

المملكة المغربية
+ خالص + ملوك
ROYAUME DU MAROC

المجلس الأعلى لل التربية والتقوين والبحث العلمي
 Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique

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

ÉTUDE COMPARATIVE DES ÉCOLES COMMUNAUTAIRES ET DES ÉCOLES SATELLITES

Programme National d'Évaluation des Acquis des élèves en 6^{ème} année du primaire et de la 3^{ème} année du secondaire collégiale (PNEA2019)

RAPPORT THÉMATIQUE





ÉTUDE COMPARATIVE DES ÉCOLES COMMUNAUTAIRES ET DES ÉCOLES SATELLITES

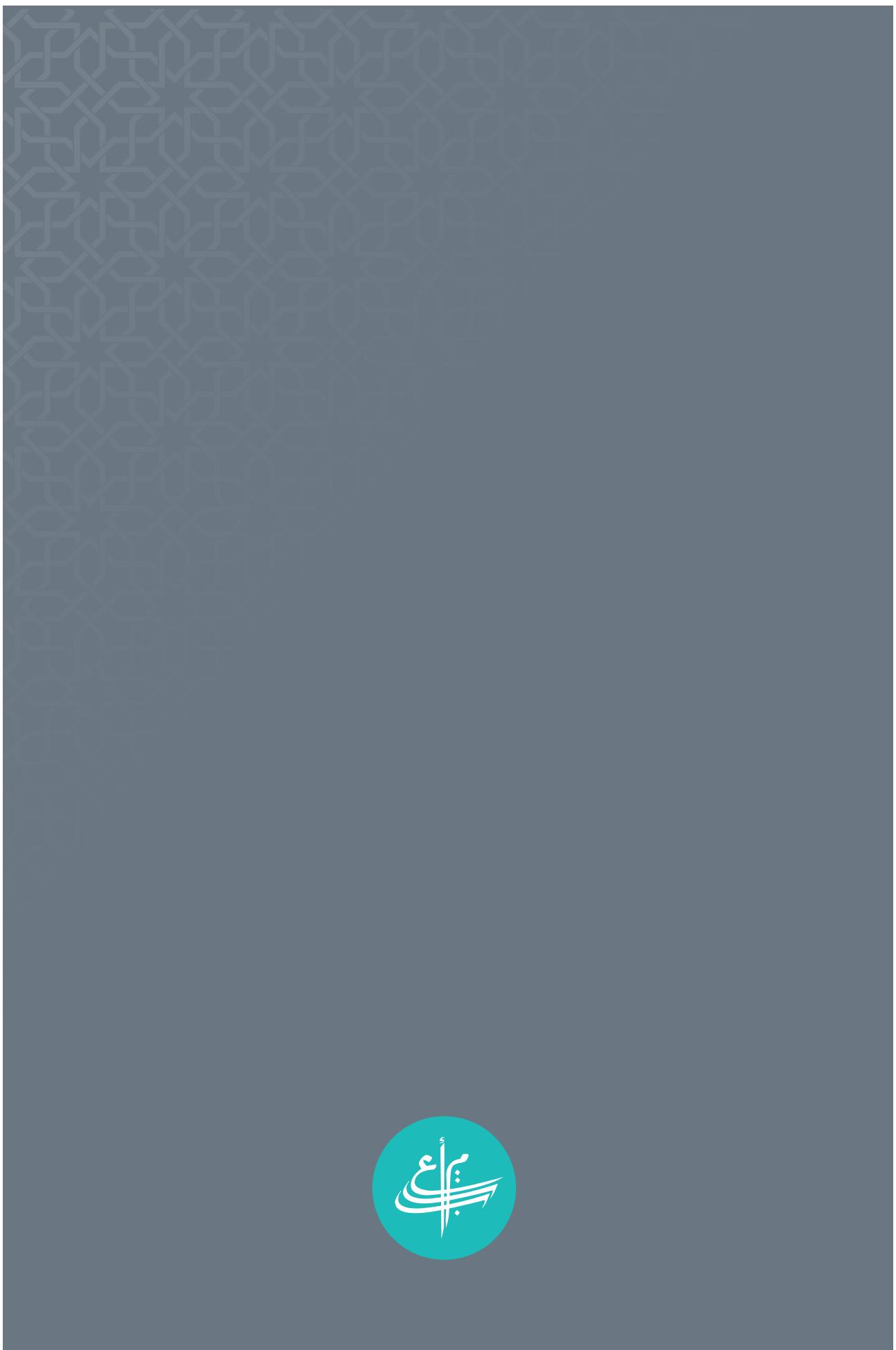
Programme National d'Évaluation des Acquis
des élèves en 6^{ème} année du primaire et
de la 3^{ème} année du secondaire collégiale (PNEA 2019)



ISBN : 978-9920-785-39-6

TABLE DES MATIÈRES

■ INTRODUCTION	3
■ MÉTHODOLOGIE	5
■ CHAPITRE I. DE L'ÉCOLE SATELLITE À L'ÉCOLE COMMUNAUTAIRE	6
1. Contribution des écoles satellites à la généralisation de l'enseignement primaire en milieu rural.	6
2. Limites et dysfonctionnements des écoles satellites	9
3. Vers une école communautaire intégrée dans son environnement	11
■ CHAPITRE II. COMPARAISON DE L'ENVIRONNEMENT SOCIO-ÉCONOMIQUE DES ÉCOLES COMMUNAUTAIRES ET DES ÉCOLES SATELLITES	13
1. L'infrastructure de base, ressources matérielles et didactiques.....	13
2. Appui social aux élèves	14
3. Affectation des ressources pédagogiques et administratives	16
4. Conditions d'exercice du métier par les enseignants.....	16
5. Profil des enseignants	22
6. Profil des directeurs d'établissement.....	25
7. Climat scolaire	26
8. Pratiques pédagogiques	27
9. Problèmes scolaires et sociaux	30
■ CHAPITRE III. COMPARAISON DU RENDEMENT SCOLAIRE DES ÉCOLES COMMUNAUTAIRES ET DES ÉCOLES SATELLITES..	33
1. Acquis linguistiques des élèves	33
2. Acquis en mathématiques et en sciences	35
■ CHAPITRE IV. QUELLES LEÇONS À TIRER DE L'EXPÉRIENCE DES ÉCOLES COMMUNAUTAIRES ? QUELLES PERSPECTIVES DE DÉVELOPPEMENT ?	38
1. Gouvernance des écoles communautaires	39
2. Lieu d'implantation ne satisfaisant pas toutes les populations cibles	40
3. Lourdeur du processus d'approbation des partenariats	40
4. Insuffisance quantitative et qualitative du personnel des services annexes	41
5. Écart entre le modèle et la réalité des écoles communautaires	41
6. Perspectives de développement des écoles communautaires	43
■ CONCLUSION	45



Introduction

La généralisation de la scolarisation de base a constitué, dès l'indépendance, un objectif à atteindre. En effet, les agglomérations urbaines ainsi que les localités à habitat regroupé ont été les premières à être desservies en écoles autonomes. Ces écoles ont été déployées aussi bien dans les milieux urbain et rural. Pour couvrir, ainsi, les localités rurales les plus éloignées et les moins peuplées, le Département de l'Éducation Nationale a adopté une politique qui concrétise la généralisation de l'éducation et opté pour une organisation en secteurs scolaires où chaque secteur serait constitué d'une école mère et de plusieurs écoles satellites qui lui sont rattachées et dotées de quelques salles de cours et implantées dans les douars avoisinants afin de desservir tout le secteur en offre éducative. Une telle politique a permis de rapprocher l'école des populations des zones les plus reculées et de rendre effective la généralisation de l'enseignement primaire.

Toutefois, l'évolution du système éducatif et l'impératif de mise en œuvre de la Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation durant la décennie 2000, ont vite remis en cause la qualité, l'efficacité et l'efficiency des écoles satellites. Ce fait a été relevé comme un signe de déficience de l'éducation durant la décennie de la Charte. Afin d'améliorer l'offre scolaire en milieu rural, le Programme d'Urgence, adopté en 2009, préconise d'abandonner progressivement le modèle des écoles satellites au profit d'un nouveau modèle, celui des écoles communautaires. L'idée que ces écoles communautaires peuvent servir de modèle pour faire face au déficit de la qualité et du développement de l'éducation dans le milieu rural se poursuit dans la réforme actuelle.

En effet, la Vision Stratégique préconise une « discrimination positive en faveur des milieux ruraux et les zones déficitaires»⁽¹⁾ et elle recommande de « promouvoir la création des écoles communautaires, après évaluation de cette expérience, afin de réduire les disparités territoriales et atteindre l'égalité entre les sexes»⁽²⁾. La loi cadre stipule d'«élargir l'expérience des écoles communautaires, notamment dans le milieu rural, en œuvrant à leur développement, à leur soutien et à l'amélioration de leurs performances dans le cadre de contrats de partenariat entre l'État, les collectivités territoriales, les établissements publics, les associations de la société civile et le secteur privé».⁽³⁾ Les textes qui encadrent ainsi les réformes mettent en avant ce modèle pour le développement de l'éducation dans le milieu rural.

Dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme, le cadre référentiel pour les écoles communautaires, établi par le Ministère en 2017, spécifie les étapes pour le développement de ces écoles, les services à fournir aux élèves tout en assignant à la première étape d'offrir le transport et la cantine scolaire sans l'internat. Le texte mentionne bien que l'objectif est d'avoir des écoles dotées de services sociaux et pédagogiques principaux dans le but d'abandonner progressivement les écoles satellites.⁽⁴⁾ C'est ainsi que le principe du modèle de « l'école communautaire » repose sur le regroupement des élèves d'une même commune au sein d'une école dotée d'infrastructure de base (électricité, eau potable, assainissement, route, etc.) et d'appui social (internat, cantine, transport scolaire, programme TAYSSIR et logement de fonction pour les enseignants et le personnel administratif).⁽⁵⁾ En se référant à ce descriptif du modèle, on peut s'interroger aujourd'hui

1. La Vision Stratégique, le levier 3

2. La Vision Stratégique : le levier 15

3. La loi cadre 51-17, chapitre 4, article 20

4. Ministère de l'Education Nationale et de la Formation professionnelle, Cadre de référence relatif aux écoles primaires communautaires, note adressée aux directeurs des AREF le 25 juillet 2017

5. Ibid

sur sa réussite ou ses limites à contribuer à la généralisation de l'accès de tous les enfants à une éducation de qualité, à un moment de mise en œuvre de la réforme préconisée par la Vision Stratégique 2015-2030 et réglementée par la loi cadre 51-17.

C'est en se référant à la recommandation de la Vision pour « l'évaluation de l'expérience des écoles communautaires en vue de les développer et d'en renforcer le rendement »⁽⁶⁾ que cette évaluation est réalisée. Le but étant d'apprécier le rendement des écoles communautaires en relation avec le niveau des acquis des élèves, tout en relevant leurs particularités. Le dispositif méthodologique du PNEA 2019 a prévu, entre autres, d'analyser l'expérience émergente des écoles communautaires. C'est ainsi que le plan d'échantillonnage de l'étude PNEA 2019 a permis de procéder à une évaluation comparative entre les écoles communautaires et les écoles satellites.

6. Vision Stratégique. Levier 3

Méthodologie

En vue de permettre l'analyse comparative entre les deux types d'écoles qui fond l'objet de ce rapport, l'opération d'échantillonnage, l'échantillon de l'étude PNEA 2019 a intégré une strate explicite dédiée aux écoles communautaires ainsi qu'un sous-échantillon représentatif des élèves de la 6ème année primaire scolarisées dans des écoles communautaires, soit 1447 élèves répartis sur 49 écoles.

En outre, 68 écoles satellites composées de 1469 élèves, ont été intégrées dans l'échantillon national obtenu à l'aide d'un plan d'échantillonnage à plusieurs degrés (écoles, classes, élèves), stratifié explicitement par région et implicitement par milieu les écoles sont ainsi sélectionnées par un tirage proportionnel à la taille, une classe par école est échantillonnée par un tirage aléatoire simple et tous les élèves de la classe font partie de l'échantillon sujet de l'évaluation⁽¹⁾. On peut donc considérer l'échantillon des écoles satellites comme significatif pour fournir des éléments de comparaison avec les écoles communautaires.

Le présent rapport thématique, focalisant sur les écoles communautaires et complétant le rapport global, vise à exploiter les données de l'étude PNEA 2019 en vue d'évaluer ce nouveau modèle d'unités scolaires en le comparant avec les écoles satellites.

Les interrogations, auxquelles répond ce rapport d'évaluation, portent essentiellement sur les caractéristiques des écoles communautaires les distinguant par rapport aux écoles satellites, en matière d'infrastructure, de climat scolaire et d'acquis des élèves. Cette évaluation permet également de relever les défis auxquels ces écoles font face et d'entrevoir le rôle qu'elles peuvent jouer dans l'amélioration de la qualité de l'éducation dans le milieu rural.

Ce rapport est structuré autour de quatre parties:

La première traite de l'évolution des écoles satellites pour saisir leur contribution à la généralisation de la scolarisation en milieu rural et, par extension, au développement local. Elle

identifie également les contraintes liées à la qualité des apprentissages, à l'équité et l'égalité des chances devant l'éducation, ainsi qu'à l'utilisation optimale et rationnelle des ressources pédagogiques et financières disponibles.

La deuxième partie présente une analyse des données sur la base des résultats de l'étude PNEA 2019, notamment l'exploitation des données relatives aux réponses des élèves, des enseignants et des directeurs d'établissement aux questionnaires traitant le contexte. Cette partie présente également une analyse descriptive des ressources physiques, pédagogiques et technologiques des écoles communautaires et des écoles satellites. En outre, elle décrit les profils socioéconomiques des acteurs de ces écoles (élèves, enseignants et directeurs), les pratiques éducatives et de gestion ainsi que le climat scolaire et les problèmes scolaires et sociaux. Une comparaison de l'offre scolaire, entre les écoles communautaires et les écoles satellites, est également développée dans cette partie.

La troisième partie analyse les niveaux de compétences élaborés en se basant sur le Modèles de Réponse à l'Item (MRI) pour tirer de l'analyse les enseignements appropriés. L'analyse descriptive des acquis met en exergue les compétences des élèves relevant des écoles communautaires en langues arabe et française, en mathématiques et éveil scientifique. Dans le cadre de l'analyse des acquis des élèves, une comparaison est menée entre le rendement des écoles communautaires et celui des écoles satellites.

Enfin, la quatrième et dernière partie relève les éléments d'enseignement tirés de l'analyse des données sur les écoles communautaires, permettant de relever les acquis et les déficits de la mise en œuvre de ce modèle, de cerner ses contraintes, d'énumérer les défis à relever et de tracer les perspectives de son développement dans le but d'assurer, aux élèves, une éducation de qualité, contribuant ainsi à l'équité au profit du milieu rural ainsi que permettant aux écoles un ancrage dans la territorialité.

1 . Voir rapport méthodologique PNEA 2019

CHAPITRE I. DE L'ÉCOLE SATELLITE À L'ÉCOLE COMMUNAUTAIRE

Faisant face à la pression de l'évolution exponentielle de la démographie, les planificateurs de l'éducation étaient toujours imprégnés par l'approche de la demande sociale de l'éducation en matière d'accès à cette dernière et de sa généralisation. Cette approche a entraîné une politique qui a progressivement favorisé la satisfaction de cette demande pour couvrir tous les territoires où cette dernière s'exprime, en se basant essentiellement sur les données de la démographie scolaire, notamment les effectifs en âge de scolarisation et les taux de flux relatifs à la promotion, au redoublement et à l'abandon.

Les contraintes de certains territoires ont impacté cette volonté politique de favoriser l'accès à l'éducation pour les populations. En milieu rural, caractérisé par la dispersion de l'habitat, la précarité des conditions de vie ainsi que l'absence des infrastructures de base (eau potable, électricité, route, ...), les planificateurs de l'éducation ont opté – dans un premier temps – à la limitation de l'offre scolaire, dans les zones rurales à effectif réduit, à la construction des unités avec des locaux constitués uniquement d'une à trois salles de classes généralement avec un enseignement à niveaux multiples. Ces unités scolaires isolées, dénommées « école satellites », sont implantées dans des douars avoisinant une école mère à laquelle elles sont rattachées administrativement, appelé "le secteur scolaire".

1. Contribution des écoles satellites à la généralisation de l'enseignement primaire en milieu rural.

Ces écoles satellites ont progressivement permis à un grand nombre d'enfants résidant dans le milieu rural de bénéficier d'une scolarité du cycle primaire de proximité. Les données montrent

une évolution progressive. Même si les effectifs scolarisés au primaire ont presque été quintuplé en passant de 318 995 en 1956 à 1 547 647 en 1975, ce sont surtout les populations urbaines, durant cette période, qui ont plus bénéficié de l'expansion de l'enseignement au détriment des enfants ruraux. En effet, avec un effectif de 501 919 élèves en 1975, le milieu rural n'abritait qu'environ (34%) des effectifs de l'enseignement primaire. Ce constat contraste avec la structure de la population qui comptait à l'époque 62% de ruraux contre seulement 38% de citadins.

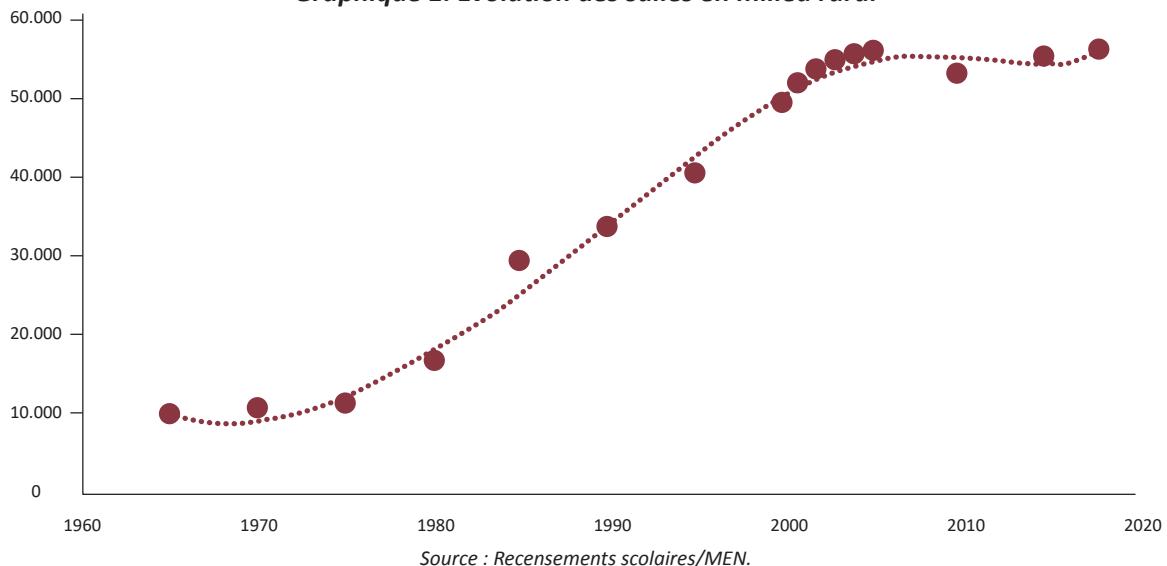
Les écoles satellites ont largement contribué à la généralisation de la scolarisation en milieu rural.

Pour une couverture plus équilibrée des unités scolaires sur tout le territoire, des bureaux régionaux de la carte scolaire ont été créés en 1975 et étaient chargés, entre autres, de faire des études cartographiques et démographiques portant essentiellement sur le milieu rural sous-scolarisé. Ayant permis de localiser les foyers des enfants ruraux à scolariser, ces études ont servi aux planificateurs de l'éducation d'opter pour un choix rationnel des lieux d'implantation des unités scolaires en milieu rural.

Ainsi, la carte scolaire programme l'implantation d'unité scolaire à structure complète chaque fois qu'une agglomération abrite 300 habitants et plus ; les douars en dessous de ce seuil sont desservis par des salles « satellites » dépendant d'une école mère.

L'implantation de nouvelles unités scolaires en milieu rural s'est ainsi élargie et par conséquent, le nombre de salle de classes dans ce milieu a pratiquement quintuplé en passant de 11.013 salles en 1975/1976 à 55.143 en 2018/2019.

