

المملكة المغربية  
+٢٠٢٤٥٣٤٨٦٥٣٥ | ملکة المغربية  
ROYAUME DU MAROC

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

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

# ÉVALUATION EXTERNE DE LA PHASE EXPÉRIMENTALE DU PROJET « DES ÉCOLES PIONNIÈRES »

RAPPORT D'ÉVALUATION





# ÉVALUATION EXTERNE DE LA PHASE EXPÉIMENTALE DU PROJET "DES ÉCOLES PIONNIÈRES"

---

RAPPORT D'ÉVALUATION



Dépôt Légal : 2025MO2869  
ISBN : 978-9920-498-05-0

# TABLE DES MATIÈRES

---

■ <b>INTRODUCTION .....</b>	<b>4</b>
■ <b>CHAPITRE I. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE .....</b>	<b>6</b>
1. Périmètre de l'évaluation de la phase expérimentale des écoles pionnières .....	6
2. Axes, dimensions et sous-dimensions d'évaluation de la phase expérimentale des «écoles pionnières» .....	7
3. Scoring des dimensions, sous-dimensions et indicateurs .....	9
4. Échantillonnage .....	10
■ <b>CHAPITRE II. CONFORMITÉ GLOBALE AUX OBJECTIFS DU MODÈLE DES «ÉCOLES PIONNIÈRES».....</b>	<b>12</b>
1. Performance globale des «écoles pionnières» .....	13
2. Leviers de succès des grands axes du projet des «écoles pionnières» .....	14
3. Répartition régionale des scores .....	16
4. Variations interrégionales et intrarégionales .....	17
■ <b>CHAPITRE III. CONFORMITÉ AUX OBJECTIFS DU MODÈLE DES «ÉCOLES PIONNIÈRES» PAR AXE.....</b>	<b>19</b>
1. Axe « Établissement» .....	19
1.1. Dimension 1 « Espaces physiques ».....	19
1.2. Dimension 2 « Sécurité et propreté ».....	24
1.3. Dimension 3 « Leadership et gestion ».....	27
2. Axe « enseignant » .....	30
2.1. Dimension 4 « Encadrement et accompagnement pédagogique ».....	30
2.2. Dimension 5 « Ressources pédagogiques » .....	33
2.3. Dimension 6 « Formation et certification » .....	34
2.4. Dimension 7 « Pratiques pédagogiques selon l'approche TaRL et l'enseignement explicite ».....	35
3. Axe « Élève » .....	38
3.1. Dimension 8 « Respect du temps d'apprentissage ».....	38
3.2. Dimension 9 « Évaluation des apprentissages ».....	40
3.3. Dimension 10 « Soutien et remédiation des difficultés ».....	44
3.4. Dimension 11 « Relations avec les parents et tuteurs des élèves ».....	46
3.5. Dimension 12 « Activités parascolaires ».....	49
4. Analyse comparative des établissements les plus performants et les moins performants .....	49
4.1. Répartition des établissements les plus performants et les moins performants .....	50
4.2. Comparaison des établissements les plus performants et les moins performants par axe et par sous-dimension.....	51
■ <b>CHAPITRE IV. ÉVOLUTION DES NIVEAUX D'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES .....</b>	<b>54</b>
1. Évolution des résultats des élèves entre le pré-test et l'évaluation externe (période septembre-mai) selon les niveaux scolaires .....	55
2. Efficacité du soutien de «TaRL» et défis de l'«enseignement explicite» pour une progression durable des compétences .....	58
2.1. En arabe .....	58
2.2. En français.....	60
2.3. En mathématiques .....	61
3. Transition du positionnement des élèves entre le prétest et l'évaluation externe (période septembre-mai).....	62
3.1. En arabe .....	62
3.2. En français.....	64
3.3. En mathématiques .....	64

■ CONCLUSION GÉNÉRALE .....	68
■ ANNEXE .....	73
■ BIBLIOGRAPHIE .....	75
■ TEXTES JURIDIQUES ET RÉGLEMENTAIRES .....	76



# Introduction

Le présent rapport restitue les résultats de l'évaluation externe de la phase expérimentale du projet des « écoles pionnières ». Réalisée par l'Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (INE-CSEFRS), à la demande du Ministère de l'Éducation Nationale, du Préscolaire et des Sports, cette étude est fondée sur une enquête menée à la fin de l'année scolaire 2023-2024, et vise essentiellement à analyser la conformité de la phase expérimentale avec les objectifs initialement fixés, tout en identifiant les points forts ainsi que les défis à relever notamment lors de la phase de généralisation.

