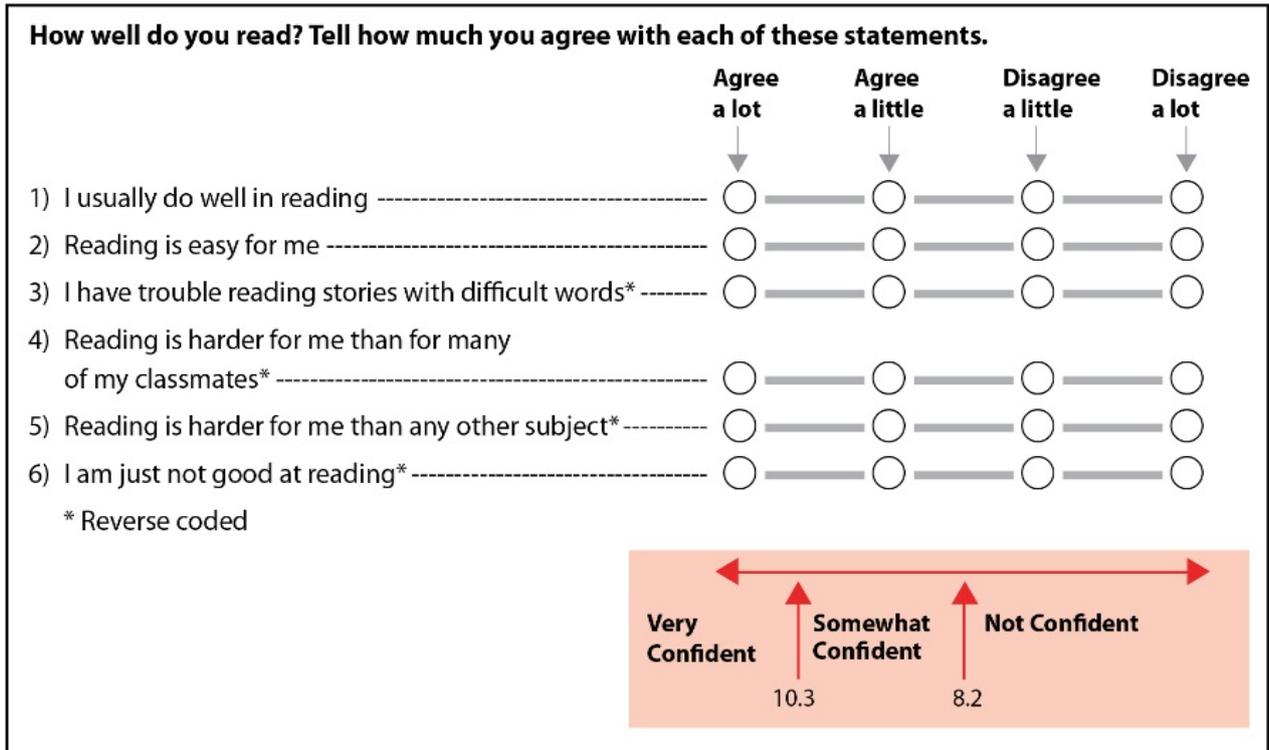
	Every day or almost every day	Once or twice a week	Once or twice a month	Never or almost never
1) I read for fun -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) I read to find out about things I want to learn -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Very Much Like Reading 10.3 Somewhat Like Reading 8.3 Do Not Like Reading

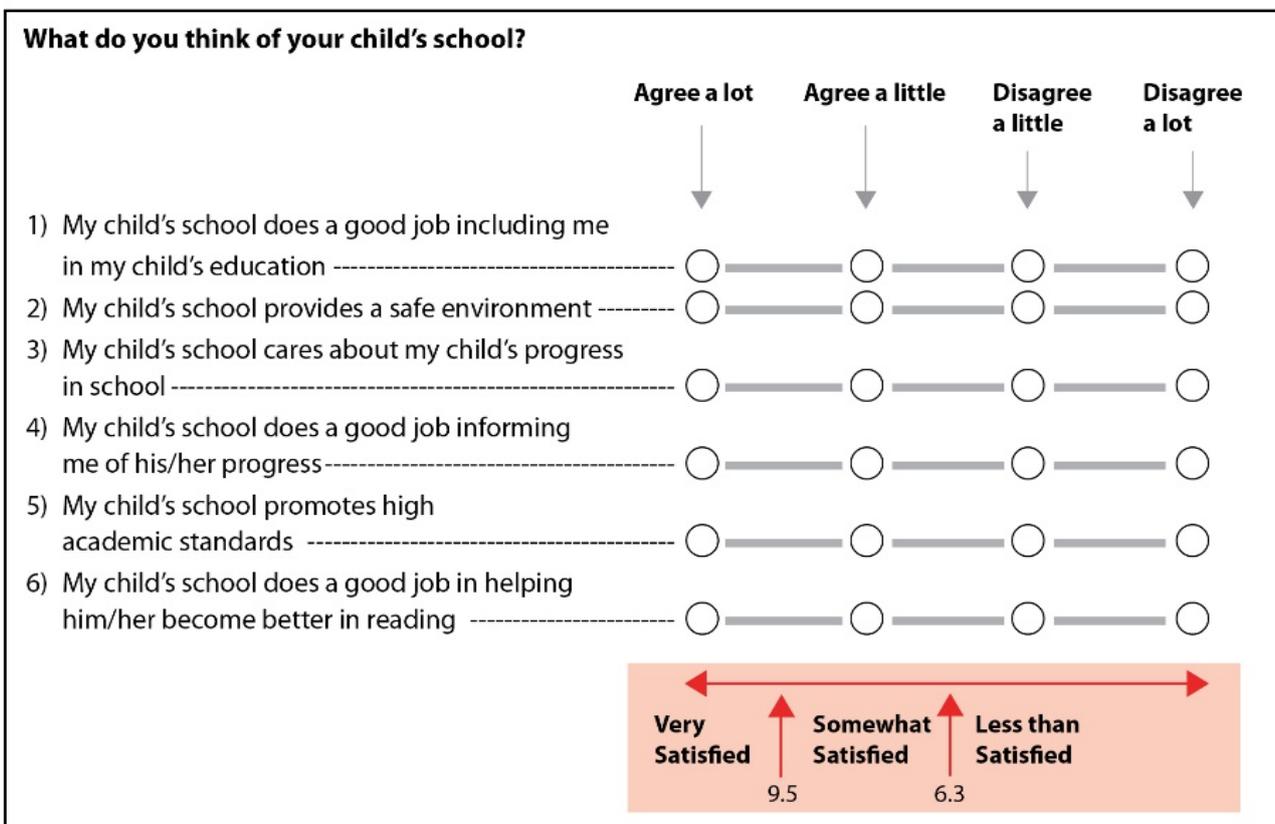
• L'engagement (rapporté par les élèves)