Graphique 1. Évolution des salles en milieu rural

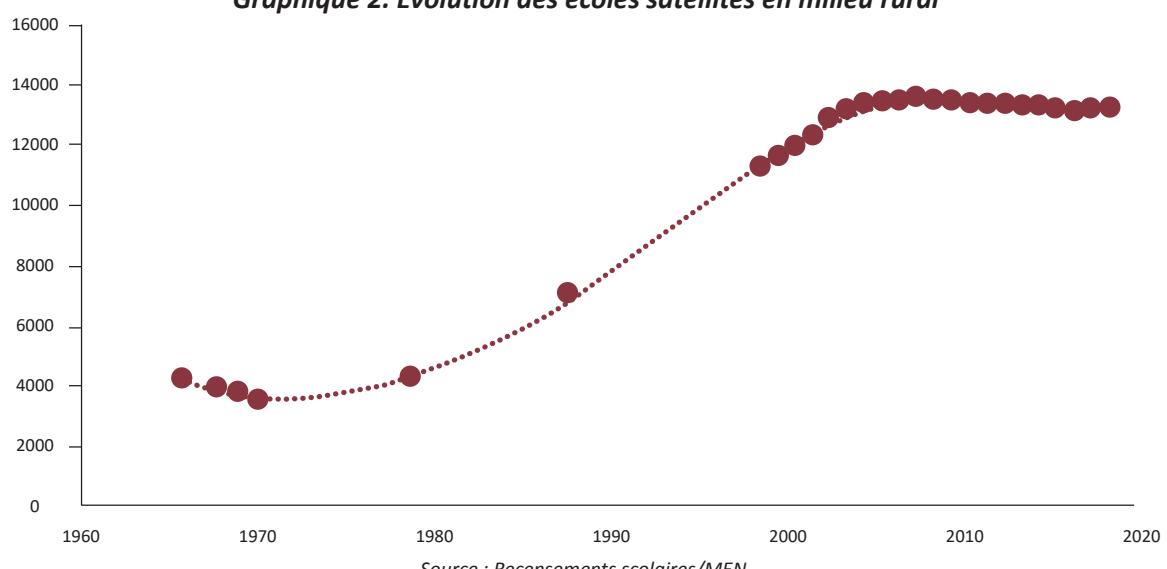


Source : Recensements scolaires/MEN.

En fait, c'est surtout l'implantation des écoles satellites dans des douars de plus en plus reculés qui a contribué au développement de l'offre scolaire en milieu rural. En effet, le nombre de satellites a plus que triplé, passant de moins de 4 000 écoles satellites en 1975/1976 à 13 401 en 2009/2010. Après cette période, le nombre d'établissements satellites demeure pratiquement stable et connaît même de légères régressions d'une année à l'autre. Ce fait s'explique

par l'entrée en vigueur du Plan d'Urgence qui préconise, entre autres, la fermeture progressive des écoles satellites en les remplaçant par des écoles communautaires implantées dans les communes rurales et dotées d'infrastructure de base (électricité, eau potable, route, dispensaire, souk, ...) avec une gestion participative et un appui social adapté (hébergement, restauration, transport scolaire, logements pour enseignants).

Graphique 2. Évolution des écoles satellites en milieu rural

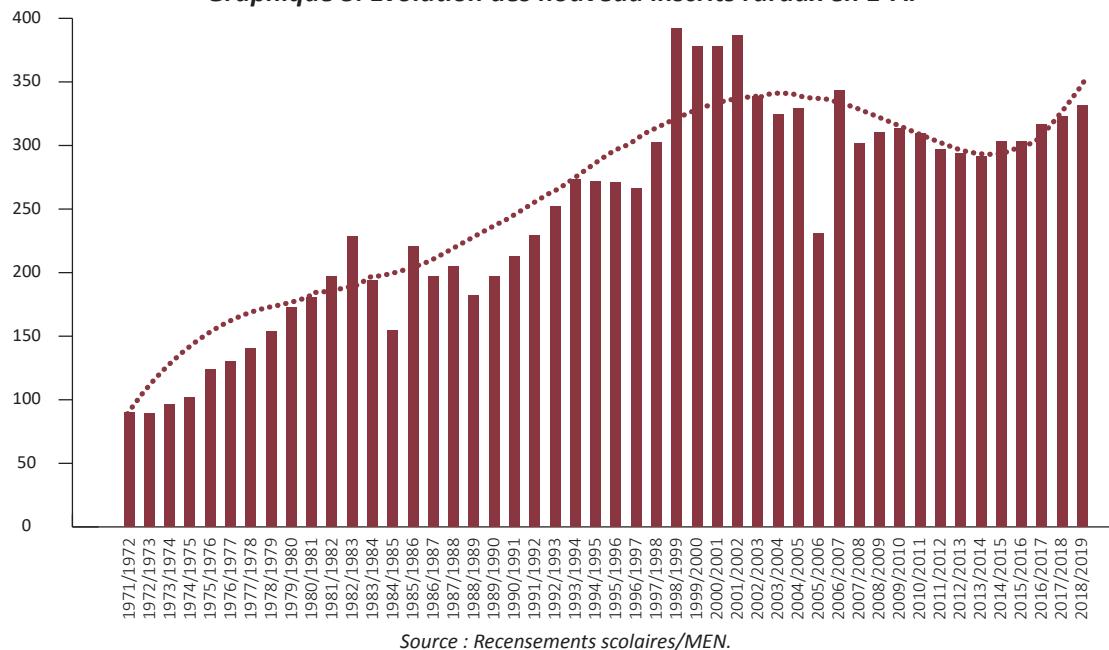


Source : Recensements scolaires/MEN.

Le développement de l'offre scolaire en milieu rural notamment par l'extension du réseau des secteurs scolaires et son corollaire les « salles

satellites », a largement contribué au processus de la généralisation de la scolarisation primaire pour tous les enfants marocains.

Graphique 3. Évolution des nouveau inscrits ruraux en 1[°]AP

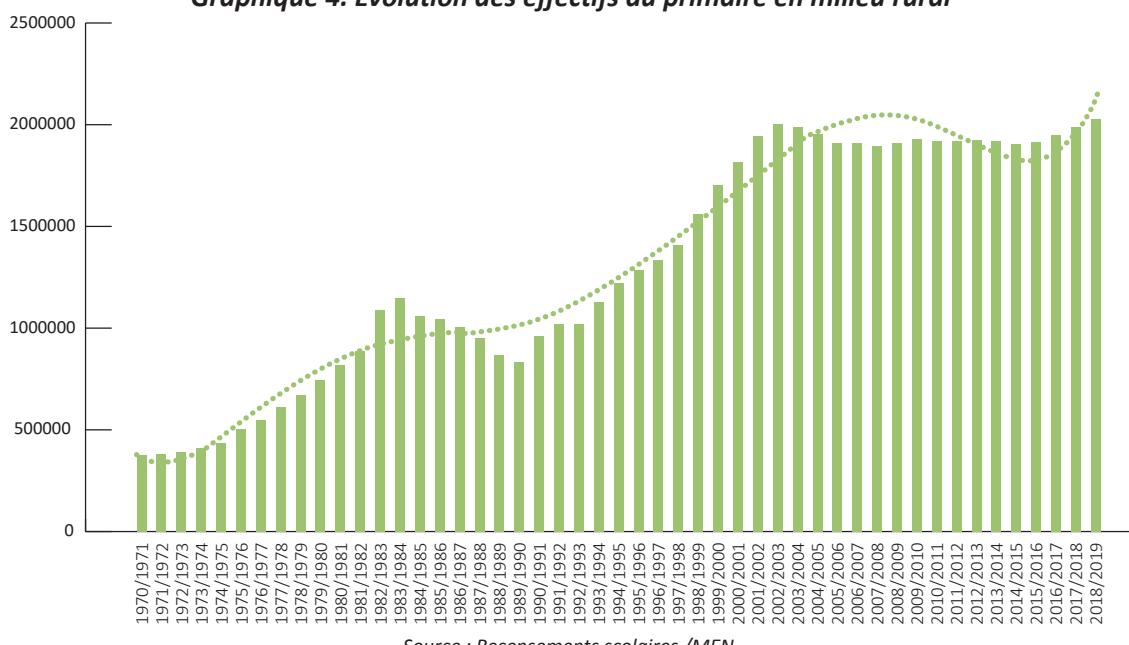


Source : Recensements scolaires/MEN.

L'effectif des nouveaux inscrits en première année primaire dans le milieu rural a plus que doublé, passant de 90 295 en 1971/1972 à 228 467 en 1982/1983. Mais, avec l'adoption du plan d'ajustement structurel en 1983, ces effectifs ont régressé jusqu'à 154 296 élèves en 1984/1985, soit une décroissance d'un tiers des effectifs ruraux inscrits en première année primaire deux années auparavant. Même si ces nouveaux inscrits ont repris leur trajectoire croissante, il fallait attendre 1991/1992 pour s'approcher de l'effectif enregistré en 1982/1983.

Après l'élargissement en 1997/1998 de l'accès à l'école primaire aux enfants âgés de 6 ans, les nouveaux inscrits en première année primaire dans le milieu rural – concernant désormais deux cohortes d'âges à savoir 6 et 7 ans – ont vu leurs effectifs grimper jusqu'à atteindre 338 937 élèves en 2002/2003. Après cette période, les nouveaux inscrits en première année commencent à se stabiliser voire à décroître. Cela est dû à l'effet cohorte (nouveaux inscrits essentiellement âgés de 6 ans et non plus de 7 ans) avec l'augmentation des effectifs de ceux qui ont accès à l'école.

Graphique 4. Évolution des effectifs du primaire en milieu rural

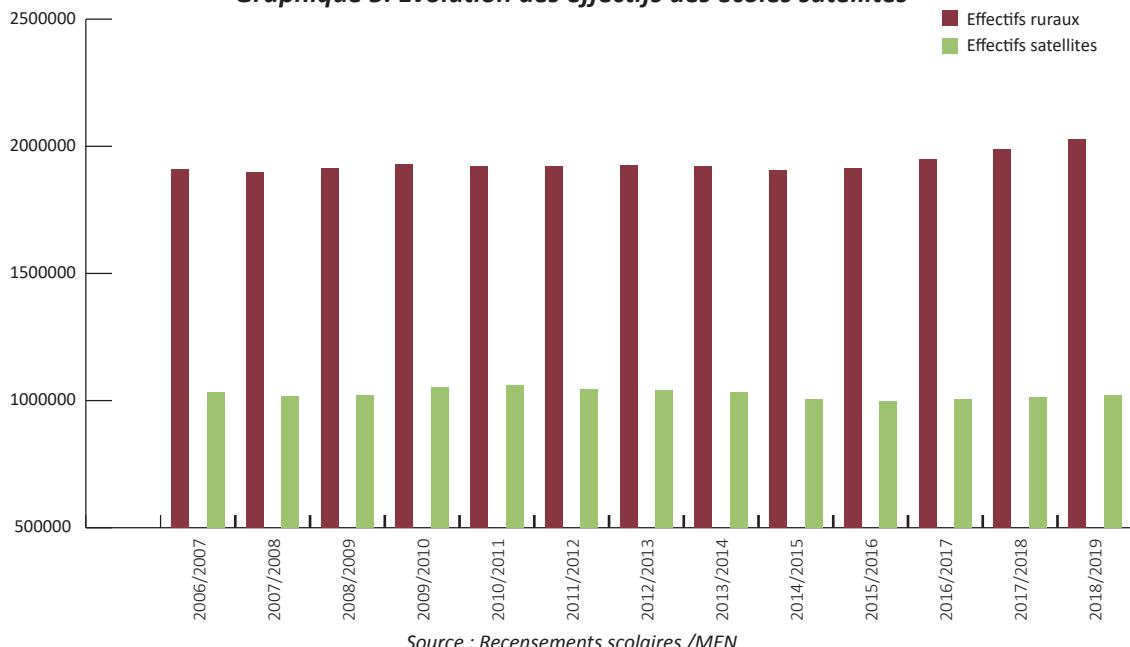


Source : Recensements scolaires /MEN.

Globallement, l'évolution des effectifs du primaire en milieu rural a suivi la même trajectoire que celle des écoles satellites. Ainsi, ces effectifs ont connu une croissance soutenue en passant de 378 000 en 1970/1971 à 1 149 000 en 1983/1984. Les effectifs ont baissé jusqu'à atteindre 834 086 élèves en 1989/1990, soit une diminution d'un quart des effectifs recensés cinq ans auparavant.

Au cours des années quatre-vingt-dix, les effectifs ruraux au primaire ont repris leur trajectoire ascendante en atteignant 2.002.607 en 2002/2003. Ensuite, les fluctuations des effectifs restent peu significatives vu la quasi-stabilité de la structure d'âges au primaire qui concerne essentiellement la tranche d'âge 6-11 ans au lieu de 6-12 ans (une cohorte de moins) auparavant.

Graphique 5. Evolution des effectifs des écoles satellites



Source : Recensements scolaires /MEN

En réalité, les effectifs scolarisés dans les écoles satellites présentent plus de la moitié des effectifs en milieu rural. Mais, la part de ces effectifs au cours de cette décennie, a connu une baisse soutenue en passant de 55% en 2010/2011 à 50% en 2018/2019 en raison, entre autres, de la politique en vigueur depuis 2009 qui consiste au remplacement progressif des écoles satellites par des écoles communautaires.

• Lieux d'implantation inappropriés

Pour des contraintes liées à la disponibilité des terrains ou aux conflits d'intérêt entre les douars bénéficiaires ou par simple contrainte technique, le Département de l'Éducation Nationale a été contraint d'implanter certaines écoles satellites en dehors des douars et à des endroits souvent mal situés : au bord des fleuves, à côté des cimetières, des lieux à accès difficile, etc. Même si ces unités scolaires sont relativement équidistantes des douars desservis, ces endroits, déserts et socialement isolés, présentent des menaces d'insécurité aussi bien pour les élèves que pour les enseignants. En effet, ces derniers peuvent être victimes de vol, d'agressions, de viol, d'attaques de chiens errants voire enragés, de morsures de serpents, de piqûres de scorpions et d'insectes venimeux, ainsi que d'autres problèmes causés par les intempéries : pluies torrentielles, inondations, neige, canicule, etc.

2. Limites et dysfonctionnements des écoles satellites



Les écoles satellites souffrent des dysfonctionnements structurels liés essentiellement aux conditions socio-économiques défavorables dans la plupart des localités rurales.

Plusieurs dysfonctionnements au niveau de ces écoles ont été relevés :

D'autres écoles satellites ont été construites, pour des raisons de commodité, le long de grandes routes loin des populations cibles. De telles choix étaient dictés par les matériaux de construction utilisée, en l'occurrence le préfabriqué, nécessitant l'existence des routes ou pistes carrossables pour le transit des engins et camions transportant les matériaux de construction. Malgré l'avantage qu'offrait l'installation des satellites auprès des grandes routes, le risque était toujours présent pour des enfants qui s'éloignent de leurs douars.

• Matériaux de construction nuisible à la santé

Pour des raisons économiques et de délais, les écoles satellites sont souvent construites en préfabriqué et n'obéissent pas aux normes de sécurité. L'amiante étant bon marché et rapide à mettre en place, les écoles en préfabriqué sont présentent un danger certain pour la santé des élèves et des enseignants lorsque ses fibres se détachent des matériaux et se dispersent dans l'air. Cela peut se produire lorsqu'il y a détérioration d'un matériau (usure, infiltration d'eau) mais surtout lors de travaux d'entretien, de réparation, de construction ou de démolition qui peuvent générer des concentrations importantes de fibres dans l'air.

Même si le Département de l'Éducation Nationale a cessé depuis 1997 de recourir au préfabriqué pour la construction de nouvelles écoles pour éviter les dangers susmentionnés, l'amiante demeure dans les écoles satellites construites par le passé et le risque devient ainsi plus plausible dans des locaux vétustes et délabrés.

• Logements de fonction insuffisants

Faute de logement de fonction et de location, les instituteurs exerçant dans certaines écoles satellites peinent à se rendre chez eux et certains d'entre eux utilisent même la salle de classe comme lieu d'hébergement et de préparation des repas. Ce n'est qu'à la fin des années quatre-vingt le logement de fonction a commencé à être progressivement intégré pour les instituteurs et ce, pour une école satellite sur quatre.

Certes, la disponibilité du logement de fonction n'est point le seul facteur de l'efficacité professionnelle des instituteurs à l'école satellite, mais elle permettrait au moins de limiter l'impact négatif de l'image de l'instituteur sur les plans moral, social et pédagogique ainsi que son rendement.

• Faible encadrement pédagogique et administratif de proximité

Même si la taille des secteurs scolaires a été progressivement réduite par la carte scolaire, passant d'une dizaine de satellites à trois satellites seulement par école mère actuellement, le problème de l'encadrement pédagogique et administratif des écoles satellites persiste.

En effet, vu l'éloignement et les difficultés d'accès et parfois l'absence des pistes carrossables, les visites des inspecteurs de zone aux instituteurs exerçant dans certaines écoles satellites demeurent peu fréquentes. Or, l'inspecteur de zone a pour mission, outre le contrôle de conformité au curriculum, doit également apporter ses conseils et son soutien pédagogique aux instituteurs, surtout ceux nouvellement affectés dans les écoles satellites, ce qui entraîne un non-encadrement des enseignants. Dans ce contexte, ce qui se passe en classe dans les écoles satellites reste inconnu pour l'inspection et le contrôle pédagogique. En outre, les instituteurs des écoles satellites isolées ne sont pas toujours (ou jamais) visités par le directeur du secteur scolaire dont ils relèvent administrativement.

En réalité, ce sous-encadrement, aussi bien pédagogique qu'administratif, est de nature à engendrer chez certains instituteurs des attitudes et des comportements non conformes aux normes d'éducation sur le plan pédagogique et didactique. Ce qui limite leur rendement et leur progression dans la profession. Ainsi, les élèves scolarisés dans les écoles satellites rapportent souvent que les instituteurs démotivés s'absentent fréquemment, prolongent les fins de semaine et les vacances scolaires, abrègent les cours en arrivant tard le matin et en quittant tôt l'après-midi, laissent les élèves livrés à eux même pendant des récréations prolongées, etc.

• Écoles satellites à structures pédagogique et physique incomplètes

Certes, les écoles satellites à structure incomplète ont vu leur nombre décroître de 3 227 en 2006/2007 à 2 048 en 2018/2019, ce qui représente 24% et 16% du nombre total des écoles satellites en ces deux années respectivement⁽¹⁾.

Les élèves relevant des écoles satellites à structure pédagogique incomplète sont obligés d'achever leur scolarité primaire dans une école mère éloignée de leur domicile, ce qui amène la plupart d'entre eux, et surtout les filles, à arrêter leur parcours scolaire.

D'autre part, à défaut d'une structure physique suffisante, près de 80% des écoles satellites sont contraintes d'opter pour un enseignement en classes multiples. Ce qui est de nature à compromettre la qualité des apprentissages, souvent dû à la faible formation des enseignants à ce mode d'enseignement qui a besoin d'enseignants expérimentés. Ainsi, même si les études empiriques ne s'accordent point sur l'effet des classes multiples sur les acquis des élèves, les instituteurs exerçant dans les écoles satellites ne sont pas suffisamment préparés à la gestion de ces classes qui nécessitent une formation pédagogique spécifique.

• Une transition démographique défavorable

Sous l'effet de l'exode rural et des taux de natalité de plus en plus faibles, les petites écoles rurales connaissent une diminution d'effectifs très importante, mettant ainsi en péril leur survie. En réalité, les petites écoles à effectifs réduits ne permettent pas une allocation rationnelle et optimale aussi bien des ressources humaines que des ressources didactiques et technologiques. Par conséquent, le Département de l'Éducation Nationale procède, d'une année à l'autre, à la fermeture des écoles satellites qui ne sont plus viables. Ce processus de fermeture est souvent entamé avant même la mise en place du programme de construction des écoles communautaires.

3. Vers une école communautaire intégrée dans son environnement

L'école communautaire est un concept qui se réfère à un complexe éducatif doté de toutes les commodités nécessaires à l'instauration d'un climat propice aux apprentissages. Contrairement à la plupart des écoles satellites situés dans des zones rurales défavorisées, les écoles communautaires sont implantées dans les localités qui disposent d'un minimum d'infrastructure de base (électricité, eau potable, dispensaire, route carrossable, ...).

Par contraste avec la plupart des écoles satellites, les écoles communautaires sont en principe équipées de logements de fonction pour le directeur et les enseignants, d'une cantine scolaire ou du transport scolaire et éventuellement d'un internat.

Parsa dimension, son mode de fonctionnement et sa dotation en ressources, l'école communautaire est censée être plus adaptée aux exigences de développement d'une éducation de qualité en milieu rural.

Même s'il s'agit d'un concept adopté déjà par plusieurs pays, aussi bien économiquement développés (Canada, Pays-Bas, ...) que moins développés (Niger, Sénégal, ...), l'école communautaire n'a été initiée effectivement au Maroc qu'en 2009 avec l'avènement du Plan d'Urgence (PU). Ainsi, pour améliorer l'offre d'enseignement au niveau des zones rurales, le PU préconise :

« Le modèle des écoles satellites sera progressivement abandonné, au profit d'un nouveau modèle, celui des écoles communautaires. Le principe de ce nouveau modèle reposera sur le regroupement des élèves d'une même commune au sein d'écoles dotées d'internats et de transport scolaire. Ces écoles proposeront une meilleure qualité d'enseignement et d'équipement et la gestion des ressources y sera facilitée. Leur déploiement

1. Statistiques du Ministère de l'Education Nationale.

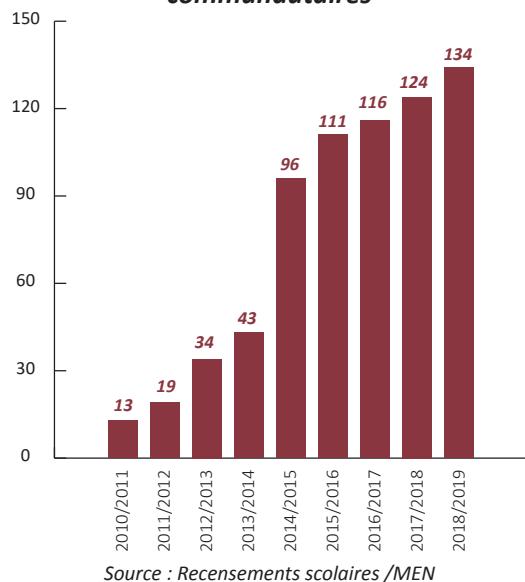
se fera au cas par cas, après étude d'opportunité et tests pilotes »⁽²⁾.