Plus particulièrement, la présente évaluation vise à apprécier le potentiel de l'initiative des « écoles pionnières » dans l'amélioration des pratiques pédagogiques, les acquis des élèves et l'environnement des apprentissages, entre autres. À ce titre, elle permet de nourrir une réflexion approfondie, non seulement pour valider les acquis de la phase pilote, mais également pour informer les orientations futures.

Le projet des « écoles pionnières » a été élaboré par le Ministère de l'Éducation Nationale, du Préscolaire et des Sports dans le but de concrétiser les mesures énoncées dans la Feuille de route 2022-2026. Il vise au premier degré l'amélioration de la qualité de l'enseignement de base, en identifiant et en comblant les lacunes fondamentales dans les domaines de la lecture et des mathématiques en mobilisant la méthode d'enseignement adaptée au niveau (TaRL : Teaching at the Right Level) et la pédagogie de l'«enseignement explicite». Deuxièmement, le projet vise non seulement le développement de la formation des enseignants sur ces méthodes mais aussi la formation continue des enseignants spécialisés dans leurs matières, tout en leur offrant des opportunités de développement de leurs compétences pédagogiques. Le troisième objectif consiste en l'amélioration de la gestion des établissements scolaires par le renforcement du cadre physique de l'enseignement et

d'apprentissage en améliorant les aspects tels que la sécurité, la propreté et les équipements. Enfin le projet vise à instaurer les pratiques d'auto-évaluation et d'encouragement du progrès à travers la mise en place d'un système d'évaluation périodique pour assurer l'amélioration continue de la qualité de l'enseignement et déterminer les facteurs qui agissent sur la performance des établissements.

Les données sur lesquelles est fondée l'évaluation ont été collectées au sein des 626 établissements concernés par la phase expérimentale de l'année scolaire 2023-2024, en les confrontant au modèle défini pour les «écoles pionnières» tel qu'élaboré par le ministère de l'Éducation nationale. Structuré autour de trois axes fondamentaux – l'établissement, l'enseignant et l'élève – qui reflètent les orientations de la Feuille de route 2022-2026, il est articulé en douze dimensions d'évaluation permettant d'examiner, entre autres, la qualité des pratiques de gestion, l'engagement des enseignants et enseignantes dans les démarches pédagogiques, la sécurité et l'adéquation des infrastructures scolaires, le leadership, ainsi que les dispositifs de soutien mis en place en faveur des élèves, etc. Menée de manière participative, en impliquant les parties prenantes éducatives, cette évaluation apporte un éclairage global sur les résultats atteints et les défis qui subsistent au terme de cette phase d'expérimentation du projet des « écoles pionnières ».

Ce rapport est structuré en quatre chapitres. Le premier présente la méthodologie de l'évaluation et détaille les approches et outils utilisés pour recueillir et analyser les données. Le deuxième analyse la conformité du projet avec les objectifs définis par le ministère pour les «écoles pionnières». Le chapitre suivant examine dans le détail, la conformité au niveau de chacun des trois axes : «établissement», «enseignant» et «élève». Le dernier chapitre présente une analyse de l'évolution des niveaux d'apprentissage des élèves entre septembre 2023 et mai 2024.

La conclusion générale du rapport aborde les défis liés à cette phase expérimentale en soulignant les éléments susceptibles d'influencer la généralisation de ce projet ainsi que l'alignement sur les orientations stratégiques et le cadre légal national.

### **Précautions à prendre dans la lecture des résultats**

Il convient de souligner que l'analyse telle que présentée selon les trois composantes du projet, à savoir, l'établissement, l'enseignant et l'élève ne saurait omettre la nature complexe des rapports qu'entretiennent ces trois composantes au sein d'un écosystème qui ne pourrait être saisi qu'en tenant compte de cette interaction complexe qui varie d'un contexte à un autre. Agir sur l'écosystème et installer une culture collaborative au sein des écoles, y compris l'évaluation continue et appropriée par les acteurs, demeure l'entrée principale pour enclencher le processus de transformation du système éducatif.

Pour ces raisons, il est essentiel de rappeler que la présente évaluation, même si elle est déclinée sous forme de composantes et d'acteurs séparément, ne porte nullement sur la performance individuelle des acteurs mais sur les résultats enregistrés collectivement.