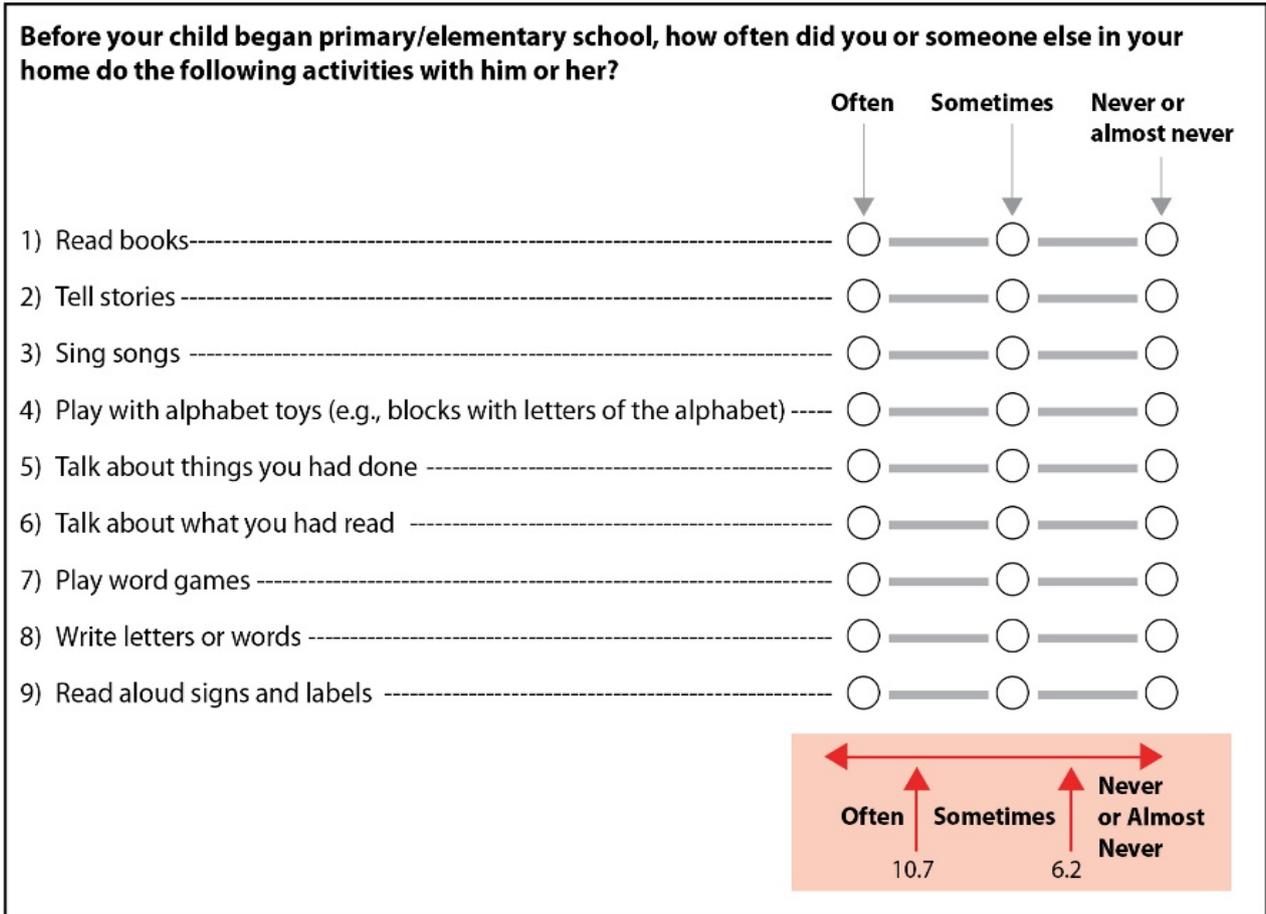
• **Confiance en soi (rapporté par les élèves)**