Parmi les objectifs assignés aux écoles communautaires :

- Instauration d'un enseignement de qualité ;
- Amélioration du rendement interne du système éducatif ;
- Organisation de l'encadrement administratif et pédagogique ;
- Organisation du soutien social ;
- Rationalisation de la gestion des ressources humaines ;
- Intégration de l'école dans son environnement ;
- Organisation des activités parascolaires.

Les fiches de projets du PU, portant sur la création des écoles communautaires, ont prévu la construction de 188 écoles durant la période 2009 – 2012. Toutefois, le rapport de l’Inspection Générale des Affaires Administratives (IGAA) relatif à l’évaluation et d’audit du PU, souligné que seules 27 écoles communautaires ont été construites au 31 décembre 2012. Aussi, ledit rapport fait-il référence à la réalisation de 34 écoles communautaires, jusqu’au 30 novembre 2013.

Graphique 6. Evolution du nombre des écoles communautaires



Source : Recensements scolaires /MEN

En outre, le programme de travail à moyen terme 2013-2016 du ministère de tutelle a consacré le concept en projetant la construction de 170 nouvelles écoles communautaires à raison de 20 écoles en 2013 et 50 écoles chaque année les années suivantes. Mais, ce rythme de construction n'a pas été respecté puisqu'à peine 73 écoles communautaires ont vu le jour durant la dite-période.

Quant à la Vision Stratégique de la Réforme 2015-2030, elle recommande :

«Opérer une discrimination positive en termes de financement au profit des projets de mise à niveau de l'éducation dans les zones rurales et promouvoir la création des écoles communautaires, après évaluation de cette expérience, afin de réduire les disparités territoriales et atteindre l'égalité entre les sexes».

Concrètement, 23 écoles communautaires à peine ont été construites depuis l'avènement de la Vision Stratégique jusqu'en 2018, l'année lors de laquelle le nombre total d'écoles communautaires implantées depuis 2009 n'a atteint que 134 unités. Même si l'objectif quantitatif n'a pas été atteint, des interrogations demeurent sur le degré de conformité de ces écoles communautaires créées, aux normes établies par le Plan d'Urgence et aux impératifs d'une éducation de qualité mesurés à travers les acquis des élèves. Les données du PNEA 19 permettent d'avoir quelques éléments de réponses à ces interrogations.

2 . Ministère de l’Education Nationale et de la Formation professionnelle, Pour un nouveau pour un nouveau souffle de la réforme, Présentation du Programme « NAJAH 2009-2012 »- Rapport de synthèse- Juin 2008 (page 14).

CHAPITRE II. COMPARAISON DE L'ENVIRONNEMENT SOCIO-ÉCONOMIQUE DES ÉCOLES COMMUNAUTAIRES ET DES ÉCOLES SATELLITES

Les écoles dotées en infrastructure de base, en équipement et matériel d'enseignement ainsi qu'en ressources didactiques et pédagogiques sont plus favorisées pour pouvoir disposer d'un cadre scolaire propice à l'enseignement et aux apprentissages, cela permet par conséquent d'améliorer le rendement et de réduire le décrochage et favorise la rétention et la réussite scolaires. Le climat scolaire et les pratiques enseignantes constituent d'autres facteurs susceptibles d'impacter la qualité des apprentissages.

Si ces aspects revêtent une importance majeure dans toutes les écoles et pour tous les élèves, cela l'est encore plus dans les zones défavorisées, notamment dans le milieu rural. Le concept d'écoles communautaires représente à priori un modèle destiné à améliorer l'offre scolaire dans le milieu rural et permettre aux élèves ruraux de bénéficier d'une scolarité primaire de qualité.

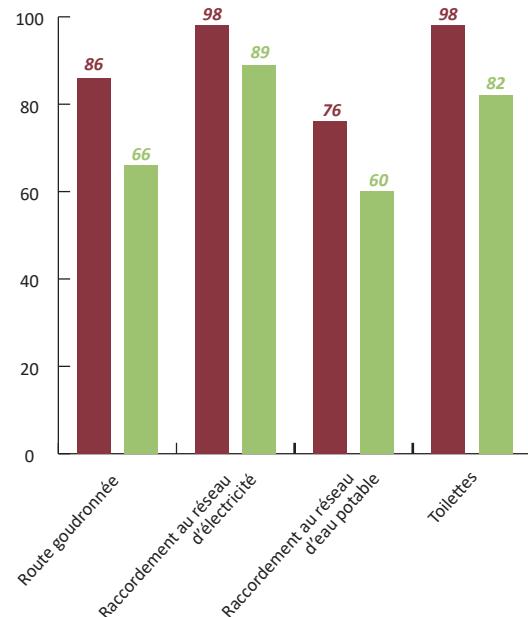
1. L'infrastructure de base, ressources matérielles et didactiques.

Les résultats de l'étude PNEA 2019 montrent que, selon les déclarations des directeurs des écoles communautaires, la majorité des élèves en 6ème année primaire disposent des infrastructures de base. En effet, les directeurs de 86% des élèves déclarent que leurs écoles sont accessibles à travers une route goudronnée liée au réseau routier national. Ces pourcentages atteignent 98% pour le raccordement électrique, 76% pour l'adduction en eau potable et 98% pour la disponibilité de toilettes et latrines. En faisant la comparaison avec les écoles satellites, ces pourcentages n'atteignent respectivement que

66%, 89% et 76% et 82%, ce qui montre que les écoles communautaires sont relativement mieux dotées en infrastructure de base.

Graphique 7. Pourcentage des élèves dont les écoles disposent d'infrastructure de base

■ Communautaires
■ Satellites



Source : Étude PNEA 2019

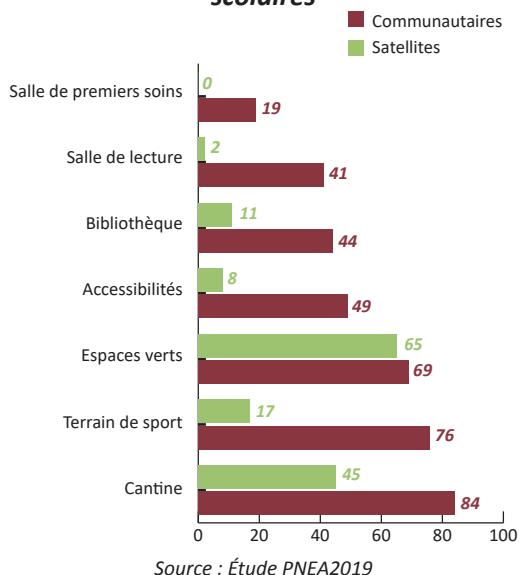
S'agissant des locaux et infrastructures scolaires, les statistiques révèlent qu'une part importante des élèves en 6ème année primaire, scolarisés dans des écoles communautaires, dispose de cantine, de terrains de sport ainsi que d'espaces verts au sein de leur établissement. Les pourcentages de ces élèves sont de 84%, 76% et 69%, respectivement.

Comparativement aux écoles satellites, les écoles communautaires sont relativement mieux dotées en infrastructure de base et en ressources matérielles et didactiques.

Si la plupart des écoles communautaires s'avèrent dotées en infrastructures de base, il n'en demeure pas moins qu'elles enregistrent des taux beaucoup moins élevés en ce qui concerne d'autres ressources. Il s'agit notamment de l'accessibilité pour les personnes en situation de handicap (49%), de la bibliothèque (44%), de la salle de lecture (41%) et de la salle de premiers soins (19%).

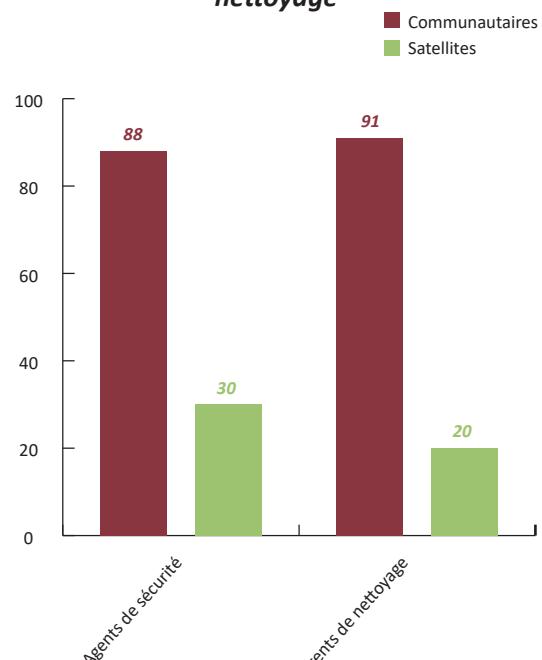
La comparaison entre les écoles communautaires et satellites montre que les premières sont mieux équipées, à l'exception des espaces verts pour lesquels il n'y a pas une grande différence. En effet, les pourcentages des élèves ayant accès à ces équipements dans les écoles satellites sont inférieurs à ceux enregistrés dans les écoles communautaires.

Graphique 8. Pourcentages des élèves dont les écoles disposent de locaux et d'infrastructures scolaires



Par ailleurs, les déclarations des directeurs à propos de la sécurité et du nettoyage font ressortir que les écoles communautaires sont dans une situation avantageuse. En effet, les pourcentages des élèves en 6ème année primaire scolarisés dans des établissements où ces services sont disponibles dépassent 90%.

Graphique 9. Pourcentages des élèves selon la disponibilité d'agents chargés de la sécurité et du nettoyage



Source : Étude PNEA2019

En revanche, pour les élèves dans les écoles satellites, l'existence de ces deux services ne dépasse guère 30% pour la sécurité et 20% pour le nettoyage.

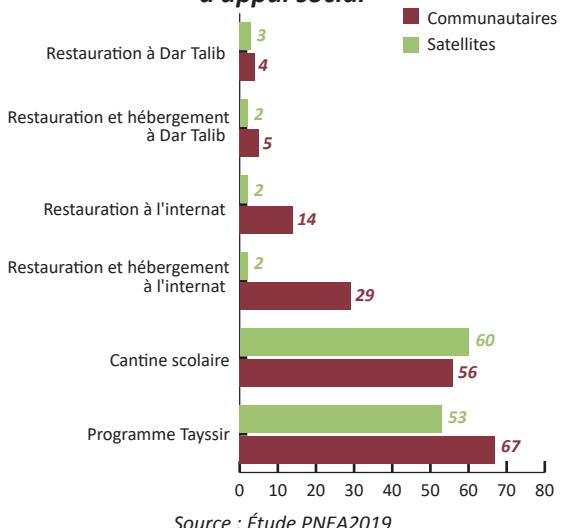
2. Appui social aux élèves

Certes, la disponibilité de ressources humaines et matérielles ainsi qu'un cadre de travail stable pour les enseignants, est une condition nécessaire au bon déroulement du processus d'enseignement et d'apprentissage, mais elle demeure insuffisante pour la qualité de l'éducation, si le niveau socioéconomique et les conditions de vie familiale des élèves représente un facteur défavorisant pour la réussite scolaire. Ceci est d'autant plus vrai dans les milieux défavorisés, notamment les zones rurales en général et montagneuses en particulier, où les élèves se retrouvent désavantagés par leur appartenance sociale et géographique. Les écoles communautaires, dotées de moyens matériels et pédagogiques adéquats, peuvent aider les élèves à surmonter les difficultés liées à l'éloignement de l'école et à la dureté du climat. En outre, l'appui social s'avère un mécanisme essentiel pour atténuer les inégalités vécues par les élèves des régions défavorisés, poussés souvent à abandonner l'école.

“ Ce sont les élèves des écoles communautaires qui bénéficient relativement de plus d'appui social.

La restauration des élèves dans ce contexte se révèle importante pour leur bien-être. Les données de l'étude PNEA 2019 montrent que, contrairement aux élèves des établissements satellites, ceux scolarisés dans les écoles communautaires bénéficient davantage des services de restauration et d'hébergement (14% contre 2% pour la restauration et 29% contre 2% pour la restauration et l'hébergement). Néanmoins, ces services restent moins courants que celui relatif à la cantine solaire dont les élèves des écoles communautaires bénéficient à raison de 56%, soit 4 points de pourcentage de moins comparativement aux satellites. Ceux bénéficiant du programme TAYSSIR sont encore plus nombreux surtout dans les écoles communautaires où ils constituent les deux tiers, contre 53% dans les satellites.

Graphique 10. Pourcentage des élèves bénéficiant d'appui social

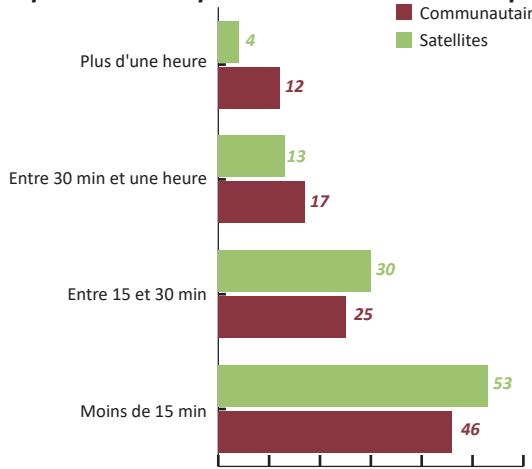


Source : Étude PNEA2019

Concernant le moyen de transport utilisé pour se rendre à l'école, la majorité des élèves, 95%, dans les écoles satellites déclarent s'y rendre à pied. Ils sont 66% à faire de même par les élèves des écoles communautaires. Dans des écoles satellitaires, les élèves ont moins de chance de bénéficier du transport scolaire comparativement aux élèves scolarisés dans les écoles communautaires, soit des pourcentages respectifs de 2% et 33%.

“ Les écoles communautaires sont relativement plus éloignées du lieu de résidence des élèves que les écoles satellites.

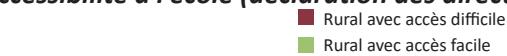
Graphique 11. Pourcentage des élèves selon le temps nécessaire pour ce rendre à l'école à pieds



Source : Étude PNEA2019

La comparaison du temps nécessaire pour se rendre à l'école montre que les élèves qui vont à pied aux écoles communautaires parcourent plus de distance. En effet, le pourcentage de ceux parmi eux qui mettent plus d'une demi-heure pour y arriver est de 29%, alors qu'ils ne représentent que 17% dans les satellites.

Graphique 12. Pourcentages des élèves selon l'accessibilité à l'école (déclaration des directeurs)



Source : Étude PNEA2019

De plus, il est à noter que le pourcentage des élèves dont les directeurs considèrent leurs écoles à accès difficile est relativement plus élevé dans les écoles communautaires qu'il ne l'est dans les satellites, soit 37% contre 24%. Cette perception est probablement due au fait que les élèves des

écoles communautaires parcourent un trajet plus long relativement que celui emprunté par leurs camarades fréquentant les écoles satellites et par conséquent, les directeurs expriment un lien entre l'éloignement et l'accès difficile.

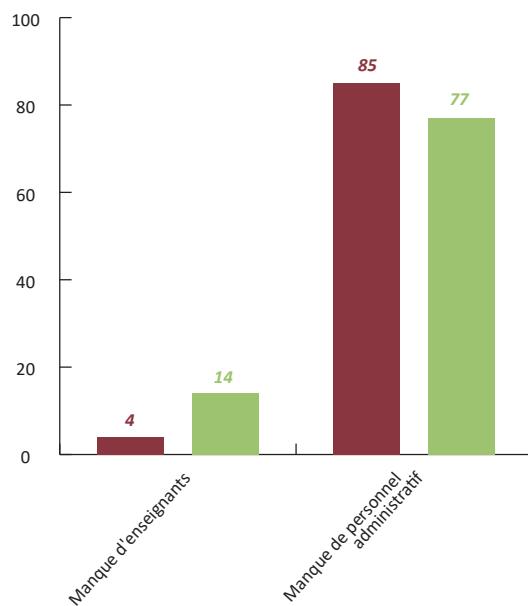
3. Affectation des ressources pédagogiques et administratives

Les résultats relatifs à la disponibilité des ressources humaines au sein des écoles communautaires, montrent que ces dernières souffrent surtout d'un manque de personnel administratif. À cet égard, les directeurs de 85% des élèves en 6ème année primaire scolarisés dans ces écoles expriment que leurs établissements manquent de ressources humaines dédiées à l'administration, ce qui limite leur fonctionnement quotidien. Le même problème est observé dans les satellites, mais avec une moindre sévérité en raison de leurs tailles plus réduites.

L'affection quantitative des ressources pédagogiques profite plus aux écoles communautaires qu'aux écoles satellites.

Graphique 13. Pourcentage des élèves qui sont dans des écoles où il ya un manque en personnel enseignant et administratif

■ Communautaires
■ Satellites



Source : Étude PNEA2019

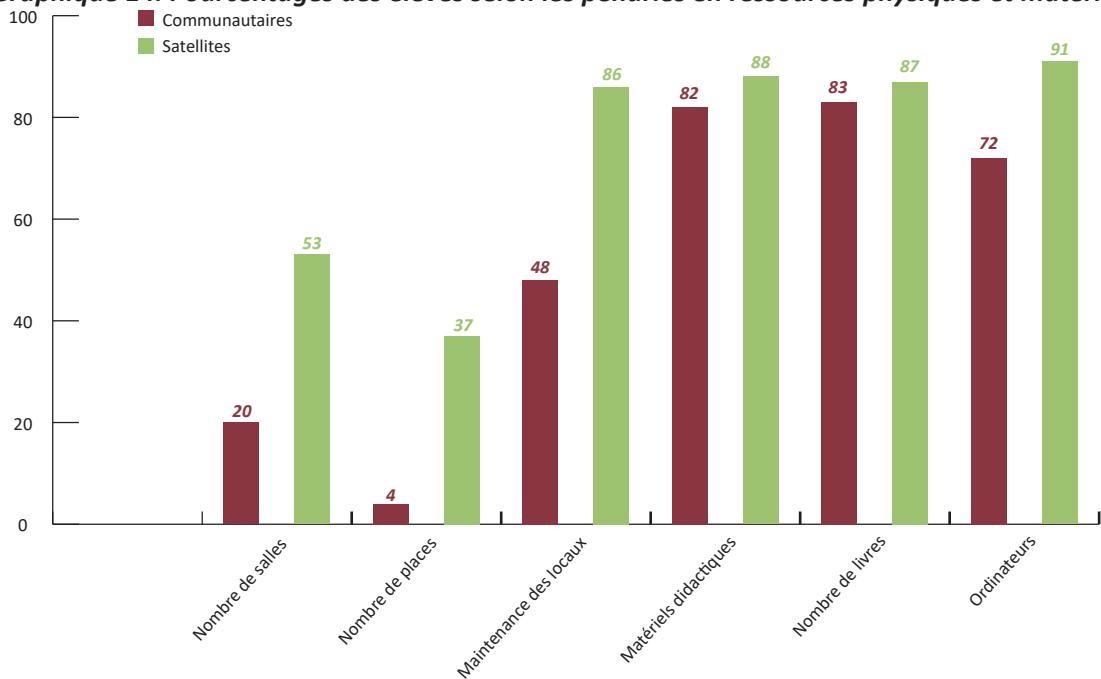
Les directeurs de la majorité des élèves en 6e année primaire scolarisés dans les écoles communautaires déclarent que leurs structures disposent d'un nombre suffisant d'enseignants. Ainsi, seuls 4% des élèves sont concernés par le manque d'enseignants. Dans les écoles satellites, ce dernier pourcentage est relativement plus élevé et atteint 14%.

4. Conditions d'exercice du métier par les enseignants

En raison de la disponibilité de l'encadrement pédagogique, les conditions d'exercice du métier devraient en principe permettre aux enseignants de se consacrer pleinement à leurs tâches et favoriser ainsi de manière optimale leur rendement et leur efficacité. Or, la non disponibilité, le manque de certaines ressources pédagogiques et de commodités nécessaires pour l'enseignement sont de nature à entraver l'enseignement et limitent le processus d'apprentissage. Ce qui ne se passe pas sans avoir d'effet négatif sur le niveau des élèves et leurs scores. Les données du PNEA 2019 montrent bien qu'il s'agit pour ces écoles, surtout les satellites, des ressources de base : un nombre insuffisant de salles de classes et de tables, de la non-maintenance des locaux de l'établissement, ainsi que le manque du matériel didactique, des livres dans la bibliothèque et des ordinateurs.

Les conditions d'exercice dans les écoles communautaires, en matière de ressources pédagogiques, semblent plus favorables aux apprentissages que dans les écoles satellites.

Graphique 14. Pourcentages des élèves selon les pénuries en ressources physiques et matérielles



Source : Étude PNEA2019

Comparativement aux écoles satellites, les établissements scolaires communautaires sont moins concernés par les contraintes relatives aux nombres de salles et de places (tables) et la maintenance. Les pourcentages des élèves en 6ème année primaire dont les directeurs ont relevé des insuffisances sont respectivement de 53%, 37% et 86% dans les écoles satellites contre seulement 20%, 4% et 48% dans les communautaires. Toutefois, les différences entre les deux types d'écoles s'atténuent pour ce qui est des autres ressources tels que les matériels didactiques, les livres et les ordinateurs, dont les pourcentages des élèves dont les écoles connaissent des insuffisances varient de 72% à 83% dans les écoles communautaires et de 87% à 91% dans les satellites.