Par exemple, le score relatif à l'axe « élève » évalue la mise en œuvre des conditions générales d'apprentissage, définies par le ministère et jugées nécessaires pour l'amélioration des apprentissages des élèves. Cette amélioration est évaluée, quant à elle, à travers les tests « ASER » en langues et en mathématiques.

De même, pour l'axe « enseignant », le score global ne mesure pas la performance individuelle, mais évalue la mise à disposition des moyens nécessaires pour s'approprier le projet. Cela inclut l'encadrement pédagogique assuré par les inspecteurs, les formations dispensées sur la méthode TaRL et l'enseignement explicite, et l'accès aux ressources éducatives facilitant la concrétisation des objectifs du projet.

À l'instar des scores des axes, ceux attribués aux différentes dimensions et sous-dimensions ne doivent pas être interprétés comme une évaluation de la performance des acteurs du système éducatif. Par exemple, la dimension «encadrement pédagogique» ne peut être perçue comme une évaluation de la performance des inspecteurs, mais comme une mesure de la mise en œuvre des moyens d'accompagnement tels que définis dans le cadre du projet. Cette dimension prend en compte des éléments tels que la fréquence des visites et la réception de rapports d'accompagnement pour soutenir les enseignants, sans porter de jugement sur le travail de l'inspecteur dans l'accompagnement pédagogique en soi qui nécessite des méthodes d'observation autres qu'une enquête transversale.

Il est important de préciser que le score attribué à chaque dimension ou sous-dimension ne correspond pas à un pourcentage. Il s'agit d'un score agrégé calculé à partir de plusieurs indicateurs. Ces scores doivent donc être compris comme des indices synthétiques, fournissant une base de comparaison entre les différents axes et dimensions, plutôt que comme des valeurs absolues.

Par ailleurs, les différences observées entre les scores (par exemple, entre milieux ou entre régions) sont présentées dans le rapport pour mettre en lumière des tendances utiles à l'analyse. Toutefois, il est essentiel de souligner que ces écarts doivent être interprétés avec prudence. L'objectif de ces analyses est avant tout d'identifier des pistes d'amélioration pour orienter les futures phases du projet, sans porter de jugement sur une région ou un milieu. Il convient également de noter que si des régions ou milieux se distinguent dans certaines dimensions, ils pourraient rencontrer des défis dans d'autres, et vice versa. Cette diversité de résultats reflète la complexité des contextes et l'importance d'adopter une approche systémique qui tienne compte des multiples facteurs influençant la mise en œuvre du projet.

# CHAPITRE I.

## APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre présente brièvement l'approche méthodologique conçue et mise en œuvre dans le cadre de l'évaluation de la phase expérimentale des « écoles pionnières ». Un rapport méthodologique détaillé, qui accompagne la présente étude, est publié séparément incluant les étapes granulaires de l'ensemble du dispositif tel qu'il a été déployé dans le cadre de cette évaluation.

Suite à l'évaluation interne conduite par le ministère au sein des établissements concernés, l'INE-CSEFRS a mis au point ce dispositif afin de mener l'évaluation externe de manière objective et rigoureuse. L'auto-évaluation

permet aux acteurs des établissements scolaires de s'imprégner des objectifs globaux du projet, facilitant ainsi l'adhésion et la maîtrise des nouveaux outils d'évaluation, tandis que l'évaluation externe menée, par l'INE-CSEFRS, vise à la fois la vérification de la concordance des résultats effectivement atteints avec les objectifs et les engagements initialement fixés.

En intégrant l'évaluation dès le lancement, cette anticipation favorise une dynamique d'amélioration continue des mesures prises à l'épreuve de l'expérience et de l'expérimentation de ces mesures.

**Tableau 1. Dispositif d'évaluation du projet des « écoles pionnières » de l'INE-CSEFRS**

Processus d'évaluation	Type du rapport	Année scolaire	Écoles pionnières cibles	Proportion	Échantillon
Phase expérimentale	Rapport thématique	2023-2024	626	7%	626 Exhaustivité
PNEA - strate nationale des écoles pionnières	Rapport PNEA	2024-2025	2626	30%	687 écoles dont 52 pionnières

Source : INE-CSEFRS, 2024

Outre l'évaluation exhaustive de la phase expérimentale, l'intégration d'une strate «écoles pionnières» dans l'enquête d'évaluation des acquis des élèves (PNEA 2025) permettra de consolider les leçons tirées et d'informer les politiques publiques éducatives pour les années à venir. En effet, certaines améliorations initialement observées pourraient évoluer au fur et à mesure que le projet se généralise, notamment en raison de facteurs contextuels ou des conditions de mise en œuvre. L'évaluation limitée à la seule phase expérimentale ne permettrait donc pas d'appréhender l'ampleur de ces dynamiques de manière définitive.