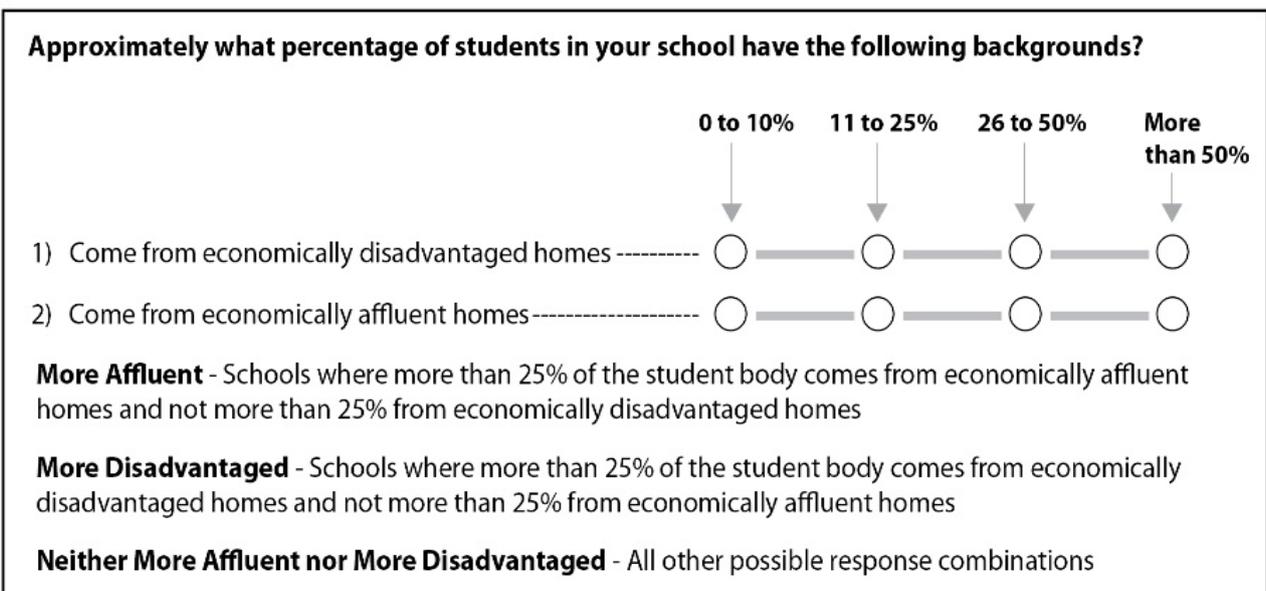
• **Perception des parents (rapporté par les parents)**



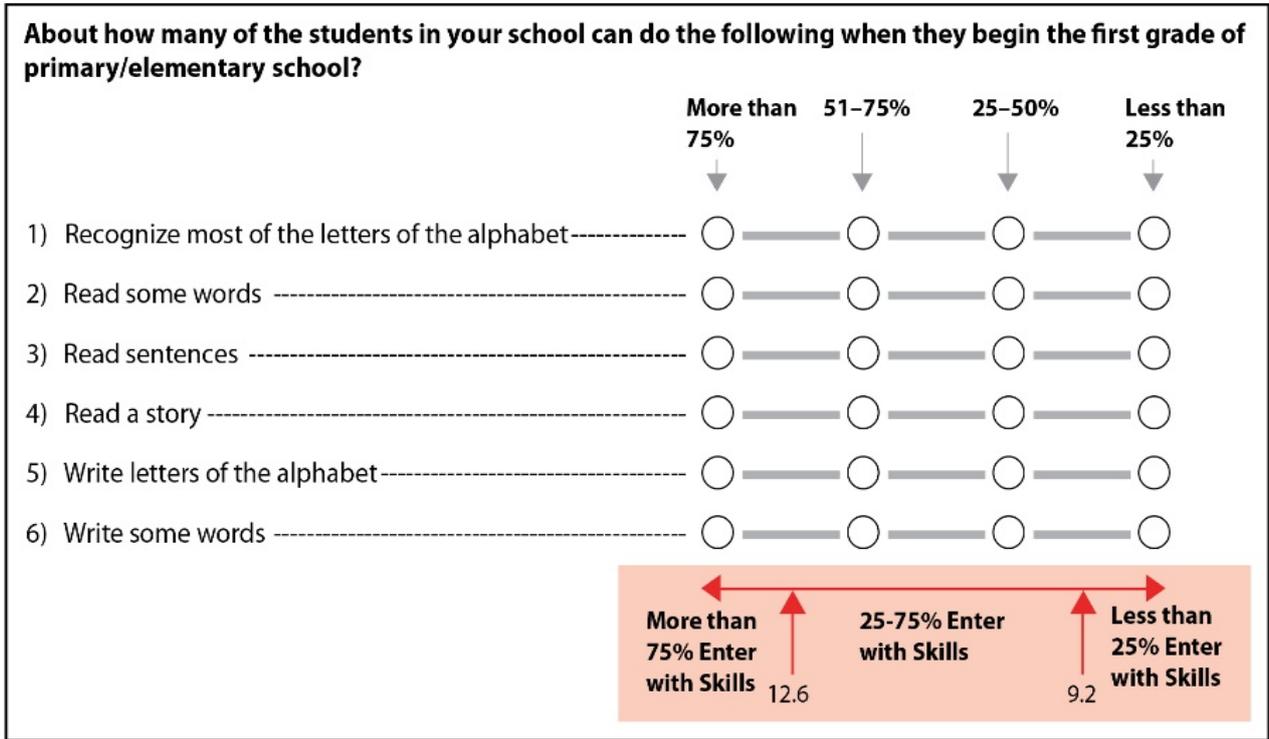
• **Engagement familial dans des activités de littératie avant le début de la scolarité (rapporté par les parents)**