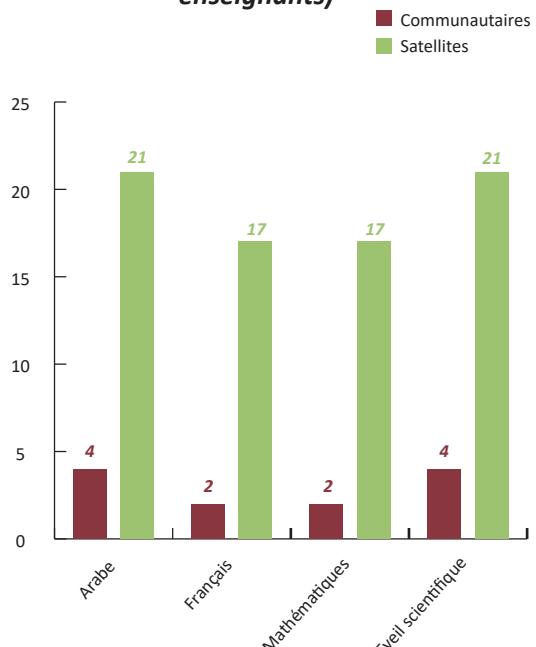
d'élèves appartenant à plusieurs niveaux du primaire dans une même classe, considérée comme une classe multi-niveaux. Les enseignants, ayant affaire à des élèves de plusieurs niveaux doivent répondre aux besoins différenciés des groupes d'élèves, en matière de programmes et d'objectifs d'apprentissage à atteindre. Les données de l'étude PNEA 2019 montrent une proportion non négligeable d'élèves des écoles satellites suivant leur enseignement dans ces classes multiniveaux. Selon les déclarations des enseignants, entre 17% et 21% des élèves sont dans des classes à deux niveaux, contrairement aux écoles communautaires où ce pourcentage ne dépasse pas 4%.



Les classes multi-niveaux sont rares dans les écoles communautaires. Par contre, elles sont caractéristiques des écoles satellites.

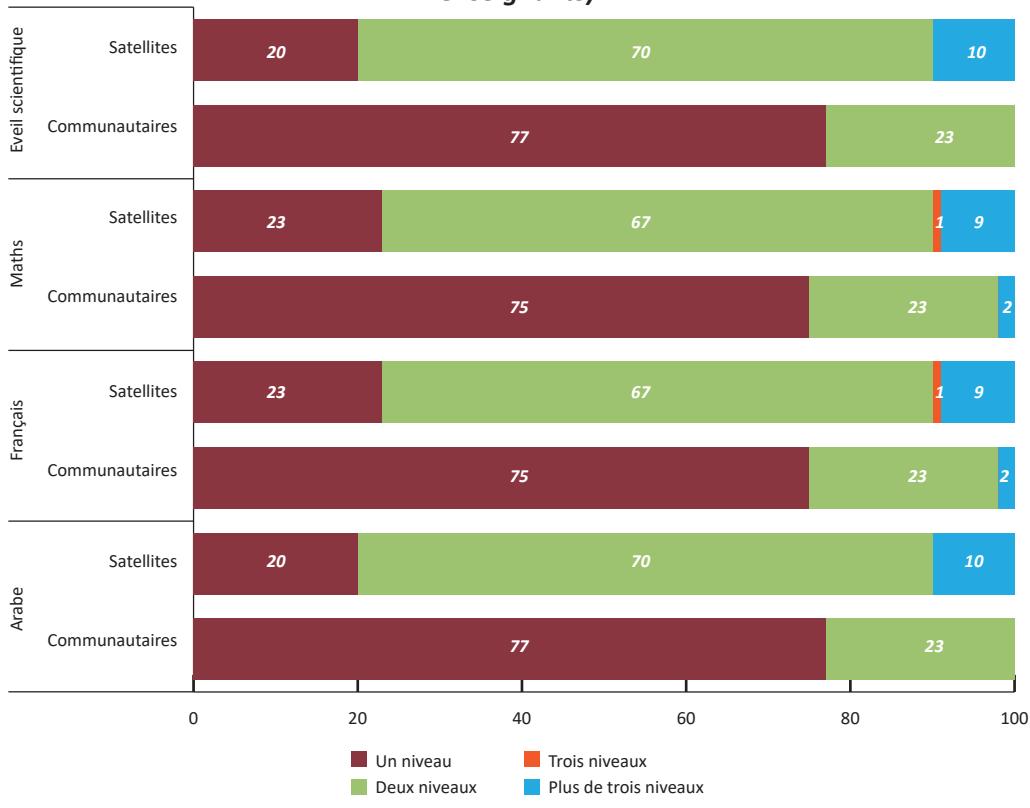
Le recours aux classes multi-niveaux représente une solution particulière au manque de locaux et au faible encadrement, couplés à un effectif réduit des élèves, essentiellement dans le milieu rural. L'enseignement est pratiqué par le regroupement

Graphique 15. Pourcentages des élèves étudiants dans des classes à deux niveaux (selon les enseignants)



Source : Étude PNEA2019

Graphique 16. Pourcentages des élèves selon le nombre de niveaux enseignés (déclaration des enseignants)



Source : Étude PNEA2019

Pratiquement tous les enseignants exerçant dans les satellites travaillent à plein temps.

Pour ce qui est de la charge horaire, force est de constater que la majorité des élèves ont des

enseignants dont la charge de travail dépasse 20 heures par semaine, aussi bien dans les écoles communautaires que dans les établissements satellites. Dans ces derniers, les pourcentages de

ces élèves atteignent 99%, alors que dans les écoles communautaires ils varient de 91% à 97% selon la matière enseignée. Dans ces mêmes écoles, les élèves dont les enseignants ont une charge

horaire inférieure à 9 heures hebdomadaires oscillent entre 4% et 8%, contrairement à ce qui est observé dans les satellites où ces pourcentages sont de l'ordre de 1%.

Tableau 1. Pourcentages des élèves selon la charge horaire hebdomadaire de leurs enseignants

	Communautaires			
	Arabe	Français	Mathématiques	Éveil Scientifique
Moins de 5 heures	2	0	0	2
5-9 heures	6	4	6	6
10-14 heures	0	0	0	0
15-19 heures	0	0	0	0
20-24 heures	0	0	0	0
25-30 heures	89	90	87	87
Plus de 30 heures	3	7	7	4

	Satellites			
	Arabe	Français	Mathématiques	Éveil Scientifique
Moins de 5 heures	0	0	0	0
5-9 heures	1	1	1	1
10-14 heures	0	0	0	0
15-19 heures	0	0	0	0
20-24 heures	1	2	2	1
25-30 heures	95	91	91	95
Plus de 30 heures	3	6	6	3

Source : Étude PNEA2019

Les données fournissent des indications sur le degré de sédentarité des enseignants ou leur volonté de changer d'établissement. En effet, une part importante d'élèves a des enseignants qui ont exprimé leur désir de mobilité : celle-ci se situe entre 71% et 82% selon la matière dans les écoles communautaires et entre 78% et 86% dans les satellites. Parmi les raisons avancées, les enseignants d'une proportion non négligeable d'élèves ont évoqué, entre autres, les conditions de travail dans l'établissement, surtout dans les établissements scolaires satellites (entre

27% et 37%) comparativement aux écoles communautaires (entre 9% et 14%).

Les enseignants exerçant dans les écoles communautaires sont relativement moins enclins à changer d'établissement que leurs collègues relevant des satellites.

En plus des "conditions de travail inadéquates", le mécontentement qu'expriment beaucoup d'enseignants, figure également parmi les raisons liées aux 'conditions inadéquates dans la région'.

Tableau 2. Pourcentages des élèves selon la volonté de mobilité de leurs enseignants

	Arabe		Français		Maths		Eveil scientifique	
	Com	Sat	Com	Sat	Com	Sat	Com	Sat
Pas de volonté de mobilité	27	14	18	22	18	22	29	14
Rejoindre le (la) conjoint(e)	17	18	33	17	33	17	15	16
Rapprochement familial	49	68	62	59	62	59	47	72
Scolarité des enfants	24	36	41	23	41	23	27	32
Raisons liées à la santé	16	22	16	22	16	22	12	23
Poursuite des études supérieures	35	29	27	32	27	32	32	25
Conditions de travail inadéquates	9	37	14	27	14	27	9	34
Conditions dans la région inadéquates	40	58	33	45	33	45	40	55
Autres raisons	22	30	21	19	21	19	21	28

Source : Étude PNEA2019

“

Pour d'autres, la région où se trouve l'établissement n'offre pas des conditions de vie convenables. Les pourcentages des élèves dont les enseignants qui donnent comme raison les conditions dans la région sont inadéquates" sont relativement plus nombreux dans les écoles satellites (entre 45% et 58%) ; mais ils sont non négligeables dans les écoles communautaires, (entre 33% et 40%).

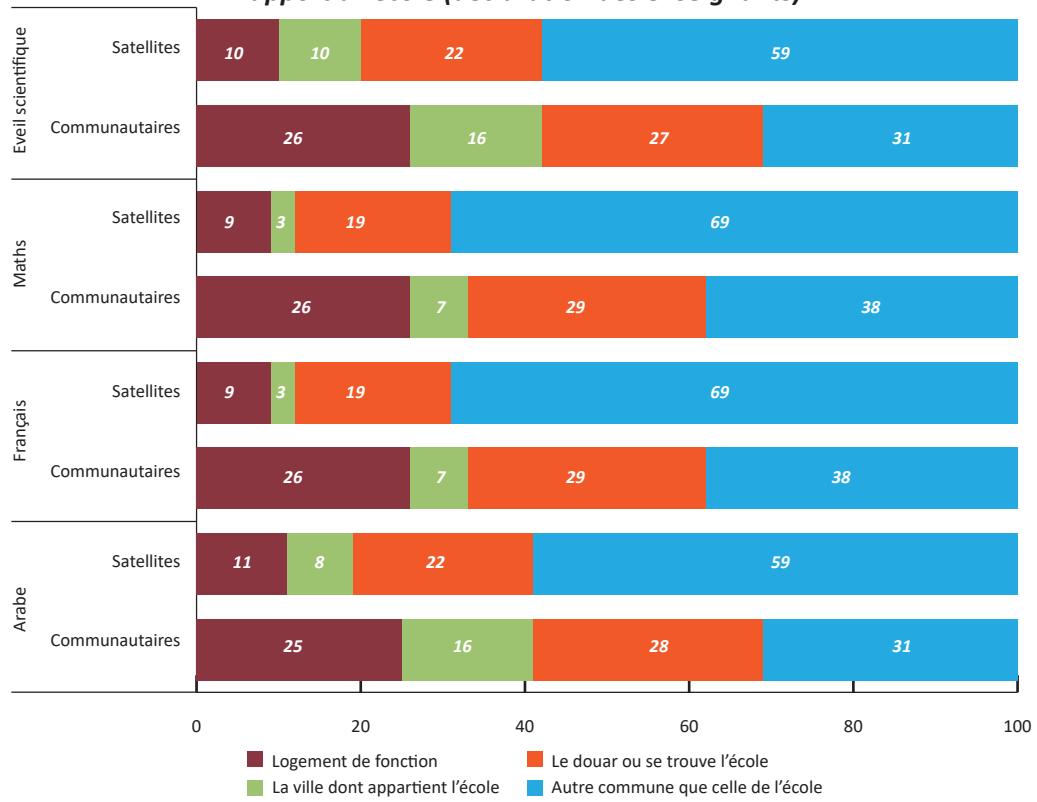
D'autres raisons sont à l'origine de la volonté des enseignants de changer d'établissement. Il s'agit principalement du rapprochement familial qui est soulevé par les enseignants d'une proportion d'élèves variant de 47% à 62% dans les écoles communautaires et de 59% à 72% dans les satellites. Des enseignants ont également cité des raisons liées à la poursuite des études supérieures, à la scolarité des enfants, à la santé ou bien à l'éloignement du conjoint(e). Lorsque le milieu d'implantation de l'école ne répond pas à leurs attentes, les enseignants choisissent ou se voient obligés d'habiter loin de l'établissement où ils exercent.

Le constat est que plusieurs raisons sont avancées par la majorité des enseignants qui reflètent leur désir de mobilité et leur volonté de changer d'établissement. Il faudrait noter que la myriade de raisons évoquées traduit une faible sédentarisation et un non-enracinement dans le territoire et la localité de l'établissement. Ceci peut entraîner une contrainte et parfois un détachement par rapport à l'exercice du métier. Ce désir de mobilité, exprimé en masse par les enseignants des écoles localisées essentiellement dans le milieu rural, limite leur ancrage dans une territorialité, leur sentiment d'appartenance à une école, leur implication et leur engagement à œuvrer pour son développement. Ce qui ne peut se passer sans impacter les apprentissages des élèves dans le milieu rural.

Les enseignants de près d'un quart des élèves des écoles communautaires bénéficient d'un logement de fonction contre à peine un dixième dans les écoles satellites.

Les données de l'étude PNEA 2019 montrent que nombreux sont les élèves dans les écoles satellites, à avoir des enseignants qui habitent une commune autre que celle où se trouve l'école. Ils représentent, en effet, des pourcentages allant de 59% à 69%, selon la matière. Dans les écoles communautaires, ces pourcentages sont entre 31% et 38%. La différence s'explique, en partie, par le fait que les écoles communautaires sont dotées de logements de fonction à la disposition des enseignements plus que ne le sont les écoles satellites. En effet, les enseignants d'environ un quart des élèves en bénéficient dans le premier type d'école contre seulement un dixième dans le second.

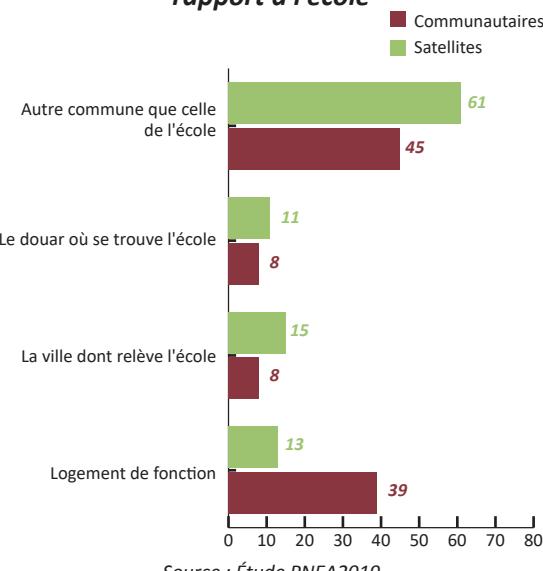
Graphique 17. Pourcentage des élèves selon le degré de proximité du logement de leur enseignants par rapport à l'école (déclaration des enseignants)



Source : Étude PNEA2019

Le même constat est relevé dans le cas des directeurs des écoles communautaires. En effet, le pourcentage des élèves dont les directeurs bénéficient d'un logement de fonction est le triple de ce qui est observé dans les écoles satellites, soit 39% contre 13%. Ces résultats doivent toutefois être nuancés par le fait que les établissements satellites sont rattachés à une école mère sous la direction d'un seul directeur et que dans la plupart des cas, le logement accordé au directeur est souvent construit sur le site de l'école mère.

Graphique 18. Pourcentage des élèves selon le degré de proximité du logement du directeur par rapport à l'école



Source : Étude PNEA2019

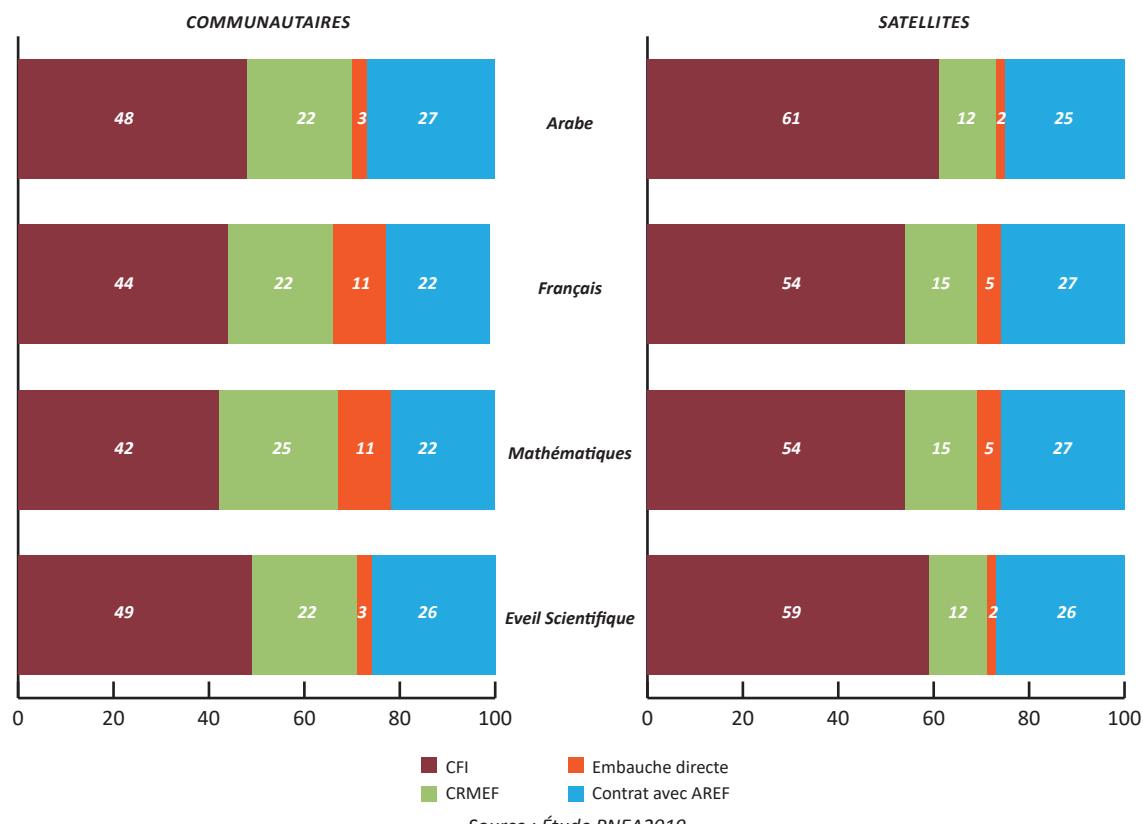
5. Profil des enseignants

Selon le mode d'accès au métier d'enseignant, entre 66% et 71% des élèves des écoles communautaires ont des enseignants qui déclarent avoir été formés dans les centres de formation des instituteurs (CFI) ou dans les centres régionaux des métiers d'éducation et de formation (CRMEF). Le même constat est enregistré au niveau des écoles satellites où les

pourcentages des élèves dont les enseignants ont été formés dans ces deux structures oscillent entre 69% et 73% selon la matière.

Plus de deux tiers des enseignants des élèves, que ce soit dans les écoles communautaires que dans les écoles satellites, ont bénéficié d'une formation initiale dans les centres de formation.

Graphique 19. Pourcentages des élèves selon le mode d'accès au métier d'enseignant



“Plus d'un cinquième des enseignants, aussi bien dans les écoles communautaires que dans les écoles satellites, sont contractuels des Académies Régionales d'Éducation et de formation”

En fait, les enseignants d'une part non négligeable d'élèves ont été recrutés par les AREF et ce, aussi bien dans les écoles communautaires (entre 22% et 27%) que dans les écoles satellites (entre 25% et 27%).