### 1. Périmètre de l'évaluation de la phase expérimentale des écoles pionnières

La présente évaluation examine la conformité des établissements aux critères initialement fixés selon les trois principaux axes « établissement », « enseignant » et « élève » ainsi que les défis rencontrés et potentiels.

## **1. Vue d'ensemble sur la composition des écoles pionnières inscrites dans la phase expérimentale**

Pour contextualiser la composition des écoles participantes à la phase expérimentale, il est prudent de présenter leurs principales caractéristiques par rapport à l'ensemble du paysage scolaire primaire, à savoir le milieu, la taille et la répartition géographique.

## **2. Conformité des établissements aux critères initialement fixés**

En vue d'examiner le niveau de conformité atteint par les établissements engagés dans le projet des « écoles pionnières », un indice de performance global, conçu à cette fin, a été calculé à partir des dimensions, sous-dimensions et indicateurs spécifiques (voir tableau 2 et le rapport méthodologique). Une attention particulière a été accordée à la vérification de leur alignement avec les normes éducatives et les standards de qualité établis.

## **3. Leviers de succès des grands axes du projet des écoles pionnières**

L'évaluation de la phase expérimentale vise à mettre en évidence les facteurs déterminants ayant contribué aux avancées significatives réalisées au niveau des trois axes du projet : élève, enseignant et établissement. Cette démarche inclut l'identification des dimensions clés ayant favorisé ces réussites, afin de valoriser les atouts du projet et de fournir les enseignements stratégiques pour sa mise en œuvre à plus grande échelle.

## **4. Variations interrégionales et intrarégionales**

L'évaluation s'attache à analyser les variations existantes, tant entre les régions (interrégionales) qu'au sein même de celles-ci (intrarégionales), susceptibles d'influencer la mise en œuvre et les résultats du projet des écoles pionnières. Elle met en lumière les écarts potentiels à travers l'analyse des douze dimensions et des quarante-deux sous-dimensions, afin d'assurer une compréhension fine des variations observées.

## **5. Défis de la mise en œuvre des axes du projet des « écoles pionnières »**

Cette évaluation met en évidence les défis rencontrés dans la mise en œuvre des axes du projet des « écoles pionnières », en identifiant les obstacles ayant ralenti l'atteinte des objectifs et en analysant les écarts entre les résultats attendus et ceux obtenus. Par ailleurs, elle anticipe les défis potentiels liés à l'élargissement du projet, en tenant compte de la diversité des contextes scolaires et des capacités de gestion des nouvelles écoles impliquées. Cette démarche vise à identifier les conditions nécessaires pour garantir une mise en œuvre réaliste et durable du projet.

## **2. Axes, dimensions et sous-dimensions d'évaluation de la phase expérimentale des «écoles pionnières»**

L'évaluation est fondée sur le même dimensionnement que celui utilisé pour l'autoévaluation, c'est-à-dire douze dimensions préalablement identifiées et examinées par les établissements, qui couvrent les trois axes. Comme le montre le tableau n°2, l'axe «établissement» se compose des dimensions: «espaces physiques», «sécurité et propreté» et «leadership et gestion». Le deuxième axe, dédié à l'enseignant, comprend les dimensions: «encadrement et accompagnement pédagogique», «ressources éducatives», «formation» et «pratiques pédagogiques». Enfin, le troisième axe, centré sur l'élève, aborde les dimensions «respect du temps d'apprentissage», «évaluation des apprentissages», «soutien et remédiation des difficultés», «relations avec les parents» et «activités parascolaires». Chacune de ces dimensions est déclinée en sous-dimensions, ce qui permet d'avoir une vision globale et détaillée des différents aspects influençant l'environnement éducatif.