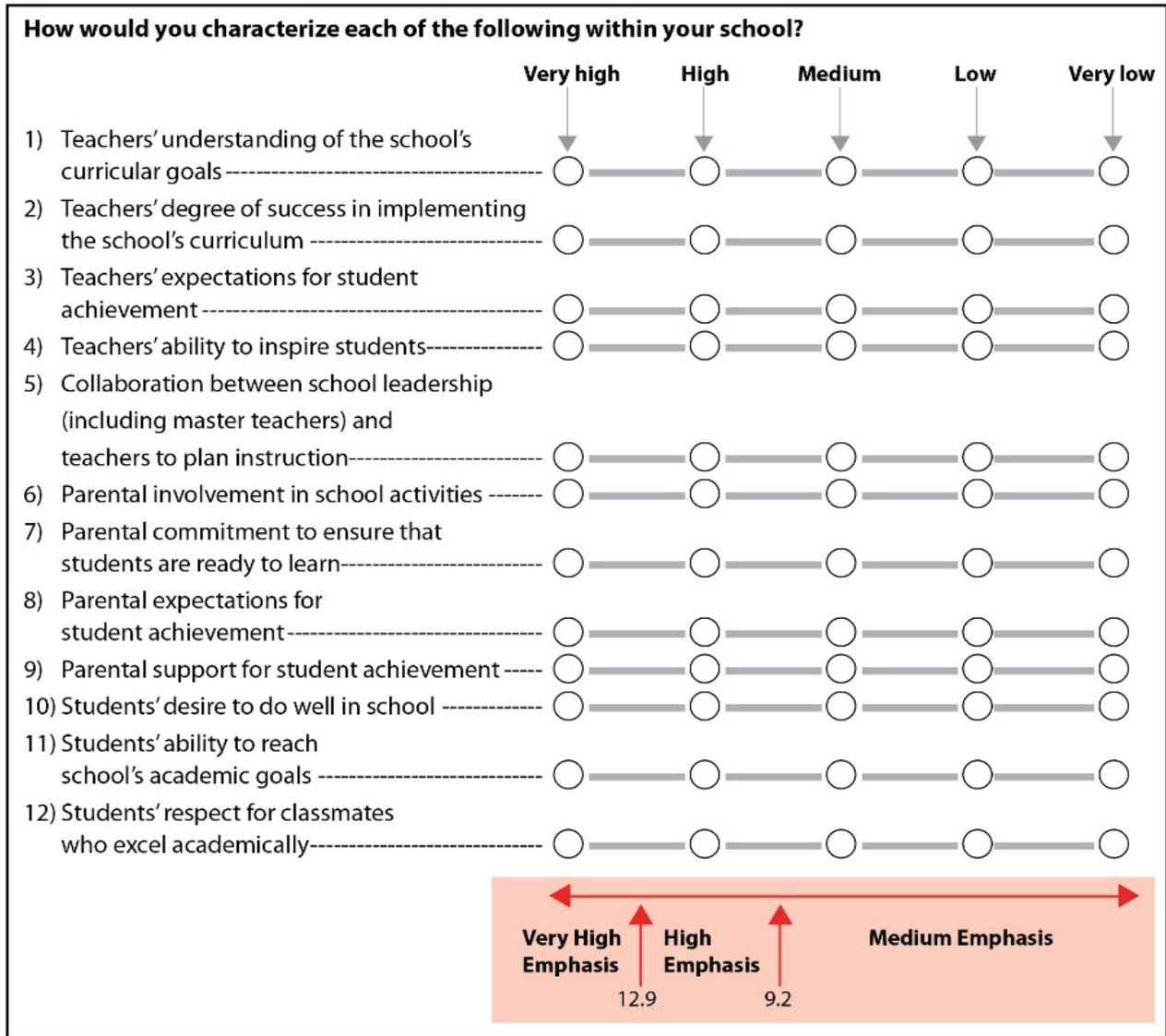
• **Composition socio-économique de l'établissement (rapporté par les directeurs)**