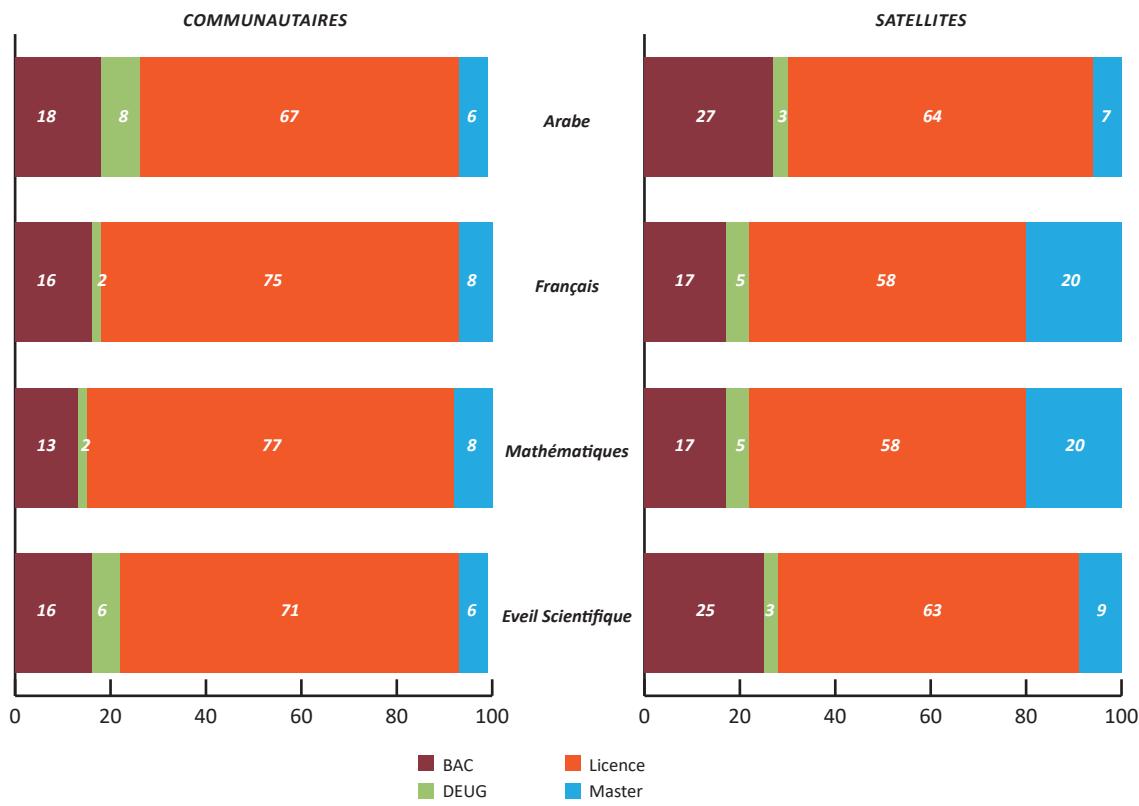
Par ailleurs, l'embauche directe était également le moyen d'accès au métier pour les enseignants des mathématiques et du français de 11% des élèves des écoles communautaires. Pour les enseignants d'arabe et d'éveil scientifique, ce pourcentage est relativement faible (3%). C'est le

cas également dans les satellites concernant les enseignants des quatre disciplines (entre 2% et 5%).

Les enseignants du français et des mathématiques d'un cinquième des élèves relevant des écoles satellites détiennent un master contre moins d'un dixième dans les écoles communautaires.

Concernant la formation académique des enseignants, la plupart des élèves en 6e année primaire, aussi bien dans les écoles communautaires que dans les écoles satellites, ont des enseignants qui détiennent une licence, avec des pourcentages relativement plus élevés dans les premières (entre 67% et 77%) qu'ils ne le sont dans les secondes (entre 58% et 64%).

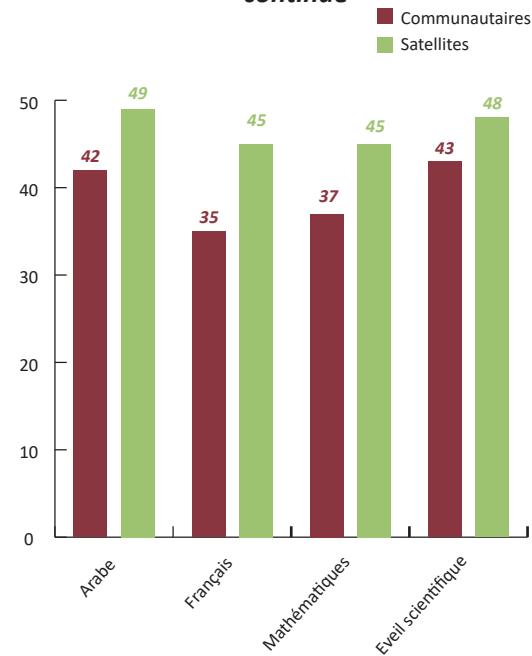
Graphique 20. Pourcentages des élèves selon le niveau académique de leurs enseignants



Source : Étude PNEA2019

La deuxième catégorie la plus représentée dans les écoles communautaires est celle relative aux élèves dont les enseignants sont des bacheliers, avec des pourcentages allant de 13% à 18%. Il en est de même dans les établissements satellites pour les enseignants d'arabe et d'éveil scientifique avec des pourcentages de 27% et 25%, respectivement. En français et en mathématique, une part non négligeable des élèves (20%), relevant des écoles satellites, a des enseignants qui ont un master. Cette catégorie ne dépasse guère 8% dans les écoles communautaires, et ce dans toutes les matières.

Graphique 21. Pourcentages des élèves dont les enseignants ont bénéficié d'une formation continue



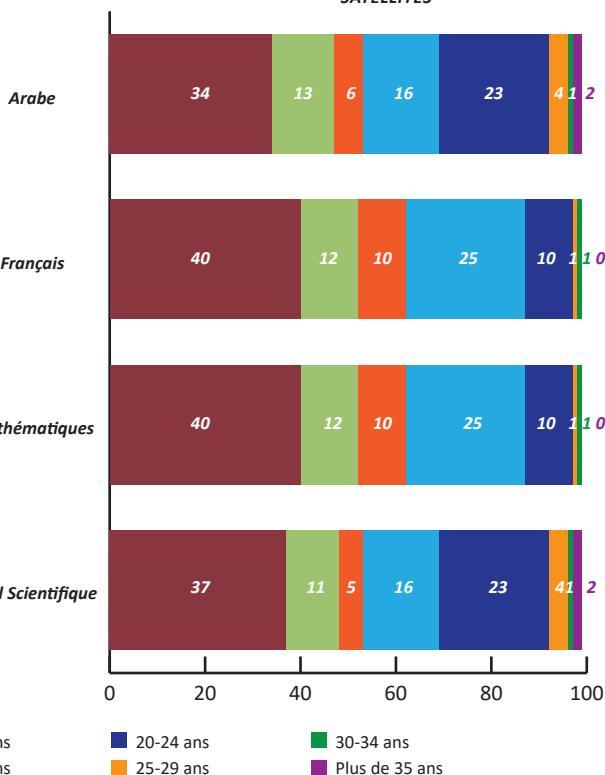
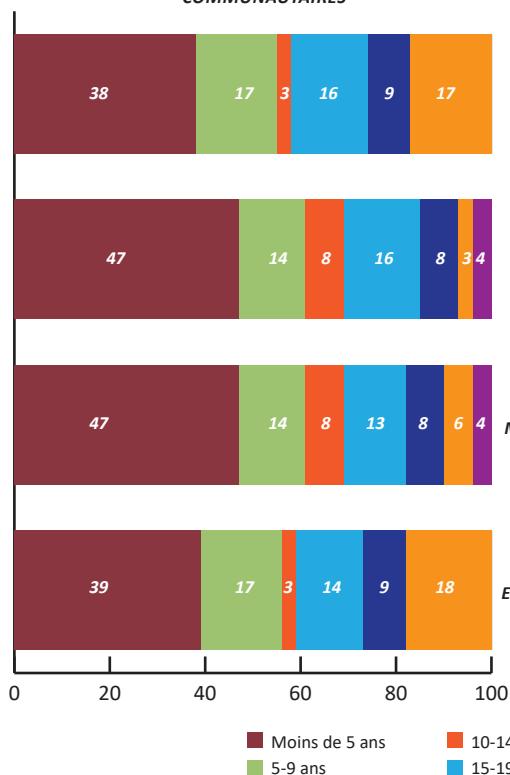
Source : Étude PNEA2019

Les enseignants des écoles satellites ont, relativement, bénéficié plus de la formation continue au cours des cinq dernières années plus que ceux des écoles communautaires.



Les pourcentages des élèves des écoles communautaires dont les enseignants ont bénéficié de la formation continue, durant les cinq dernières années, oscillent entre 35% et 43%, selon la matière enseignée. La situation est relativement plus avantageuse dans les écoles satellites, où ces pourcentages varient de 45% à 49%.

Graphique 22. Pourcentages des élèves selon le nombre d'années d'expérience de leurs enseignants COMMUNAUTAIRES



Source : Étude PNEA2019

La répartition des élèves dans les écoles communautaires selon le nombre d'années d'expérience professionnelle de leurs enseignants montre que la catégorie des moins de cinq ans est la plus représentée. Dans les écoles satellites, les pourcentages sont un peu moins élevés. En effet, les pourcentages de ces élèves varient de 38% à 47% dans les écoles communautaires et de 34% à 40% dans les écoles satellites.

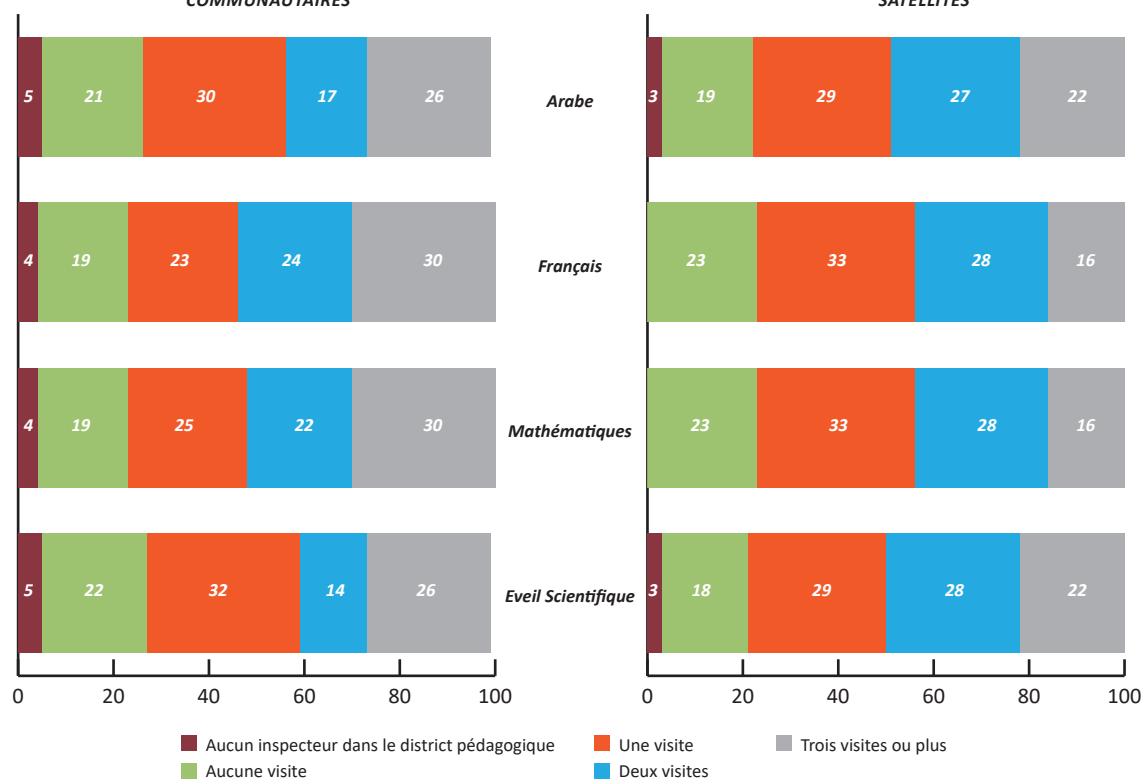
Un tel constat est probablement dû au fait que la majorité des nouvelles recrues est affectée aux satellites où plus de postes vacants sont enregistrés, et par conséquent, ces enseignants sont prioritaires pour bénéficier de la formation continue pour renforcer leur formation initiale ou combler, pour certains, le manque de formation.

Les enseignants moins expérimentés sont presque autant dans les écoles communautaires que dans les écoles satellites.

En ce qui concerne l'encadrement pédagogique, particulièrement celui assuré par les inspecteurs pédagogiques et dont bénéficient les enseignants, les données montrent qu'une part importante des élèves a des enseignants déclarant n'avoir jamais reçu une visite d'inspecteur, durant les trois

dernières années. Parmi ceux-ci, il y a même des cas où aucun inspecteur n'est affecté au district pédagogique. Pour les enseignants de français et des mathématiques, ces élèves représentent 23% des effectifs, aussi bien dans les écoles communautaires que dans les satellites. En arabe et en éveil scientifique, les pourcentages de ces élèves sont un peu plus élevés dans le premier type d'écoles qu'ils ne le sont dans le second, soit 26% contre 22% en arabe et 27% contre 21% en éveil scientifique. Par ailleurs, une différence notable est observée entre les deux types d'écoles en ce qui concerne la catégorie des enseignants du français et des mathématiques déclarant avoir rencontré l'inspecteur pédagogique trois fois ou plus. Le pourcentage des élèves étudiant chez ces enseignants est de 30% dans les écoles communautaires, alors qu'il n'est que de 17% dans les écoles satellites.

Graphique 23. Pourcentages des élèves selon le nombre de visites effectuées par l'inspecteur pédagogique durant les trois dernières années (déclarations des enseignants)



Source : Étude PNEA2019

Ces données montrent que l'encadrement pédagogique des enseignants par l'inspection n'est point généralisé dans des écoles localisées essentiellement dans le milieu rural, qu'elles soient communautaires ou satellites.

dans les écoles communautaires et de 96% dans les satellites. Ceux dont les directeurs ont intégré les CPR sont, en revanche, plus nombreux dans les premières (17%) comparativement aux secondes (5%).

Les directeurs des quatre cinquièmes des élèves des écoles communautaires ont une licence contre seulement deux tiers pour les écoles satellites.



6. Profil des directeurs d'établissement

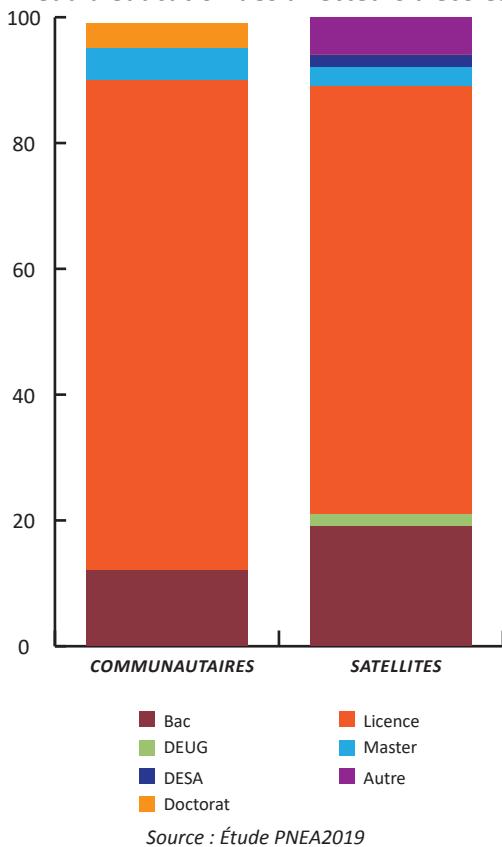
L'affection des directeurs nouvellement formés dans le cycle de formation des cadres de l'administration pédagogique profite plus aux écoles communautaires qu'aux écoles satellites.

Du côté du mode d'accès au métier du directeur d'établissement, 43% des élèves des écoles communautaires ont des directeurs qui détiennent le certificat du cycle de formation des cadres de l'administration pédagogique et des cadres du corps de l'appui au soutien administratif, pédagogique et social alors qu'ils ne représentent que 23% dans les satellites.

La majorité des élèves ont des directeurs issus du corps pédagogique déclarant avoir obtenu le certificat de formation du CFI, à raison de 88%

S'agissant de la formation académique des enseignants, la plupart des élèves en 6e année primaire sont scolarisés dans des écoles dirigées par des directeurs ayant une licence, et ce aussi bien dans les écoles communautaires que dans les satellites. Cependant, le pourcentage de ces élèves est plus important dans le premier type d'écoles (78%) qu'il ne l'est dans le second (68%). Il en est de même pour ceux dont les directeurs détiennent un master ou un doctorat avec des pourcentages respectifs de 9% et 3%.

Graphique 24. Pourcentages des élèves selon le niveau d'éducation des directeurs d'écoles



En matière d'expérience professionnelle, les directeurs de 52% des élèves des écoles communautaires ont moins de cinq ans d'ancienneté dans l'administration pédagogique, contre 35% pour les écoles satellites.

7. Climat scolaire

S'agissant du climat relationnel, il est à noter qu'une part importante des élèves estime que les relations entre les élèves et les enseignants sont bonnes, et ce pour 88% des élèves. Le reste des élèves a une perception négative (2%) ou mitigée (10%). Les déclarations de ces élèves ne diffèrent pas beaucoup de celles des élèves scolarisés dans les écoles satellites, dont 93% ont des perceptions positives sur le climat relationnel entre les élèves et les enseignants.

Les perceptions de la majorité des élèves aussi bien dans les écoles communautaires que dans les satellites sont plutôt positives concernant les aspects relatifs aux climats relationnel, de justice et d'appartenance.

Pour ce qui est du climat relationnel entre les élèves, ceux qui ont des perceptions positives à propos de ce climat sont plus nombreux dépassant les 70% dans les deux types d'écoles. Toutefois une proportion non négligeable des élèves, 15%, appartenant aux écoles communautaires, a une perception négative des relations qui lient les élèves et que cette proportion est de 17% dans les écoles satellites.



Les directeurs de près d'un tiers des élèves des écoles satellites ont bénéficié de la formation continue au cours des cinq dernières années contre à peine un dixième dans les écoles communautaires.

Concernant la formation continue des directeurs d'établissements, près d'un tiers (31%) des élèves des écoles communautaires ont des directeurs déclarant n'avoir bénéficié d'aucune formation continue au cours de leur exercice en tant que directeur d'établissement scolaire. Ce pourcentage n'est que de 11% dans les satellites. Il faudrait noter qu'une part relativement plus importante des directeurs des écoles communautaires détiennent un diplôme du cycle de formation des cadres de l'administration pédagogique.



Les directeurs les moins expérimentés sont plus présents dans les écoles communautaires que dans les écoles dont relèvent les satellites.

Tableau 3. Pourcentages des élèves selon les dimensions du climat éducatif

	Communautaires	Satellites
Climat relationnel entre les élèves		
<i>Perception négative</i>	15	17
<i>Perception mitigée</i>	13	11
<i>Perception positive</i>	72	72
Climat relationnel entre les élèves et les enseignants		
<i>Perception négative</i>	2	1
<i>Perception mitigée</i>	10	5
<i>Perception positive</i>	88	93
Climat de justice		
<i>Perception négative</i>	5	7
<i>Perception mitigée</i>	14	12
<i>Perception positive</i>	81	81
Climat d'appartenance		
Perception négative	4	2
Perception mitigée	4	4
Perception positive	92	93
Climat de sécurité		
Perception négative	50	41
Perception mitigée	23	21
Perception positive	27	38

Source : Étude PNEA2019

Au niveau du climat de justice, 81% des élèves ont une perception positive contre 14% qui ont une perception mitigée et 5% ayant une perception négative. Ces pourcentages sont du même ordre de grandeur que ceux enregistrés dans les satellites.

Il en est de même pour le climat d'appartenance, dans le sens où plus de 90% des élèves dans les deux types d'écoles ont une perception positive contre 8% et 6% qui ont une perception négative ou mitigée dans les écoles communautaires et dans les satellites, respectivement. C'est là le signe d'une acceptation subjectivée de l'école par les élèves dans leur milieu rural, d'où leur perception positive.

Les élèves se sentent relativement plus en sécurité dans les écoles satellites que dans les écoles communautaires.

Contrairement aux aspects du climat susmentionnés, les élèves ayant une perception négative du climat de sécurité au sein des écoles communautaires représentent 50% contre seulement 27% ayant une perception positive. Ils sont relativement moins nombreux à l'être.

Dans les écoles satellites cette proportion atteint 38%. L'éloignement de leur lieu de résidence peut probablement expliquer l'origine de l'insécurité relativement plus ressentie chez les élèves relevant des écoles communautaires et que la proximité des écoles satellites les rassure relativement.