**Tableau 2. Axes, dimensions et sous dimensions de l'évaluation des écoles pionnières**

Axe	Dimension	Sous-dimension
Axe « Établissement »	<i>Dimension 1 « Espaces physiques »</i>	Bâtiments
		Fenêtres et portes
		Peinture et revêtement de l'établissement
		Équipements de bureau et mobilier
		Fresques éducatives sur les murs intérieurs et extérieurs de l'établissement
		Installations sanitaires de l'établissement (toilettes)
		Propreté des installations sanitaires
		Services de chauffage et de climatisation dans les salles de classe
		Réseau électrique de l'établissement
		Eau potable dans l'établissement
	<i>Dimension 2 « Sécurité et propreté »</i>	Connexion à internet dans l'établissement
		Sécurité et propreté des entrées de l'établissement et des zones environnantes
Axe « Enseignant »	<i>Dimension 3 « Leadership et gestion »</i>	Service de surveillance
		Programme permettant de garder les élèves en cas d'absence imprévue d'un enseignant
		Équipements de sécurité et protection dans l'établissement
		Trousse de premiers secours dans l'établissement
		Nettoyage de l'établissement
		Projet d'établissement intégré et tableau de bord de suivi de sa mise en œuvre
	<i>Dimension 4 « Encadrement et accompagnement pédagogique »</i>	Projet d'établissement avec objectifs et indicateurs de suivi des apprentissages
		Réunion hebdomadaire de l'équipe pédagogique
		Conformité de la gestion financière aux règles du manuel des procédures
		Règlement intérieur pour la gestion des comportements des élèves et des enseignants
		Structure pédagogique respectant les normes et limitant l'encombrement des classes
		Visite hebdomadaire de l'inspecteur accompagnateur
Axe « Élève »	<i>Dimension 5 « Ressources éducatives »</i>	Rapports d'inspecteurs fournis aux enseignants
		Moyens pédagogiques
		Bibliothèque/Coin de lecture en classe
	<i>Dimension 6 « Formation et certification »</i>	Équipements de classes
		Formation des enseignants sur « TaRL »
		Formation des enseignants sur « l'enseignement explicite »
	<i>Dimension 7 « Pratiques pédagogiques »</i>	Pratiques en classe selon l'approche « TarL »
		Pratiques en classe selon l'approche « enseignement explicite »
		Respect du temps d'enseignement
	<i>Dimension 8 « Respect du temps d'apprentissage »</i>	Système de gestion des absences des élèves
		Remplissage régulier des livrets de compétences
		Mesure objective des acquis des élèves
	<i>Dimension 9 « Évaluation des apprentissages »</i>	Liste mise à jour des élèves en difficulté
		Prise en charge des élèves en difficulté
		Association des parents et tuteurs
	<i>Dimension 10 « Soutien et remédiation des difficultés »</i>	Rencontres annuelles avec les parents/tuteurs
		Communication avec les parents/tuteurs
		Activités parascolaires
	<i>Dimension 11 « Relations avec les parents et tuteurs des élèves »</i>	
	<i>Dimension 12 « Activités parascolaires »</i>	

### 3. Scoring des dimensions, sous-dimensions et indicateurs

Au terme de la collecte et de l'apurement des bases de données, des scores ont été calculés et attribués à tous les niveaux (dimension, sous-dimensions et indicateurs). Ces scores permettent de dresser un diagnostic systématique et précis de l'ensemble tout en accordant une attention particulière aux composantes.

Un « indice de performance global » ou « indice global » a donc été calculé en vue de quantifier les écarts par rapport aux standards établis, facilitant ainsi l'identification des points de force et des aspects à améliorer pour chaque établissement. Ce score constitue un indicateur clé permettant d'évaluer le niveau d'alignement des pratiques observées avec le modèle établi.

L'indice global d'une école est calculé en attribuant un poids égal à chacune des 12 dimensions, sans en privilégier aucune par rapport aux autres. Pour le score dimensionnel, chaque sous-dimension reçoit un poids égal, mais une pondération différenciée est appliquée aux indicateurs à l'intérieur de chaque sous-dimension de la manière suivante :

- Les indicateurs prioritaires, indispensables pour atteindre les objectifs, ont un poids de 4 ;
- Les indicateurs importants, bien que moins prioritaires, ont un poids de 3 ;
- Les indicateurs optionnels, apportant une valeur ajoutée, ont un poids de 2 ;
- Les indicateurs liés à des critères dépendants de facteurs externes à l'école et à son personnel, ont un poids de 1.

Lorsque tous les indicateurs d'une sous-dimension ont le même poids, une simple moyenne arithmétique est utilisée. Pour davantage de précisions sur la méthode de calcul des scores, se référer au rapport méthodologique annexé au présent document.