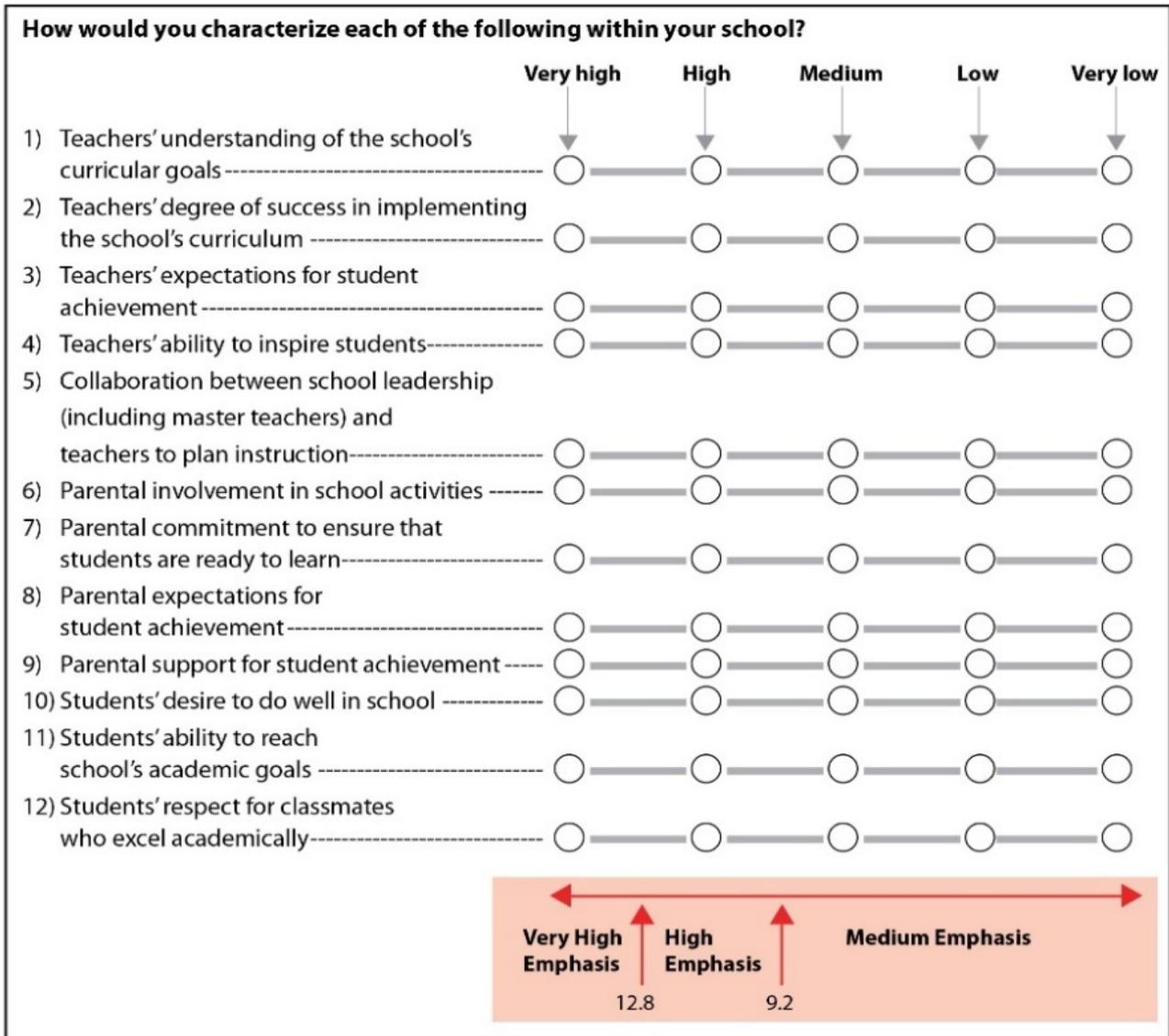
- **Élèves avec des compétences pré-acquises en lecture et écriture à l'entrée du primaire (rapporté par les directeurs)**



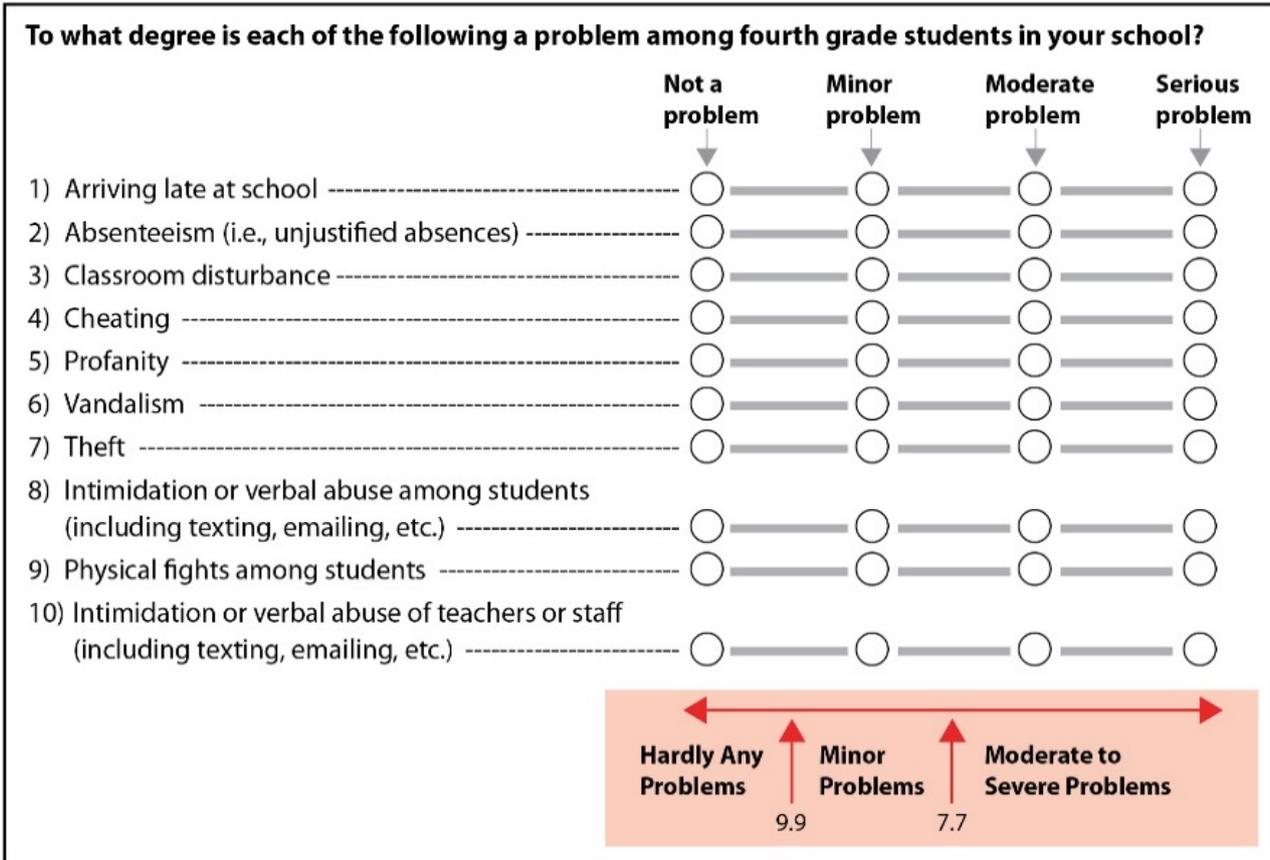
• **Emphase sur la réussite (rapporté par les directeurs)**