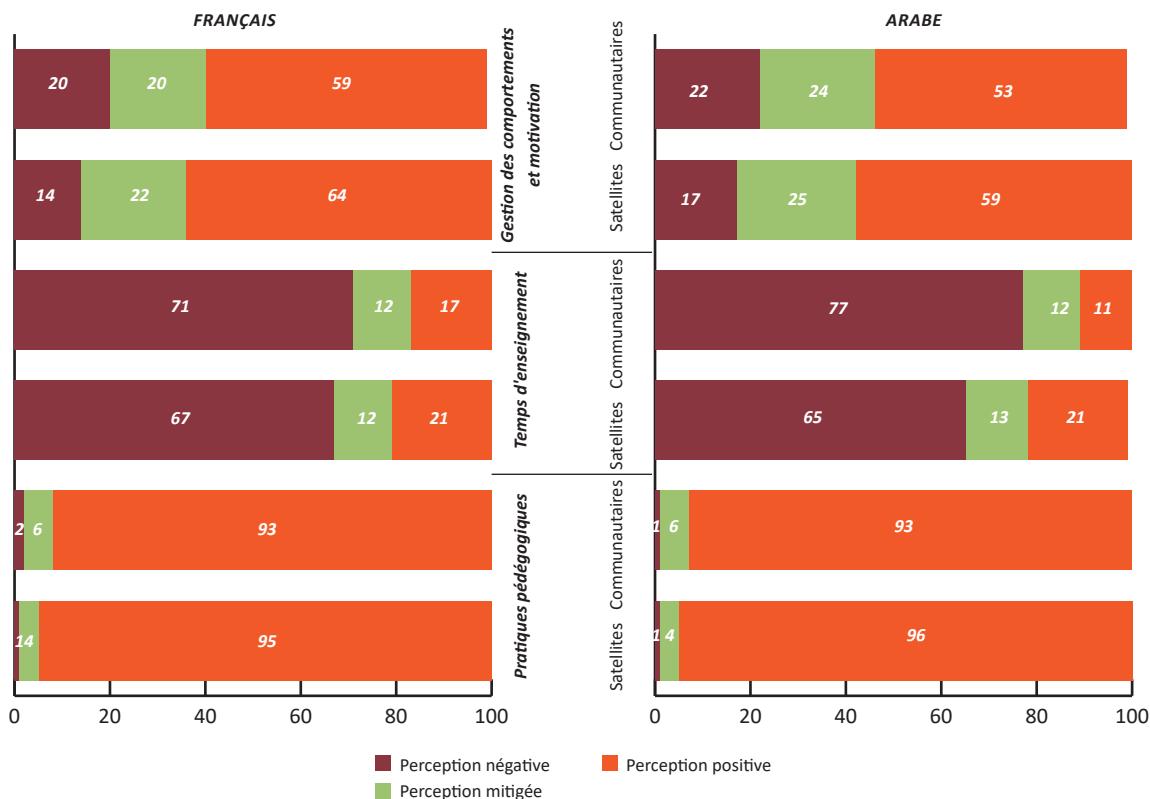
8. Pratiques pédagogiques

S'agissant des pratiques pédagogiques en classe, les élèves en 6e année primaire dans les écoles communautaires s'accordent majoritairement sur le fait que leurs enseignants recourent aux bonnes pratiques pédagogiques en matière d'explication du cours, d'appui apporté aux élèves et à leur encouragement. Ainsi, 93% des élèves ont une perception positive sur les pratiques pédagogiques de leurs enseignants. Une proportion qui est quasi similaire à ce qui est enregistré au niveau des satellites. Il est évident que les élèves du primaire, qu'ils soient dans des écoles communautaires ou satellites, se trouvent attachés à leur école et leurs enseignants mais disposent de peu de moyens pour apprécier les pratiques pédagogiques des enseignants. Par contre, l'absentéisme et le temps d'enseignement sont des faits dont ils peuvent faire l'expérience et les subir. En effet, les perceptions des élèves changent lorsqu'il s'agit du temps consacré à l'enseignement. En effet, les pourcentages des élèves dans les écoles communautaires ayant une perception plutôt négative concernant cet aspect oscille entre 71% et 77% selon la matière, comme c'est le cas aussi dans les satellites où ils varient de 65% à 67%.

Même si plus des deux tiers des élèves perçoivent négativement le temps réel d'enseignement, c'est surtout dans les écoles communautaires que cette perception est le plus prononcée.



Graphique 25. Pourcentages des élèves selon les pratiques de leurs enseignants



Source : Étude PNEA_2019

“ La perception négative de la gestion des comportements et de la motivation des enseignants est légèrement plus prononcée dans les écoles communautaires que dans les écoles satellites.

La part des élèves ayant une perception négative de la gestion des comportements et de la motivation des enseignants, quoique moins élevée comparativement au temps d'enseignement, reste importante. Ainsi, elle atteint un cinquième ou le dépasse légèrement, selon la matière, dans les écoles communautaires, alors qu'elle varie de 14% à 17% dans les satellites.

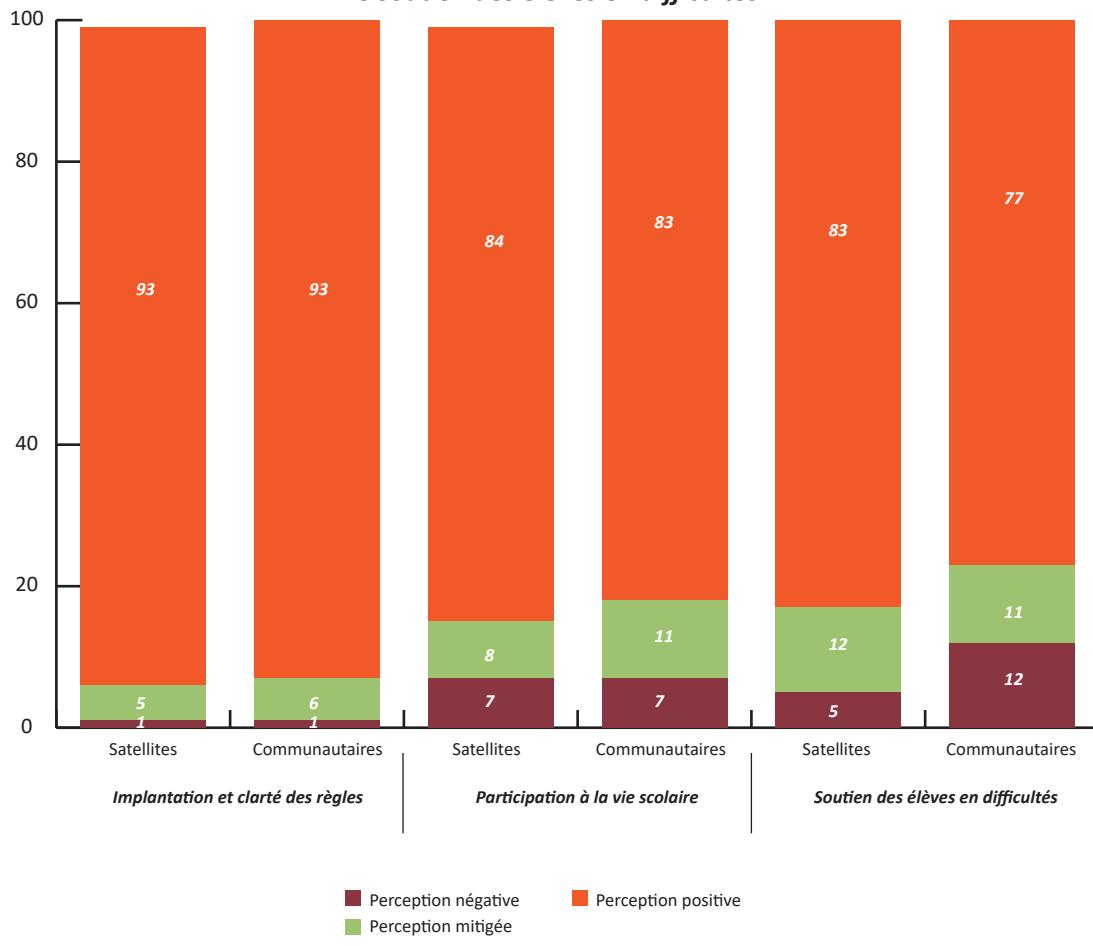
“ La majorité des élèves aussi bien dans les écoles communautaires que dans les satellites considèrent positive l'implantation et la clarté des règles dans leurs établissements. Il en est de même de la participation à la vie scolaire.

Pour les pratiques ayant trait à l'établissement et la clarté des règles, la majorité des élèves les perçoivent positivement aussi bien dans les écoles communautaires que dans les satellites (93% pour les deux types).

De même, le pourcentage des élèves ayant une perception positive sur la participation à la vie scolaire dans les écoles communautaires reste élevé, et ne diffère pas de ce qui est observé dans les satellites (83% contre 84%). En effet, l'établissement scolaire favorise la participation des élèves à la vie scolaire d'autant plus que ces élèves ruraux ne disposent pas d'alternatives en termes d'activités en dehors de l'école. On peut donc avancer que la perception positive vient du fait que les élèves compensent par leur participation à la vie scolaire le manque dont ils souffrent à l'extérieur de l'école.

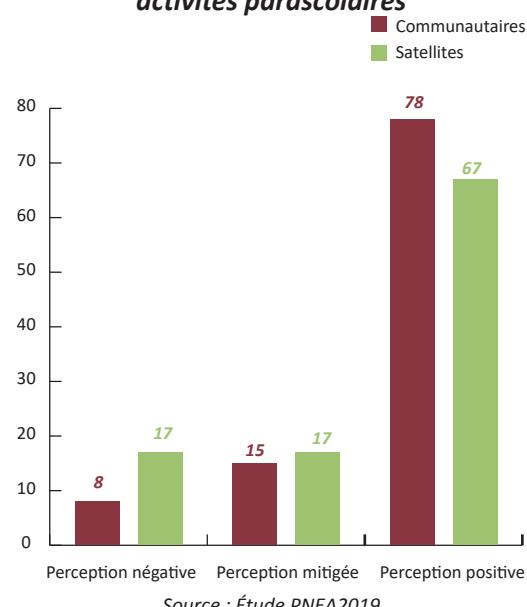
Le pourcentage des élèves ayant un jugement positif sur le soutien des apprenants en difficulté dans les écoles communautaires est relativement moins important et reste inférieur à celui des élèves scolarisés dans les établissements satellites de 6 points de pourcentage, soit 77% contre 83%. Un tel écart trouve son explication dans le fait que les enseignants dans les satellites traitent avec des effectifs très réduits, ce qui favorise la possibilité d'apporter un soutien individuel aux élèves en difficulté.

Graphique 26. Pourcentages des élèves selon l'implantation des règles, la participation à la vie scolaire et le soutien des élèves en difficultés



Les différences se creusent davantage entre les deux types d'écoles concernant les activités parascalaires. Dans ce sens, 78% des élèves relevant des écoles communautaires ont une perception positive sur ce sujet contre 67% dans les satellites, soit une différence de 13 points de pourcentage. Cet écart entre les deux types d'école renseigne sur l'absence de ces activités dans les satellites faute de moyens, de disponibilités et surtout d'une présence réelle de la direction pédagogique, première condition pour toute organisation de la vie scolaire.

Graphique 27. Pourcentages des élèves selon les activités parascalaires

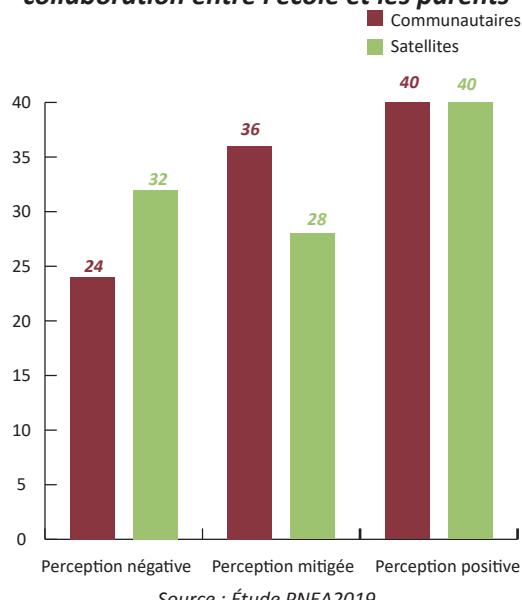


Un tiers des élèves des satellites jugent négative la collaboration entre leur école et leurs parents contre seulement un quart pour les écoles communautaires.



En matière de collaboration entre l'école et les parents d'élèves, il est à noter que très peu d'élèves la jugent positivement, soit 40% dans les deux structures. Ceux ayant une perception négative sont relativement plus nombreux dans les écoles satellites comparativement aux écoles communautaires (32% contre 24%). En général, les élèves ne favorisent pas les liens entre l'école et les parents, perçus comme un double contrôle qui s'exerce sur eux.

Graphique 28. Pourcentages des élèves selon la collaboration entre l'école et les parents



9. Problèmes scolaires et sociaux

Les problèmes scolaires et sociaux, quoique peu fréquents, touchent une partie non négligeable d'élèves de 6e année primaire, et ce aussi bien dans les écoles communautaires que dans les écoles satellites.

Paradoxalement, l'absentéisme touche plus les élèves des écoles communautaires que ceux relevant des écoles satellites.

Concernant l'assiduité, un quart d'élèves des écoles communautaires déclarent s'absenter sans excuse, souvent ou parfois. La même proportion d'élèves déclare arriver en retard et 16% avouent tricher pendant les examens. Dans les établissements satellites, un peu moins d'élèves sont concernés par ces comportements avec des pourcentages respectifs de 18%, 18% et 12%.

L'indiscipline scolaire va au-delà de l'absentéisme et du retard qui affectent principalement l'élève. Elle s'étend à des actes qui nuisent à la classe entière. En effet, environ un cinquième d'élèves déclarent déranger, soit toujours, ou souvent ou parfois, intentionnellement leurs camarades, et ce, dans les deux types d'école. Plus encore, il y a des élèves qui manquent de respect à leurs enseignants par des paroles et/ou des actes. Ceux dont les agissements sont répétés soit, toujours, souvent ou parfois, représentent 17% dans les écoles communautaires et 15% dans les satellites.

Tableau 4. Pourcentage des élèves selon leurs actes d'indiscipline scolaire

Problèmes scolaires	Communautaires					Satellites				
	Touj	Souv	Parf	Rar	Jam	Touj	Souv	Parf	Rar	Jam
L'élève s'absente sans excuse	5	5	14	10	67	4	5	9	13	69
L'élève arrive en retard	6	6	13	18	57	4	5	9	20	61
L'élève triche aux examens	5	4	7	11	73	4	4	4	8	80
L'élève dérange intentionnellement la classe	7	5	9	8	71	7	6	9	6	72
L'élève manque, avec des paroles et/ou actes, de respect aux enseignants	8	4	5	5	77	8	3	4	5	80

Source : Étude PNEA2019

Les problèmes scolaires ne sont pas les seuls à être révélés par l'enquête PNEA 2019, il y a également d'autres types de problèmes d'ordre transgressif

telles que la violence, la consommation de drogues et du tabac.

Les élèves des écoles communautaires sont relativement plus exposés aux agressions morales et corporelles que leurs collègues relevant des satellites.

Il est également à noter qu'une part importante d'élèves dans les écoles communautaires subit, toujours, ou souvent ou parfois, des violences commises par d'autres élèves, allant d'insultes (27%) aux agressions physiques (23%). Dans les satellites, les élèves subissent relativement

moins ces incivilités que ceux des écoles communautaires avec des pourcentages de 21% et 17%, respectivement. Les enseignants et les membres du personnel administratif ont moins tendance à traiter les élèves violemment, surtout dans les satellites. En effet, les pourcentages des élèves déclarant être, toujours, souvent ou parfois, victimes d'insultes ou d'agressions par ces acteurs varient de 10% à 12% dans les écoles communautaires et de 5% à 8% dans les satellites.

Tableau 5. Pourcentage des élèves selon les violences subies

Problèmes scolaires	Communautaires						Satellites				
	Touj	Souv	Parf	Rar	Jam	Touj	Souv	Parf	Rar	Jam	
L'élève est victime de violence verbale par un élève	8	6	13	15	58	5	4	12	18	61	
L'élève est victime de violence verbale par un enseignant	4	3	5	9	79	2	2	4	6	86	
L'élève est victime de violence verbale par un membre du personnel administratif	3	3	5	5	85	1	1	3	5	90	
L'élève est victime d'agression par un élève	7	5	11	18	59	4	4	9	17	66	
L'élève est victime d'agression par un enseignant	3	4	5	9	79	1	2	4	8	85	
L'élève est victime d'agression par un membre du personnel administratif	3	2	5	8	82	1	1	4	3	90	
L'élève est victime de harcèlement sexuel par un élève	2	2	4	5	86	1	2	3	6	88	
L'élève est victime de harcèlement sexuel par un enseignant	2	3	2	3	90	1	1	2	2	94	
L'élève est victime de harcèlement sexuel par un membre du personnel administratif	3	2	3	3	90	1	1	1	2	94	
L'élève est victime de harcèlement sexuel près de l'établissement	3	2	4	4	86	3	2	2	4	89	

Source : Étude PNEA 2019

En plus de ces violences, certains élèves déclarent être exposés au harcèlement sexuel exercé par d'autres élèves, des enseignants, des membres du personnel administratif ou encore près de l'établissement. Dans les écoles communautaires, les pourcentages des élèves qui subissent ce type d'incivilité, à des fréquences allant, de parfois à toujours, oscillent entre 7% et 9%. Dans les satellites, les pourcentages de ces élèves sont relativement inférieurs à ces seuils (entre 3% et 7%).

Les problèmes sociaux des écoliers, dans les deux types d'écoles, renseignent sur un aspect particulier de leur vécu scolaire, à savoir les implications psychologiques et morales de la vie en groupe au sein des écoles communautaires, dues essentiellement à la promiscuité entre des enfants à un âge de préadolescence ou d'adolescence, une relation plus étroite en

termes d'espace et de temp entre adultes et mineurs. Le fait que certains élèves, même minoritaires, signalent l'existence effective du harcèlement sexuel est très significatif. Ceci révèle l'importance d'y prêter une attention particulière pour protéger les enfants des comportements qui leur nuisent sur le plan physique et psychologique surtout dans les internats et à Dar-Ettalib. Il est également nécessaire d'instaurer un encadrement pédagogique et bienveillant des élèves, en classe et dans les internats, et également de les sensibiliser et de les éduquer, de manière progressive, tout en tenant en compte des spécificités de cet âge critique, aux règles de vigilance contre l'abus et le harcèlement sexuel de la part des adultes et de leurs camarades. Bien que les élèves qui les subissent soient une minorité, ces violences portent atteinte à la mission éducative de l'école et à sa fonction protectrice des enfants.

Tableau 6. Pourcentage des élèves selon leur consommation de cigarettes et de drogues

Problèmes scolaires	Communautaires					Satellites				
	Touj	Souv	Parf	Rar	Jam	Touj	Souv	Parf	Rar	Jam
L'élève fume des cigarettes à l'intérieur de l'établissement	4	1	0	1	94	2	1	1	1	96
L'élève consomme de la drogue à l'intérieur de l'établissement	2	2	1	0	94	1	1	1	1	97
L'élève fume des cigarettes près de l'établissement	3	1	2	2	92	1	1	1	4	93
L'élève consomme de la drogue près de l'établissement	3	1	1	2	93	2	1	1	1	95

Source : Étude PNEA2019

Concernant les problèmes relatifs à la consommation du tabac et des drogues, à l'intérieur ou dans le périmètre des établissements scolaires, ils sont moins rapportés par les élèves, comparativement aux problèmes susmentionnés. En effet, les pourcentages des élèves déclarant consommer, toujours, souvent ou parfois, ces substances restent faibles dans les écoles communautaires (entre 5% et 6%) et le sont encore plus dans les satellites (entre 3% et 4%).

Les actes d'incivilités relativement moins accentués dans les satellites pourraient être expliqués par la proximité des élèves de ces écoles de leur résidence. La proximité de l'école de leur domicile et leur famille limite la transgression des règles par crainte de la réaction de leurs parents.

CHAPITRE III. COMPARAISON DU RENDEMENT SCOLAIRE DES ÉCOLES COMMUNAUTAIRES ET DES ÉCOLES SATELLITES

Les résultats de l'étude PNEA 2019, qui se dégagent des réponses des élèves aux tests, permettent une présentation globale des scores et des niveaux de compétences, avec des comparaisons entre les écoles communautaires et les écoles satellites.

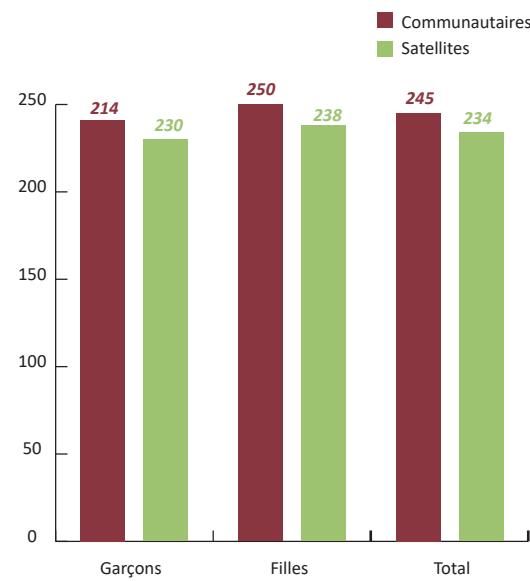
Sur le plan de l'analyse, dans ce chapitre, et par rapport à toutes les matières, l'analyse par la Théorie des Réponses à l'Item (TRI) permet de positionner, sur une même échelle, les paramètres de difficulté des items et les niveaux de compétences des élèves. Une telle correspondance permet de caractériser les compétences maîtrisées par les différents groupes d'élèves.

1. Acquis linguistiques des élèves

C'est en arabe que les écoles communautaires performent le mieux que les écoles satellites en matière d'acquis linguistiques.

En arabe, les élèves en 6e année primaire, scolarisés dans les écoles communautaires, ont obtenu un score moyen de 245, soit 11 points de plus que le score moyen obtenu par les élèves dans les établissements satellites. Les filles devancent les garçons avec 9 et 8 points dans les deux types d'écoles, respectivement.