Enfin, s'agissant du calcul des scores, il est à noter que les conditions de passation de l'enquête ont été standardisées en vue de neutraliser « l'effet d'observation » sur le calcul des scores. Pour ce faire, les enquêteurs ont été formés pour enregistrer fidèlement les données issues des

déclarations des directeurs et enseignants, ainsi que leurs propres observations sur le terrain, sans directement attribuer les scores. Cette séparation permet de limiter les biais éventuels liés à l'interprétation subjective.

La collecte des données quantitatives est structurée en deux catégories :

- **Informations déclaratives** : les enquêteurs recueillent des données quantitatives à partir des réponses des directeurs et enseignants. Ces informations, obtenues via des questions fermées, sont standardisées grâce à une grille normalisée qui garantit que les mêmes questions sont posées par chaque enquêteur dans les mêmes termes, réduisant ainsi les variations et renforçant la cohérence des réponses.
- **Observations structurées** : les enquêteurs consignent des éléments visuels et environnementaux objectifs (par exemple, la présence de savon dans les toilettes, l'état des portes, la propreté des locaux) en s'appuyant sur une liste de critères spécifiques. Ces observations sont codifiées de manière binaire (présent/absent) ou selon une échelle définie pour chaque critère pertinent. Ce codage est ensuite interprété par les analystes de l'INE-CSEFRS, afin de garantir la cohérence et l'uniformité des scores attribués. En séparant la collecte des données de l'attribution des scores, ce dispositif d'évaluation renforce l'objectivité de l'analyse tout en minimisant les biais d'observation.

#### Outils de collecte de données pour l'évaluation

- **Le questionnaire pour les directeurs** vise à recueillir des données sur la gestion de l'établissement, ses infrastructures et les pratiques de leadership ;
- **La consultation des documents et des pièces de gestion de l'établissement** permet de vérifier les déclarations des acteurs par le biais de justificatifs officiels pour garantir la précision des informations recueillies en s'appuyant sur des documents administratifs et des archives de gestion ;
- **La grille d'observation de l'établissement** permet d'évaluer l'état des bâtiments,

l'environnement physique de l'école, ainsi que d'autres aspects liés à la propreté, à la sécurité et à l'accessibilité des infrastructures. Cette grille permet également d'identifier les éventuelles améliorations nécessaires pour assurer un cadre optimal d'apprentissage ;

- **Le questionnaire pour l'enseignant** vise à analyser leurs pratiques pédagogiques et leurs besoins en formation ;
- **La grille d'observation du déroulement du cours** permet d'évaluer la conformité à la pratique de l'«enseignement explicite», en observant la manière dont les objectifs pédagogiques sont mis en œuvre en classe. Cette observation permet de vérifier l'adéquation entre les méthodes d'enseignement et les besoins des élèves ;
- **Le test pour les élèves** vise à mesurer la concordance avec les niveaux renseignés par les enseignants dans MASSAR. Les tests développés par les inspecteurs comprennent les principales matières à savoir les mathématiques, l'arabe et le français. Ces tests permettent également de mesurer l'évolution des élèves dans les trois matières par rapport aux tests réalisés par le ministère ;

## 4. Échantillonnage

L'évaluation repose sur un échantillonnage à plusieurs degrés avec stratification intégrée, garantissant la représentativité des niveaux scolaires retenus<sup>(1)</sup> et des sous-groupes concernés par l'analyse. La procédure commence par l'inclusion exhaustive des 626 écoles pionnières, assurant ainsi une couverture complète de toutes les écoles impliquées dans la phase expérimentale. La sélection des enseignants se fait via un tirage aléatoire simple (TAS), en tenant compte des niveaux scolaires (du CE2 au CE6), garantissant une représentation équilibrée des enseignants à chaque niveau.

### Étape 1 : Sélection des écoles (premier degré)

La sélection des écoles est exhaustive, incluant

dans l'enquête l'ensemble des 626 écoles pionnières. Pour ce premier degré de sélection, il ne s'agit pas d'un échantillonnage probabiliste car l'ensemble des « écoles pionnières » constitue le cadre d'analyse.