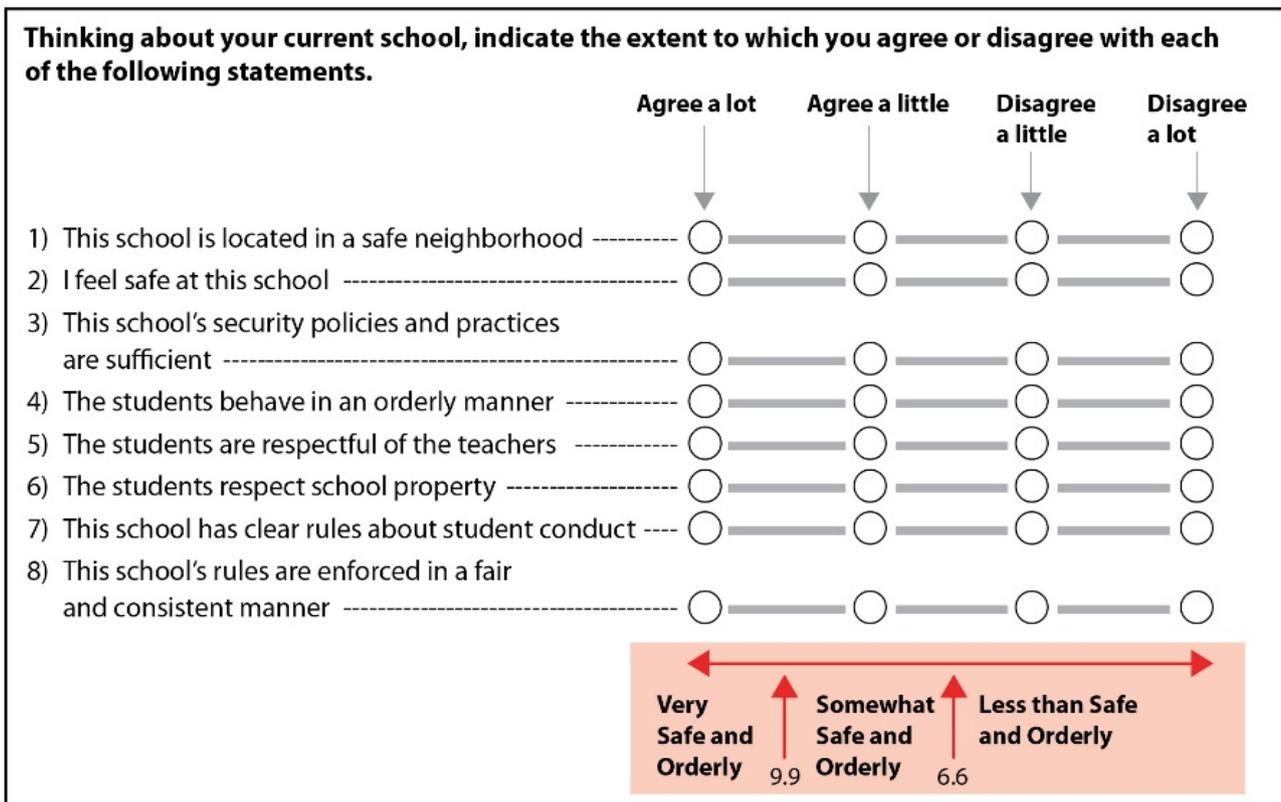
• **Emphase sur la réussite (rapporté par les enseignants)**