Graphique 29. Scores moyens des élèves en arabe



Source : Étude PNEA2019

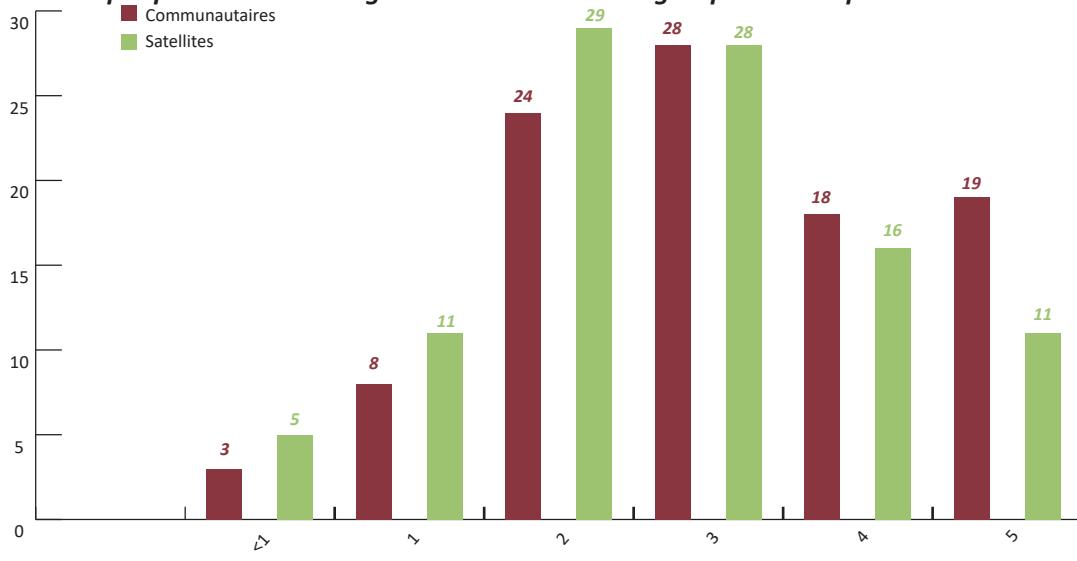
La répartition des élèves selon les six groupes de compétences montre que le pourcentage de ceux appartenant aux trois premiers groupes les plus faibles est plus élevé dans les satellites (45%) qu'il ne l'est dans les écoles communautaires (35%). Les meilleurs de ces élèves maîtrisent à peine 41% du programme prescrit en 6ème année primaire, alors que le plus faible n'a aucun acquis, aussi minimal soit-il.

Le groupe d'élèves maîtrisant 70% du programme (groupe 3) concerne 28% des élèves et ce, aussi bien dans les écoles satellites que dans les communautaires. Cependant, ces dernières devancent les premières dans les pourcentages des élèves dans les deux derniers groupes (groupe 4 et groupe 5), soit 37% contre 27%. Ces élèves sont les plus performants et maîtrisent plus de 90% du programme.

La comparaison entre les acquis des élèves des satellites et des écoles communautaires en arabe donne l'avantage global aux élèves de ces dernières. En effet, les trois premiers groupes de compétences, c'est-à-dire les plus faibles s'approchent de la moitié des élèves scolarisés dans des établissements satellites (45%) alors qu'ils ne dépassent que légèrement le tiers chez

les élèves des écoles communautaires (35%), avec une différence significative de 10 points en faveur des dernières. Toutefois, le résultat général indique que les deux types d'écoles ne semblent pas pouvoir garantir l'acquisition des acquis pour une partie importante des élèves (entre presque la moitié, pour les satellites et plus du tiers pour les écoles communautaires).

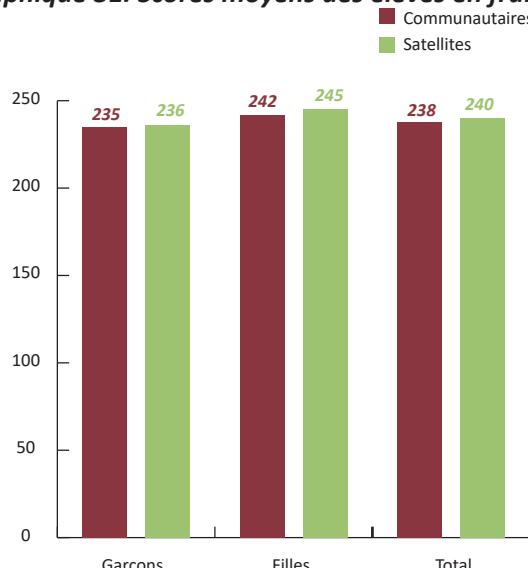
Graphique 30. Pourcentages des élèves selon les groupes de compétences en arabe



Source : Étude PNEA2019

En français, le score moyen des élèves dans les institutions scolaires satellites est supérieur de 2 points à celui des élèves inscrits dans les écoles communautaires. Les filles devancent toujours les garçons avec des scores moyens.

Graphique 31. Scores moyens des élèves en français



Source : Étude PNEA2019

L'analyse comparative entre les écoles communautaires et écoles satellites, en matière

de groupes de compétences, permet de saisir si le modèle des écoles communautaires assure de meilleurs acquis pour les élèves.

Les données montrent que le pourcentage des élèves se situant en haut de l'échelle des compétences est plus élevé relativement dans les écoles communautaires qu'il ne l'est dans les satellites (9% contre 6%). Cette proportion d'élèves maîtrise la totalité du programme de français prescrit en 6ème année primaire, contrairement à celle en bas de l'échelle, qui n'a pratiquement réalisé aucun acquis. Ces derniers sont moins nombreux dans les écoles satellites (3%) que dans les communautaires (7%).

Les résultats des scores, en réponse aux items par les élèves, montrent que le groupe 1, constitué d'élèves avec de très faibles acquis, en réussissant un seul item (parmi 27) ou n'ayant réussi aucun au test, représente 10% et 12% respectivement dans les deux types d'écoles.

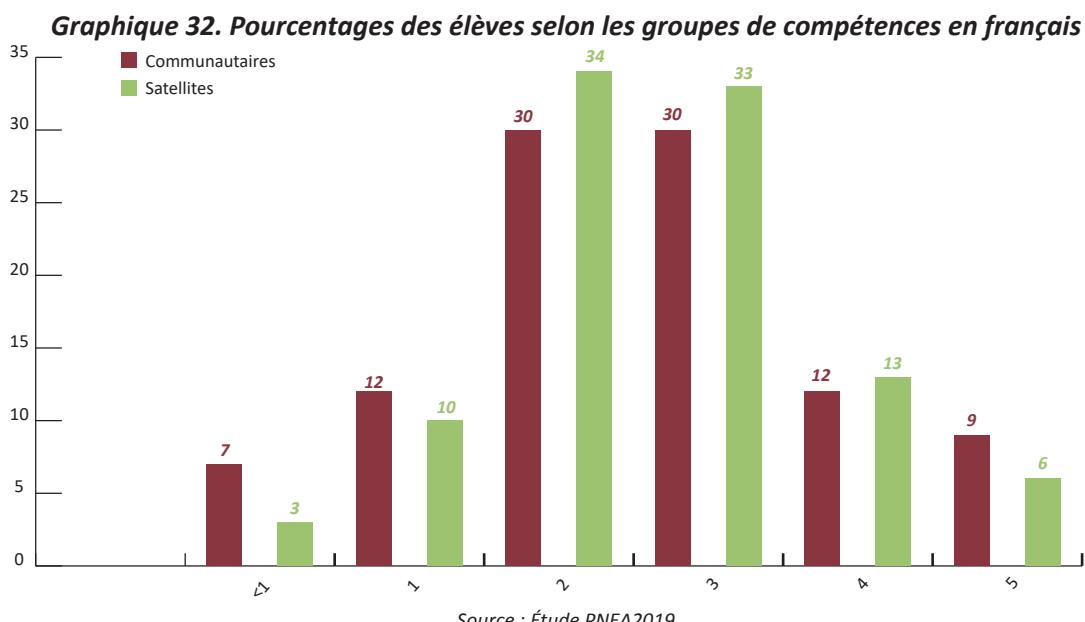
Les élèves du groupe 2, qui ont également de faibles acquis, car maîtrisent à peine 3 items sur les 27 du test, représentent 30% dans les écoles

communautaires, soit 4 points de pourcentage de moins comparativement aux établissements satellites.

Une différence similaire est enregistrée pour le groupe 3 avec des pourcentages de 30% et 33% dans les deux structures, respectivement. Ces élèves sont beaucoup plus performants que ceux des groupes précédents, dans le sens où ils sont capables de réussir un peu plus de la moitié du test.

Quant au groupe 4, les élèves maîtrisent 81% du programme et représentent 12% et 13% dans les écoles communautaires et dans les satellites, respectivement.

Les écoles communautaires ont toujours un léger avantage par rapport aux satellites. Mais les points forts des premières ne jouent pas pleinement en faveur d'un apprentissage de qualité pour la majorité des apprenants. En général, le pourcentage des acquis indique la faible performance des deux types avec quelques nuances qui ne changent pas pour autant la tendance. Les acquis des élèves des deux types d'écoles en langue française restent faibles et en deçà des attentes escomptées par le programme prescrit, rejoignant ainsi la tendance générale enregistrée par le PNEA 2019.



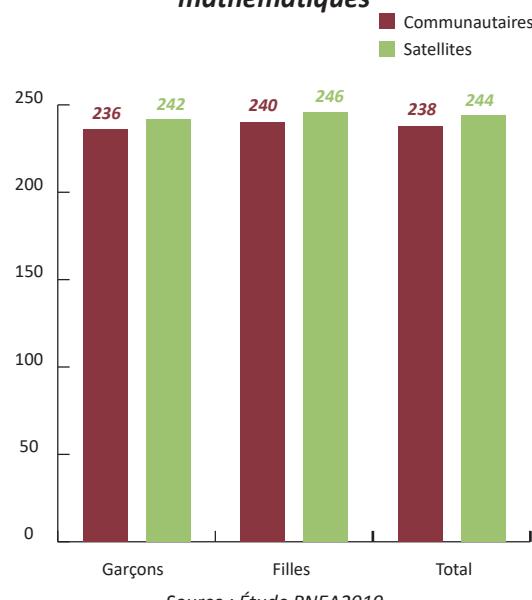
2. Acquis en mathématiques et en sciences



Il n'y a pas de différences notables entre les performances des élèves en mathématiques et en sciences entre les écoles communautaires et les écoles satellites.

En mathématiques, une différence de 6 points est enregistrée en faveur des écoles satellites où les élèves ont obtenu un score moyen de 244 points contre 238 dans les écoles communautaires. Les filles obtiennent des scores moyens relativement plus élevés que ceux qu'obtiennent les garçons, avec une différence de 4 points.

Graphique 33. Scores moyens des élèves en mathématiques



Les élèves ayant un niveau d'acquis très faible représentent 26% dans les écoles communautaires. Parmi eux, 5% n'ont aucun acquis et 21% et se trouve à peine capables de répondre au premier item du test. Ces proportions d'élèves des écoles communautaires sont plus élevées que celles observées dans les écoles satellites, qui sont de l'ordre de 2% et 14%, respectivement.

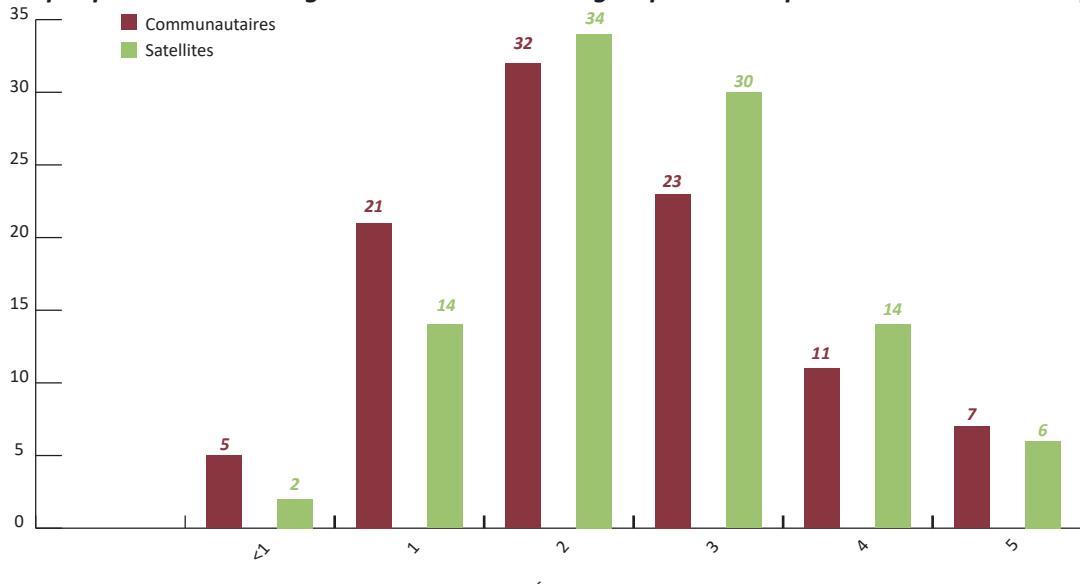
En ce qui concerne le groupe 2, une différence de 2 points de pourcentage est enregistrée entre les deux types d'écoles (32% dans les premières et 34% dans les secondes). Les élèves appartenant à ce dernier sont meilleurs que les précédents, mais restent tout de même faibles dans la mesure où leurs acquis ne couvrent que 22% du programme prescrit en mathématiques.

S'agissant du groupe 3, où les élèves maîtrisent plus des deux tiers (72%) du programme, il est à noter que les écoles satellites performent mieux que les écoles communautaires, avec une proportion d'élèves de 30% contre 23%.

Le même constat est valable pour les élèves du groupe 4, mais avec une différence moindre, soit 3 points de pourcentage en faveur des écoles satellites. En effet, 14% de ses élèves ont pu atteindre ce niveau de compétences, s'appropriant ainsi 89% du programme prescrit, contre 11% dans les écoles communautaires.

Quant aux élèves maîtrisant pratiquement tout le programme, leur pourcentage dans les écoles communautaires ne diffère quasiment pas de celui enregistré dans les satellites, soit 7% contre 6%.

Graphique 34. Pourcentages des élèves selon les groupes de compétences en mathématiques

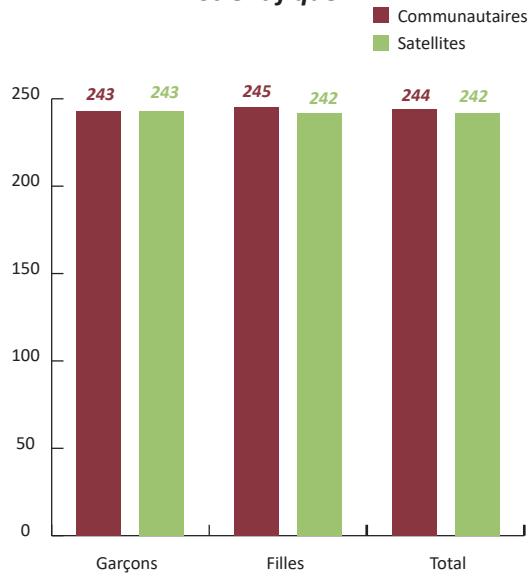


Source : Étude PNEA2019

En éveil scientifique, les élèves dans les écoles communautaires ont obtenu en moyenne 244 points, soit un score supérieur de deux points de celui des élèves dans les établissements satellites.

Une différence de 2 points est également enregistrée en faveur des filles dans les écoles communautaires, et d'un point en faveur des garçons dans les satellites.

Graphique 35. Scores moyens des élèves en éveil scientifique



La répartition des élèves selon les niveaux de compétences montre qu'il n'y a pas de différence entre les écoles communautaires et les satellites en ce qui concerne les proportions d'élèves se situant en bas (3%) et en haut (11%) de l'échelle.

Pour le groupe 1, maîtrisant 20% du programme, le pourcentage des élèves des écoles satellites y appartenant excède celui des écoles communautaires de 3 points, soit 14% contre 11%. Par ailleurs, les élèves du groupe 2 qui ont acquis environ 40% du programme, représentent le même poids dans les deux structures, soit 28% des élèves en 6 année primaire.

Maîtrisant plus de 70% du programme prescrit, les élèves du groupe 3 sont en revanche plus nombreux dans les écoles communautaires (33% contre 28%).

En outre, ceux appartenant au quatrième groupe de compétence, c'est à dire ceux qui ont assimilé plus de 80% du programme, ont presque la même importance en pourcentages, soit 15% et 16% dans les écoles communautaires et dans les satellites, respectivement.

CHAPITRE IV. QUELLES LEÇONS À TIRER DE L'EXPÉRIENCE DES ÉCOLES COMMUNAUTAIRES ? QUELLES PERSPECTIVES DE DÉVELOPPEMENT ?

Les résultats des données PNEA 2019, sous le prisme de la comparaison entre les écoles communautaires et satellites, sont révélateurs du niveau des acquis des élèves de chaque type d'écoles et permet d'apprécier les avantages comparatifs des écoles communautaires destinées à dépasser les limites des satellites et de permettre un développement de l'éducation dans le milieu rural.

L'école satellite est une école de proximité implantée pratiquement dans toutes les localités rurales. Elle a fonctionné comme un vecteur de la généralisation de l'éducation permettant de scolariser des enfants du milieu rural. Néanmoins, ce type d'école, sous forme d'une petite entité scolaire, a failli à la mission de satisfaire les nouvelles attentes des familles et de la société ainsi que la demande sociale de plus en plus pressante pour une éducation de qualité. Une éducation de plus en plus axée sur la qualité des apprentissages devient impérative et focalise les attentes de l'opinion publique et les aspirations des familles qui voudraient voir leurs enfants réussir leur éducation. Les exigences d'une école où un taux élevé de réussite scolaire est obtenu, une offre aux élèves des activités parascolaires régulières assurant leur participation, une intégration d'enseignements innovants, ainsi que la généralisation du numérique, l'acquisition des langues - dépassent de loin les capacités d'une école satellite. Or, les écoles satellites, en raison de leur taille, furent considérées comme n'offrant pas une disponibilité des ressources nécessaires et une gestion optimale où peuvent se dégager des économies d'échelles.

C'est en tenant compte de ces exigences qu'un nouveau modèle d'école rurale, avec un nouveau

type d'organisation, a été conçu en s'inspirant d'autres modèles dans d'autres pays. Ainsi, les autorités éducatives ont opté pour une substitution du modèle « secteurs scolaires » (une école mère dont dépendent plusieurs satellites) par une école communautaire autonome dotée de ressources lui permettant de faire face aux changements, tant dans le domaine des enseignements que dans le domaine des services liés à la vie scolaire.

Les exigences attendues de l'école ne se limitent plus aux seuls contenus d'enseignement mais concernent aussi la vie scolaire, l'ouverture de l'école, les activités parascolaires et le soutien social. De par sa taille et son enclavement, l'école satellite est loin de satisfaire ces nouvelles attentes qui nécessitent des locaux, des équipements et des ressources dont elle ne dispose point. D'ailleurs, il serait irréaliste d'attendre d'une très petite école avec des moyens modestes d'assurer des nouvelles missions qui nécessitent des moyens dépassant de loin ce dont elle dispose.

En revanche, l'école communautaire (avec des effectifs assez élevés, des ressources suffisantes, un soutien social adapté) est en mesure de répondre à cette conception élargie du service éducatif. Parmi les points forts de l'institutionnalisation des écoles communautaires, force est de citer :

- Des effectifs d'élèves assez élevés permettent la possibilité d'une affectation rationnelle des enseignants ;
- Les écoles communautaires facilitent l'échange, d'une part des expériences pédagogiques et pratiques éducatives entre les enseignants et, d'autre part, le travail en groupe des élèves ;

- Le regroupement des enseignants dans les écoles communautaires est de nature à faciliter leur encadrement pédagogique ;
- Par leur taille, les écoles communautaires permettent de dégager des économies d'échelles et partant, offrent la possibilité d'une gestion plus optimale des ressources disponibles ;
- Dans les écoles communautaires, aussi bien les enseignants que les élèves peuvent utiliser d'une façon mutuelle les équipements et les ressources didactiques existants ;
- L'institutionnalisation et la diversification du soutien social aux élèves le rendent plus efficace car mieux organisé et plus adapté aux populations cibles ;
- De par leur construction, les écoles communautaires sont en mesure d'assurer les conditions nécessaires à l'organisation des activités parascolaires nécessaires au développement physique, psychologique et socio-culturel des élèves ;
- Les écoles communautaires s'apparentent davantage au développement du partenariat et par conséquent, à l'ouverture de l'école sur son environnement socio-économique ;
- Le modèle de fonctionnement de l'école communautaire est basé, en principe, sur une gestion participative assurée par le conseil de gestion représentant tous les acteurs et présidé par le directeur de l'établissement ;
- Par sa taille et ses ressources, l'école communautaire est censée être plus efficace notamment en termes d'accrochage et de rendement scolaire des élèves ;
- Les écoles communautaires sont relativement mieux servies en infrastructure de base et mieux équipées et dotées en ressources humaines, didactiques et technologiques et par conséquent, plus disposées à réussir la transition à l'enseignement numérique ;
- Renforcée dans son organisation et dans son fonctionnement interne, l'école communautaire est plus susceptible d'avoir un

vrai projet d'établissement et de jouir d'une personnalité morale dotée d'une autonomie administrative et financière.

Jusqu'en 2018/2019, le nombre d'écoles communautaires créées et construites n'est que 134 unités accueillant à peine 2% des élèves ruraux du primaire. Même si le nombre des écoles satellites a légèrement baissé en passant de 13 401 unités en 2008/2009 à 13 133 en 2018/2019, leurs effectifs n'ont que peu diminué et représentent environ la moitié des élèves ruraux de l'enseignement primaire. D'ailleurs, durant toute une décennie à peine 267 écoles satellites ont été fermées sans avoir incidence notable sur les effectifs accueillis.