### Étape 2 : Sélection des enseignants au sein des écoles (deuxième degré)

La sélection des enseignants dans chaque école repose sur un échantillonnage basé sur un tirage aléatoire simple (TAS), réalisé au sein de chaque établissement (la même grappe). Cependant, ce tirage intègre une stratification préalable, garantissant que chaque enseignant sélectionné soit obligatoirement associé à un niveau scolaire spécifique (CE2 à CE6). Autrement dit, chaque niveau scolaire constitue une strate distincte, au sein de laquelle les enseignants sont échantillonnés de manière aléatoire. Cette approche permet de s'assurer que l'échantillon couvre uniformément tous les niveaux concernés dans chaque école, tout en préservant le caractère aléatoire de la sélection.

Cinq enseignants sont ainsi sélectionnés dans chaque école. Parmi eux, quatre font l'objet d'une enquête fondée sur des tableaux de tirage spécifiques, tandis que le cinquième, l'enseignant du CE2, est uniquement inclus pour faciliter la sélection des élèves à observer, sans participer directement dans la collecte de données de l'évaluation. Ces tableaux, conçus pour chaque niveau scolaire et adaptés en fonction du nombre d'enseignants disponibles, permettent aux enquêteurs de réaliser une sélection rigoureuse, systématique et impartiale, tout en respectant la stratification par niveau définie dans le dispositif.

Lorsque le directeur, préalablement informé des documents requis pour l'évaluation, remet aux enquêteurs la liste complète des enseignants de l'établissement, ces derniers constituent deux sous-listes distinctes, stratifiées par matière : l'une pour les observations du matin et l'autre pour celles de l'après-midi. Les enseignants retenus doivent remplir des critères spécifiques, notamment leur disponibilité en matières

1. À l'exception du premier niveau de l'enseignement primaire, tous les autres niveaux scolaires sont retenus. Cette exclusion du premier niveau est justifiée par le fait qu'il correspond généralement à un niveau initial, centré sur l'apprentissage des bases, telles que les lettres arabes, les lettres françaises et la connaissance des chiffres. En raison de cette spécificité, la conformité des niveaux d'apprentissage au premier niveau est presque toujours assurée.

d'emploi du temps et de leur participation active au projet des « écoles pionnières<sup>(2)</sup> ».

### Étape 3 : Sélection des élèves des classes des enseignants retenus (troisième degré)

La sélection des élèves suit, à l'instar de celle des enseignants, un tirage aléatoire simple rigoureusement encadré. Lorsque les cinq enseignants sont sélectionnés dans chaque école, leurs classes servent de base pour constituer l'échantillon des élèves. Les listes nominatives des élèves de ces classes sont recueillies par les enquêteurs qui les utilisent pour effectuer un tirage aléatoire, garantissant une représentativité adéquate des niveaux concernés.

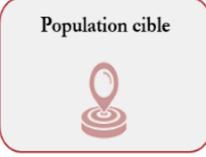
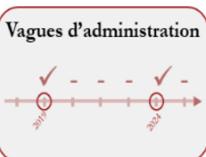
Afin de garantir l'impartialité et la transparence du processus, des tableaux de tirage spécifiques aux élèves sont mis à la disposition des enquêteurs. Ces outils permettent une sélection systématique et objective, fondée sur un protocole méthodologique rigoureusement structuré. Ce dernier intègre des principes de rotation et d'alternance, assurant une couverture exhaustive et équilibrée de l'ensemble des combinaisons possibles entre genre, niveau scolaire et matière enseignée.

Chaque école est associée à un schéma de rotation prédéfini, assurant une alternance systématique des genres et des matières, ainsi qu'une répartition homogène des élèves selon les niveaux. Par exemple, pour les trois élèves sélectionnés dans chaque classe, une alternance est opérée entre deux garçons et une fille ou deux filles et un garçon. Cette approche est également appliquée aux matières et niveaux scolaires pour prévenir tout biais potentiel.

En outre, la rotation entre les écoles garantit, de manière équilibrée, l'inclusion dans la base de données finale de chaque combinaison possible de matière, de genre et de niveau. Ce processus réduit considérablement les risques de surreprésentation d'un genre, d'une matière ou d'un niveau spécifique, tout en assurant une représentativité statistique optimale. Ce système de randomisation contrôlée contribue ainsi à produire des résultats à la fois fiables et scientifiquement robustes.

La fiche suivante synthétise l'ensemble des données portant sur l'échantillonnage.