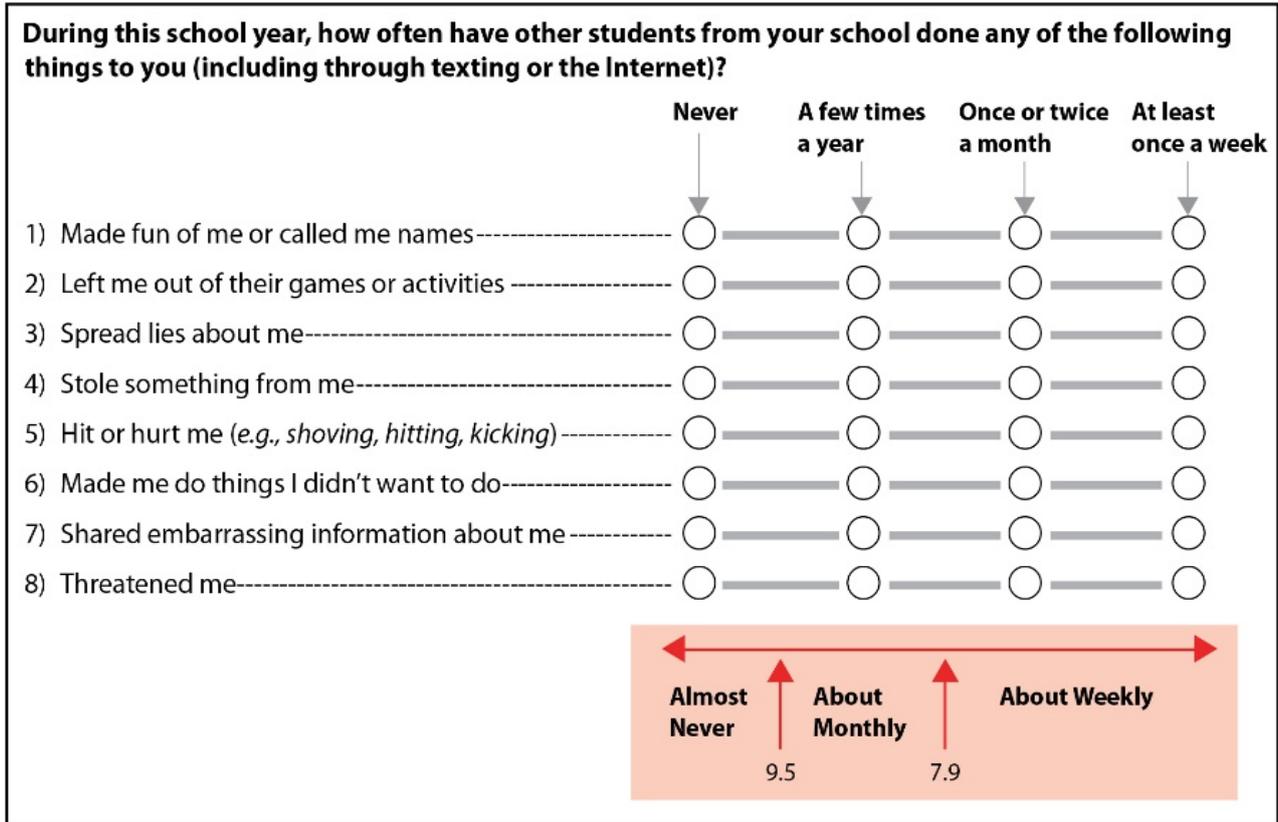
• **Problèmes de discipline (rapporté par les directeurs)**



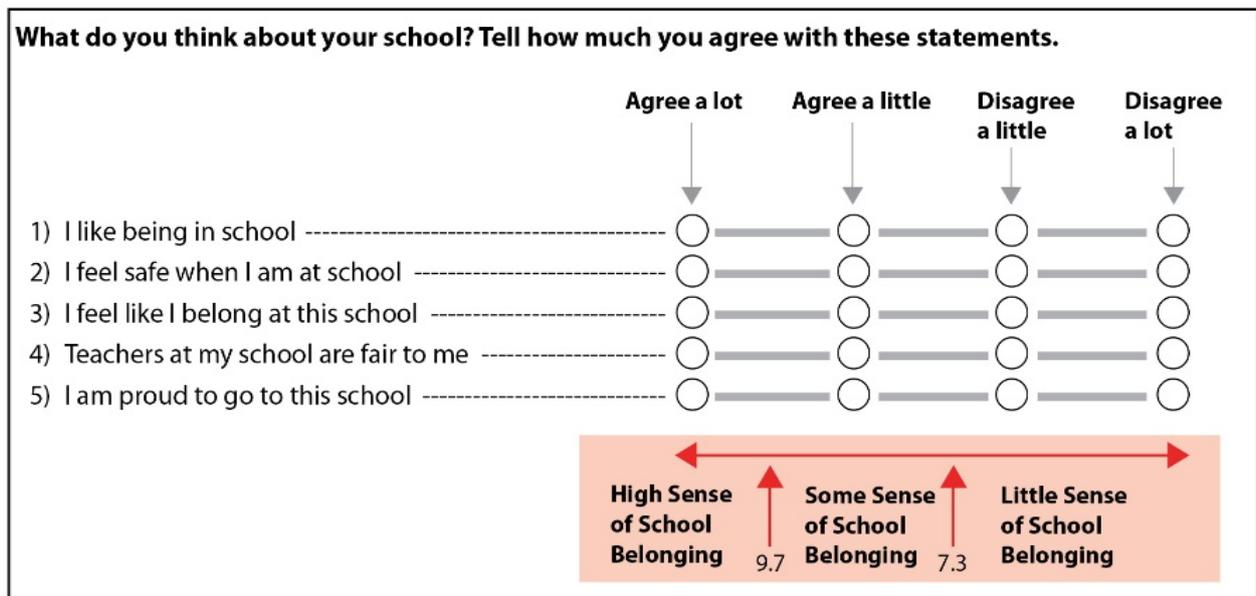
• **Ordre et sécurité (rapporté par les enseignants)**