Avec un tel rythme de fermeture des écoles satellites, soit une trentaine par an, l'objectif d'une substitution totale des écoles communautaires aux écoles satellites ne sera vraisemblablement pas atteint dans un délai raisonnable. Les difficultés rencontrées pour développer les écoles communautaires et "les faire vivre" durablement, relèvent avant tout des lacunes organisationnelles, notamment la complexité du mode de gestion basé sur le partenariat entre plusieurs acteurs, à savoir les Académies Régionales d'Éducation et de Formation (AREF), les Directions Provinciales (DP), les Conseils élus, la société civile et les acteurs économiques et sociaux. On peut se demander aussi si l'effort financier consenti, pour le développement des services annexes : logement pour enseignants, soutien social et activités parascolaires, pourrait être satisfaisant et perdurer dans le temps.

1. Gouvernance des écoles communautaires

Ce rapport ne prétend nullement analyser, de manière exhaustive, toutes les contraintes liées aux écoles communautaires, notamment celles se rapportant à la gestion et à la gouvernance, telles que l'étendue des responsabilités entre les différents intervenants, le fonctionnement interne, les compétences du conseil de gestion, les rôles du directeur et des autres acteurs, qui méritent une évaluation à part, entière Néanmoins, en raison du faible niveau des acquis

des élèves qui ne les distingue pas beaucoup des écoles satellites, on ne peut se limiter aux quelques discordances en se basant sur la mission qui leur est attribuée, les observations de terrain ainsi que ce qui peut être déduit des résultats du PNEA 2019.

2. Lieu d'implantation ne satisfaisant pas toutes les populations cibles

L'expérience des premières écoles communautaires a montré la résistance et le refus des parents de placer leurs enfants dans une école communautaire implantée hors de la localité où ils vivent et de se séparer de leurs enfants. Les parents préfèrent les scolariser dans une salle de classe à proximité, même si la qualité des apprentissages est moindre, plutôt que les envoyer dans une commune loin de leur habitat. En d'autres termes, les parents d'élèves en bas âge sont très attentifs au facteur «proximité» qui l'emporte, à leurs yeux, sur toute forme d'organisation pédagogique de l'école.

La non-généralisation de l'implantation des écoles communautaires dans toutes les communes, engendre une disparité, des tensions et des intérêts contradictoires, parfois difficilement conciliable, entre les populations rurales, les acteurs parties prenantes, et les parents. D'où la nécessité d'un réel arbitrage participatif quant aux choix du site de construction de l'école communautaire, avec la participation effective des représentants des parents, élus, autorité locale, Direction Provinciale, AREF. Seule une telle approche est susceptible de légitimer le lieu de l'implantation comme un choix discuté, argumenté, négocié et validé par les acteurs pour une cause : l'éducation des enfants. En fait, l'appellation : « école communautaire », est une école de la communauté constituée essentiellement des parents et des parties prenantes. Toutefois, la dispersion de l'habitat dans le milieu rural, ajouté à la compétition des acteurs autour des réalisations à implanter dans les territoires occultes parfois l'intérêt de l'enfant. Or le choix de l'implantation des écoles communautaires doit répondre, en premier

lieu, aux intérêts des élèves tout en sachant que ces derniers sont des mineurs nécessitant d'être instruits dans un climat de sécurité. Les réticences des parents sont légitimes si l'école communautaire n'offre pas une garantie suffisante et une sécurité aux enfants qui rassurent les familles. Ce choix doit être également conforme aux exigences de la pertinence, de l'efficacité, de l'efficience et de la durabilité pour que l'école communautaire soit un modèle qui offre une éducation de qualité, rassure les parents et contribue à atténuer les disparités qui pénalisent le milieu rural.

3. Lourdeur du processus d'approbation des partenariats

À l'instar des autres établissements scolaires, l'initiative des directeurs des écoles communautaires, en matière de partenariat, est très limitée. En effet, ce sont les directeurs provinciaux qui ont la latitude de signer les contrats de partenariat qui nécessitent ensuite l'approbation, aussi bien des directeurs des académies que du ministère de tutelle. Ce long processus engendre souvent des retards allant jusqu'à même compromettre les engagements pris par les partenaires de l'école. L'organigramme ainsi que la hiérarchisation des responsabilités font que l'esprit d'initiative, l'un des critères du leadership pédagogique, chez un directeur d'établissement scolaire se trouve bloqué institutionnellement et contraint de subir la lourdeur des procédures administratives. Cette lourdeur fait perdre du temps dans la réalisation du projet et parfois des ressources difficilement, ou exceptionnellement, acquises. Un allégement le processus d'approbation des partenariats en accordant plus de pouvoir aux directeurs d'établissement serait un choix précieux pour libérer les initiatives et du coup, assurer certaines conditions d'efficacité et d'efficience.

4. Insuffisance quantitative et qualitative du personnel des services annexes

Les services annexes de l'école communautaire notamment la restauration et l'hébergement nécessitent un encadrement éducatif et psychologique facilitant l'intégration des petits enfants dans leur nouvel environnement socio-éducatif. Cet encadrement ne peut être assuré que par des personnes ayant bénéficié d'une formation spécifique requise. En effet, l'encadrement des enfants dans un tel contexte nécessite une vraie formation psychologique et pédagogique qui tient compte des spécificités de leur âge, de la délicatesse de leurs problèmes, attentes et craintes dus à l'éloignement de leurs parents. C'est là un réel défi à relever pour les responsables. Les solutions avec les moyens de bord auxquelles ont recours les directeurs et leurs partenaires ne donnent pas toujours les résultats escomptés et n'assurent pas la durabilité. L'aide que peut apporter la communauté locale ou les éventuels partenaires se fait en fonction de ce qui est possible sur place. L'administration fait parfois appel à des personnes disponibles de la localité pour les assister, bien qu'ils manquent de formation adéquate pour qu'ils soient impliqués dans le fonctionnement de l'école. De leur côté, les enseignants, qui ont en principe une formation qui les aide à encadrer les enfants, ne peuvent accomplir d'autres tâches d'encadrement en dehors de leur mission d'enseignement. Il en résulte une insuffisance qualitative et quantitative du personnel des services annexes nécessaires pour l'encadrement des enfants en des âge. Ce sont des services qui ne sont pas moins importants que le service principal, de l'éducation et d'enseignement.

5. Écart entre le modèle et la réalité des écoles communautaires

Les données PNEA 2019 montrent que les écoles communautaires, qui se créent progressivement pour remplacer les écoles satellites, ne se distinguent pas sur le plan qualitatif de manière notable. On assiste ainsi à un décalage entre la réalité de l'école communautaire et l'idée des

textes réglementaires l'érigent comme modèle pour remplacer l'école satellite et proposer aux élèves une meilleure offre éducative et de qualité, une sécurité et assurance pour les parents. En effet, les résultats de l'étude PNEA 2019 font apparaître une situation peu compatible avec le concept d'école communautaires tel qu'il est défini par les textes réglementaires (cf. circulaire ministérielle 096x17 du 25 juin 2017) et par la mission qui lui est assignée comme un modèle accompli qui va supplanter l'école satellite.

• Des écoles communautaires avec une faible infrastructure de base

Parmi les critères d'implantation cités par la circulaire cadre des écoles communautaires, force est de citer « l'existence des services et prestations de base vitaux, en plus de l'infrastructure de base (eau potable, électricité, « équipement, assainissement, moyens de communication, routes ...) ».

Le critère d'infrastructure de base n'est pas encore rempli. En effet, près d'un dixième (9%) des élèves relevant d'écoles communautaires qui ne disposent ni d'électricité ni d'eau portable et 7% ne bénéficient pas de latrines. Cette situation, qui prive ces écoles communautaires des infrastructures de base, pose la question des facteurs qui déterminent cet état de fait, qui pourraient être dû soit au site d'implantation de ces écoles, dans des communes dépourvues d'infrastructures de base, soit au ministère de tutelle qui n'a pas fourni les ressources nécessaires pour équiper l'école, ou enfin au mode de gestion de ces écoles qui n'aide pas pour bénéficier de ses services et en faire un nouveau modèle par rapport à l'école satellite. Dans tous les cas de figure, ces écoles n'ont pas à avoir le label « école communautaire » tel qu'il est défini dans les textes officiels.

• Des écoles communautaires sans équipements éducatifs de base

Beaucoup d'écoles dites communautaires ne bénéficient pas des équipements éducatifs de base, nécessaires aux activités éducatives des élèves. Ainsi, entre un cinquième et la moitié des élèves des écoles communautaires ne disposent pas des équipements éducatifs de base à savoir

terrain de sport (22%), surfaces vertes (34%), salle de lecture (50%) et bibliothèque (34%). Il est très significatif que le pourcentage des élèves qui ne bénéficient ni de salle de lecture ni de bibliothèque est élevé, alors que ces deux équipements incarnent la vocation même de l'école communautaire et la favorisent par rapport à l'école satellite.

La situation est encore plus alarmante concernant les équipements technologiques. En effet, la majorité des élèves poursuivent leur scolarité dans des écoles communautaires ne disposant pas de TICE. Les données du PNEA 2019 illustrent bien que 54% des écoles communautaires ne disposent pas de salle multimédia, 62% n'ont pas d'internet, 62% n'ont pas de site web et 81% ne disposent pas d'un tableau interactif. Les élèves appartenant à ces écoles ne bénéficient point des ressources technologiques en matière d'éducation et n'ont pas les moyens d'être préparés à une éducation numérique et être initié à suivre un enseignement à distance. Les élèves, qui suivent leur éducation dans ces écoles, subissent l'inégalité d'accès à des ressources pédagogiques, car l'accès aux TIC est considéré comme un facteur déterminant dans le processus enseignement/apprentissage surtout avec la pandémie causée par la Covid-19. Il résulte de cette faiblesse des ressources pédagogiques qu'une part importante des élèves des écoles communautaires ne bénéficie pas d'un avantage par rapport à leurs camarades dans les écoles satellites. En se basant sur ces faits, il est pertinent de s'interroger sur ce qui distingue réellement les écoles communautaires, dont la mission est de créer un modèle dans le milieu rural qui les distingue des écoles satellite.

• **Un soutien social insuffisant quantitativement et qualitativement**

En raison des facteurs liés à la fois aux contraintes budgétaires, les services d'hébergement, en internat et Dar Ettalib dont bénéficie à peine un quart des élèves, ne sont pas développés dans les écoles communautaires. À ce facteur, on peut ajouter les hésitations ou la réticence des parents à adhérer à l'idée que leur enfant soit confié à l'internat, sans qu'ils soient assurés pour sa sécurité et sa protection. En effet,

l'hébergement des jeunes enfants demande une logistique et une gestion bien particulière des internats et des Dar Ettalib, un encadrement étroit des enfants et une vigilance qui sécurise leur environnement et rassure les parents. Souvent ces conditions ne sont toujours réunies même des écoles communautaires qui disposent de l'internat.

Les efforts fournis par les autorités sont plutôt axés sur les cantines dont 56% des élèves de la 6^e année primaire relevant des écoles communautaires en bénéficient et le transport scolaire dont 33% des élèves sont bénéficiaires. Si plus de la moitié des écoliers bénéficiaires cantines scolaires atteste de l'effort fourni, ils révèlent également l'effort qui reste à fournir pour que l'ensemble des écoliers de ces écoles bénéficie de ce service et que les rations alimentaires soient de qualité nutritive requise pour les enfants en pleine croissance. La cantine scolaire est pour les élèves un espace d'épanouissement et de sociabilité de la vie scolaire, d'interaction à un moment du partage du repas, ainsi qu'une initiation de vivre au sein du groupe. D'où la nécessité. Si la cantine n'est pas généralisée, le transport scolaire, malgré les efforts que fournissent certaines communes, géré par les partenaires de l'école, ne se passe pas sans des dysfonctionnements récurrents de gestion.

Le monde rural a besoin d'une école, territorialement ancrée et bien adaptée au contexte local. Un des dispositifs de cette adaptation aux conditions défavorisées de l'implantation des écoles communautaires dans le milieu rural est l'appui social. Celui-ci constitue un dispositif de remédiation sociale en faveur des enfants issus des familles défavorisées pour les soutenir à poursuivre leur scolarité. Ce dispositif est également nécessaire pour consolider l'implantation de l'école en général et de l'école communautaire en particulier dans le milieu rural. Mais il est à noter qu'un tiers (33%) des élèves de ces écoles communautaires ne bénéficie point du programme TAYSSIR.

• Faible couverture des écoles communautaires en logement de fonction

Seul un quart des enseignants des écoles communautaires bénéficie d'un logement de fonction au sein de leur établissement. Ce qui interroge la différence entre l'école communautaire et l'école satellite sur cet aspect.

Concernant les directeurs de près de deux cinquièmes (39%) des élèves relevant des écoles communautaires ne bénéficient pas de logement de fonction. Or la présence sur place de la direction pédagogique est indispensable pour la bonne marche de l'établissement, la sécurité des élèves et le fonctionnement normal aussi bien de l'école que des services annexes notamment les internats et les cantines scolaires.

6. Perspectives de développement des écoles communautaires

Il est clair que certains dysfonctionnements rencontrés dans les écoles communautaires sont communs à toutes les unités scolaires rurales car ils relèvent plutôt des problèmes structurels liés au contexte socio-économique défavorable en milieu rural.

Les écoles communautaires présentent de l'intérêt en termes d'aménagement du territoire et de développement socio-économique des populations rurales bien plus qu'en termes de résultats scolaires. Faut-il reconnaître que la politique visant le développement des écoles communautaires n'est point liée à un objectif immédiat d'amélioration des résultats des élèves (cet objectif est l'aboutissement de tout un processus de développement local) mais à d'autres objectifs notamment la mutualisation des ressources disponibles, ouverture de l'école sur son environnement, développement des activités parascolaires, organisation efficace du soutien social aux élèves, stabilisation et encadrement pédagogique des enseignants et partages des pratiques pédagogiques, etc.

Même si l'école communautaire a un intérêt pédagogique certain, le Département de l'Éducation Nationale n'est pas le seul à qui

incombe la charge d'une opération qui répond tout autant à des objectifs d'aménagement du territoire et de développement socio-économique en milieu rural. Certes, les écoles communautaires ne sont pas construites dans une optique d'aménagement du territoire, mais plutôt en réponse de la carte scolaire à des contraintes liées essentiellement à la démographie scolaire et à la gestion des ressources.

En réalité, deux stratégies de développement des écoles communautaires sont possibles :

- Une première stratégie, à long terme et basée sur l'aménagement du territoire, compris ici comme étant la synthèse unifiant les programmations sectorielles dans une vision d'ensemble qui garantit une synergie des efforts qui fait que les écoles communautaires y trouvent leur écologie favorable : infrastructure/éducation/santé/formation professionnelle/économie locale. Un aménagement du territoire qui vise le développement durable en milieu rural par, entre autres, une refondation de l'école rurale sur le modèle de l'école communautaire.
- Une deuxième stratégie à court terme basée sur la carte scolaire répondant aux exigences éducatives immédiates et met l'accent sur des objectifs plutôt d'ordre éducatif notamment mutualiser les moyens didactiques, faciliter un encadrement pédagogique plus étroit, échanger les expériences et les pratiques enseignantes et travailler en groupe.

Certes, ces deux stratégies, loin d'être exclusives, sont plutôt complémentaires. Quelle que soit la stratégie adoptée, l'école communautaire, si elle permet une gestion pédagogique plus efficace, devrait veiller à une utilisation efficiente des ressources notamment en limitant les surcoûts liés à une organisation trop complexe et lourde.

Aussi, ne faut-il pas rendre effective l'autonomie de l'école en commençant par les écoles communautaires. En fait, une école avec autant de prérogatives et missions mérite de jouir d'une personnalité morale dotée de l'autonomie administrative et financière. Certes, la question de l'autonomie de l'école peut paraître prématurée dans le contexte marocain, mais il est temps d'en

faire l'expérience notamment dans le cas des écoles communautaires qui sont censées avoir les structures pédagogique et administrative dignes d'un établissement scolaire.

Dans ce sens, il est primordial de mettre l'accent sur la formation des directeurs des écoles communautaires qui sont amenés à devenir des acteurs du développement local recrutés sur la base d'un cahier de charges précis et clair. En effet, le leadership éducatif joue un rôle capital dans l'amélioration du rendement scolaire des élèves et ce, en ayant une vision d'ensemble bien claire et des objectifs bien définis à

atteindre ainsi qu'en créant une vie scolaire motivante et un environnement d'enseignement et d'apprentissage intégrant l'esprit de la performance, de l'équité, de la transparence et bien sûr de la discipline. Toutefois, cette mission ne désengage en rien les autres acteurs (collectivités locales, autorités locales, société civile, parents d'élèves) ; eux aussi, sont appelés à déployer plus d'efforts et de ressources en faveur de leur école communautaire, l'un des leviers d'un éventuel changement du monde rural par une vraie territorialisation de l'éducation et la formation.

Conclusion

En se référant aux résultats de l'étude PNEA, le principe fondateur de la création des écoles communautaires pour garantir l'égalité des chances aux élèves et la promesse de créer un environnement qui surmonte des déficits des écoles satellites, a certes contribué à les étendre dans le milieu rural, mais elles se trouvent limitées. C'est ainsi que les écoles communautaires font face à plusieurs contraintes que ce rapport a tenté de relever.

En effet, toute l'opération, relative à la création des écoles, surtout pour remplacer les écoles satellites, a contribué à la généralisation de l'accès à l'éducation mais moins à promouvoir la qualité pour que ces établissements soient des modèles de référence dans le milieu rural. La discrimination positive en faveur du milieu rural, prônée par la Vision Stratégique pour la réforme 2015-2030, et la loi-cadre 51-17, pourrait être mise en place avec des projets destinés à relever le défi des inégalités aux niveaux scolaire, social, territorial et numérique. Le projet des écoles communautaires peut fonctionner comme un fer de lance de la politique de discrimination positive en faveur du milieu rural. Toutefois, malgré les efforts déployés par les pouvoirs publics de créer de nouvelles écoles communautaires, ou de transformer des écoles autonomes en communautaires, elles ne sont pas érigées en modèle au niveau de la qualité des ressources et de l'éducation.

Malgré quelques nuances qui ne donnent pas un grand avantage aux écoles communautaires, par rapport les écoles satellites, les scores des élèves, comme l'attestent les données du PNEA 2019, ne reflètent pas une distinction notoire entre les deux types d'écoles. Paradoxalement, selon les scores des élèves dans le cas de la langue française au niveau des écoles satellites, destinées à être remplacées par des écoles communautaires, les acquis des élèves enregistrent relativement un très léger avantage.

Plusieurs facteurs interviennent pour limiter l'effet d'une politique d'extension des écoles communautaires pour remédier aux déficits de la scolarité dans le milieu rural et ses conséquences négatives sur le décrochage et sur la survie scolaire. Un des défis que l'école communautaires doit surmonter réside dans la concrétisation de l'idée d'être « communautaire », c'est-à-dire une école ouverte sur "la communauté" qui contribue à son fonctionnement et à son développement pour le bien-être et la réussite des élèves. En s'inspirant des expériences internationales, ce modèle, comme il est mentionné dans les textes réglementaires, se base sur le partenariat avec la communauté. Ce qui entraîne l'implication des parties prenantes : les responsables de l'éducation nationale (AREF et délégation), le directeur de l'école, les collectivités locales, la société civile, parents d'élèves... les donateurs.... Or, à part quelques cas réussis, la plupart de ces écoles souffre d'un manque de personnel encadrant et de faibles ressources en infrastructure. Par ailleurs, les écoles satellites demeurent des écoles de proximité. Elles répondent à la contrainte de la dispersion de l'habitat dans le milieu rural et au souci des parents d'être rassurés sur la scolarité de leurs jeunes enfants dans une école à proximité. Les écoles satellite, si elles sont dotées d'infrastructure nécessaire et de ressources d'encadrement, peuvent également permettre la généralisation progressive du préscolaire.

La création des écoles communautaires, et la réhabilitation de celles existantes doivent s'inscrire dans une stratégie globale de développement et de changement de l'école rurale à travers une planification à l'horizon 2030 qui établit une cartographie de réhabilitation ou de création des écoles communautaires en identifiant les écoles satellites à réhabiliter pour un préscolaire de proximité. L'élaboration d'un cadre rigoureux où sont définis les conditions de création et les normes requises permet d'avoir des écoles communautaires ou satellites qui répondent à ces normes. Étant donné le

rôle que joue le directeur, l'acteur pivot entre l'école et son environnement, les responsabilités d'initiative, de coordination des partenaires et du suivi doivent lui être assignées. La définition des critères d'évaluation du fonctionnement de ces établissements doit être établie, pour créer une émulation au profit d'un meilleur rendement et une qualité de l'éducation.

Le remplacement des écoles satellites par des écoles communautaires doit s'inscrire dans une stratégie de discrimination positive envers le milieu rural et de généralisation progressive du préscolaire, où les écoles communautaires soit un modèle par la qualité de l'environnement scolaire et des apprentissages, et des écoles satellites équipées et disposant d'encadrement pour répondre à la dispersion de l'habitat et au souci des familles de garder leurs enfants au primaire et au préscolaire dans une école de proximité.

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, et la contribution de Larbi Karani, Mohammed Zernine,
"étude comparative des écoles communautaires et des écoles satellites PNEA-2019", Rapport thématique, Décembre 2021 .

Lecture & correction, mise en forme et infographie, l'édition

Leila El Khamlichi, Fouzia Addi, Zakaria Badri



| 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