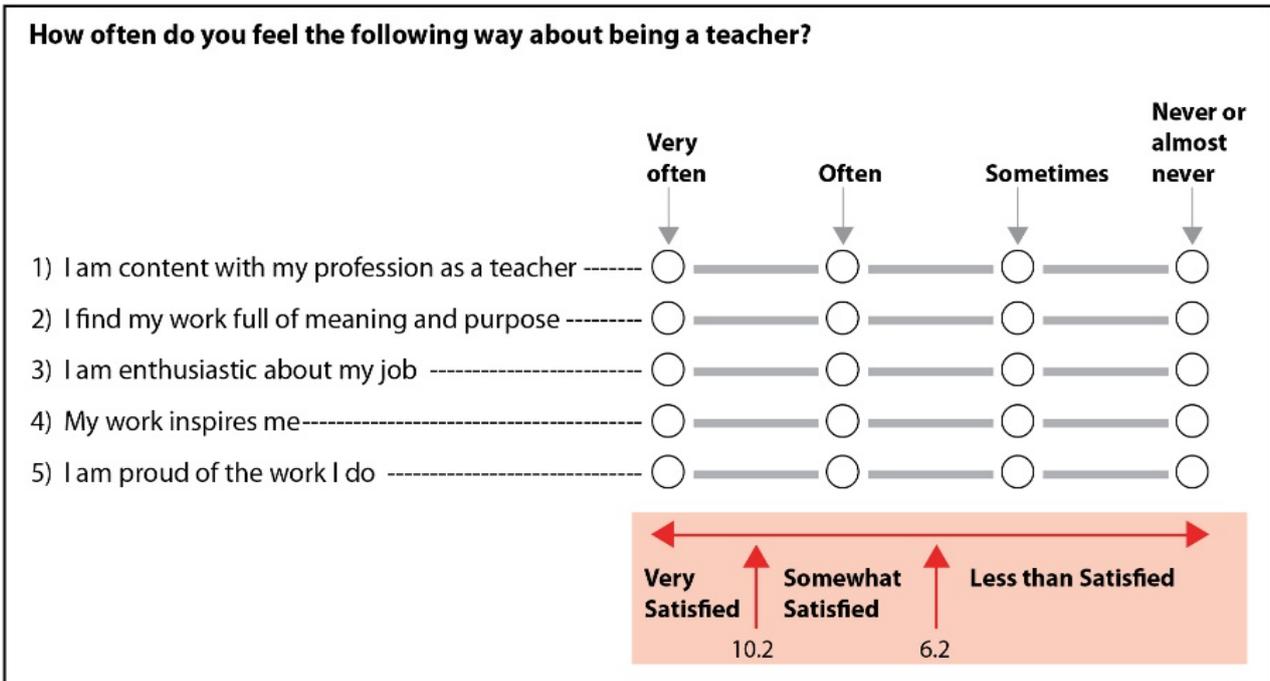
• **Problèmes d'intimidation (rapporté par les élèves)**



• **Sentiment d'appartenance (rapporté par les élèves)**



• **Satisfaction des enseignants (rapporté par les enseignants)**



• **Ratio élèves/ordinateur (rapporté par les directeurs)**

$$\text{School Student-to-Computer Ratio} = \frac{\text{School Enrollment of Fourth Grade Students}}{\text{Number of Computers or Tablets Available for Use by Fourth Grade Students}}$$

- **Temps consacré à l'enseignement de la langue et de la lecture en nombre d'heures par an (rapporté par les directeurs et les enseignants)**

Total Instruction Hours per Year	=	Principal Reports of School Days per Year	X	Principal Reports of Instruction Hours per Day
Language Instruction Hours per Year	=	$\frac{\text{Teacher Reports of Weekly Language Instruction Hours, Including Reading, Writing, Speaking, Literature, and Other Language Skills}}{\text{Principal Reports of School Days per Week}}$	X	Principal Reports of School Days per Year
Reading Instruction Hours per Year	=	$\frac{\text{Teacher Reports of Weekly Reading Instruction Hours, Including Reading Across the Curriculum}}{\text{Principal Reports of School Days per Week}}$	X	Principal Reports of School Days per Year

Ont réalisé ce rapport

Sous la direction de Rahma Bourqia,
Amina Benbiga, Houda El Asmai.

Lecture & correction, mise en forme et infographie

Leila El Khamlichi, Fouzia Addi, Zakaria Badri

Pour citer ce rapport

Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique.
Sous la direction de Rahma Bourqia, Résultats des élèves marocains dans l'étude internationale sur le progrès en littérature PIRLS
2016, Amina Benbiga, Houda El Asmai.

Rabat 2019.





Angle Avenues Al Melia et Allal El Fassi,
Hay Riad, Rabat - B.P. 6535 - Maroc

Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique

Tél : +212(0)537-77-44-25 | contact@csefrs.ma
Fax : +212(0)537-68-08-86 | www.csefrs.ma