**Schéma 1. Fiche technique de l'enquête menée dans le cadre de l'évaluation de la phase expérimentale**

<b>Type de l'enquête</b> 	<b>Approche de collecte</b> 	<b>Population cible</b> 	<b>Plateforme de saisie</b> 
Enquête quantitative et qualitative	CAPI avec tablettes: ■ 47 enquêteurs, 12 superviseuses ■ Équipe INE : contrôle de qualité	626 écoles pionnières	CSPro
<b>Taille de l'échantillon</b> 	<b>Nombre de variables</b> 	<b>Vagues d'administration</b> 	<b>Représentativité</b> 
■ 626 directeurs ■ 626 observations ■ 2457 enseignants ■ 8732 élèves	■ 170 variables - directeurs ■ 50 variables - observations ■ 47 variables - enseignants ■ 23 variables - élèves	Mai 2024	■ Exhaustivité pour toutes les écoles pionnières ■ Avec un échantillon représentatif des élèves et des enseignants

Source : INE-CSEFRS, 2024

2. Le projet des « écoles pionnières » repose sur un principe de volontariat, la participation des enseignants étant conditionnée par la signature d'un engagement, généralement adopté par la majorité d'entre eux. Toutefois, certains enseignants peuvent choisir de ne pas s'inscrire au projet, bien que la plupart de leurs collègues y participe activement.

## CHAPITRE II. CONFORMITÉ GLOBALE AUX OBJECTIFS DU MODÈLE DES «ÉCOLES PIONNIÈRES»

Avant de présenter les résultats relatifs à la conformité des pratiques observées au modèle établi, il convient de contextualiser la représentation des écoles ayant pris part à la phase expérimentale des «écoles pionnières» par rapport à l'ensemble des établissements publics au niveau national et par milieu.

Ainsi, comme l'indique le tableau ci-dessous, les écoles rurales représentent 40% de l'ensemble des «écoles pionnières» et accueillent environ un tiers des élèves bénéficiaires. En comparaison, dans l'ensemble de l'enseignement primaire public, les écoles rurales dominent, constituant 62% des établissements et accueillant près de 55% des élèves inscrits.

Par ailleurs, les « écoles pionnières » urbaines affichent une taille moyenne de classe quasiment identique à celle des autres écoles publiques urbaines (31.6 élèves contre 31.9, soit une différence de seulement 0.3 élève par classe) tandis que « les écoles pionnières rurales » présentent une moyenne nettement supérieure à celle des autres écoles publiques rurales (27.8 élèves contre 23.1, soit un écart de 4.7 élèves supplémentaires par classe). Cela indiquerait une sous-représentation des écoles rurales de petite taille dans la phase expérimentale du projet, notamment des écoles satellites.

**Tableau 3. Répartition des «écoles pionnières» et de l'ensemble des écoles primaires publiques selon le milieu**

Milieu	Ensemble des «écoles pionnières»	Ensemble des écoles primaires publiques	Répartition des écoles selon le milieu	
			Écoles pionnières	Ensemble des écoles primaires publiques
Urbain	375	3 197	60%	38%
Rural	251	5 165	40%	62%
National	626	8 362	100%	100%

Source : INE-CSEFRS, 2024

Le présent chapitre est consacré à une analyse globale de la conformité de ces établissements aux exigences du projet, en procédant à une comparaison transversale des trois axes clés : établissement, enseignant et élève. Alors que le chapitre suivant explore en détail chacun de ces axes, celui-ci propose une vue d'ensemble. Il met en évidence les points forts et les axes d'amélioration, tout en offrant une compréhension approfondie de la contribution de chaque axe à la performance globale du projet.

Pour ce faire, un indice de performance global a été calculé selon la méthodologie précédemment définie. Plus l'indice de performance global se rapproche de 100, plus les établissements témoignent d'une adhésion élevée aux exigences du projet des « écoles pionnières », reflétant ainsi leur conformité aux standards de qualité et aux normes éducatives établies.

Suite à la présentation des résultats de l'analyse de l'indice global à l'échelle nationale, une

comparaison entre les milieux urbain et rural permet d'identifier les forces et les points critiques, en tenant compte des variations propres à chaque milieu. Une analyse régionale de l'indice global selon les axes et les milieux est ensuite présentée pour offrir une perspective plus détaillée des performances à l'échelle régionale. Enfin, la cartographie provinciale de l'indice global des « écoles pionnières » est proposée pour illustrer les variations de performances à travers les différentes provinces, contribuant à une compréhension plus approfondie des résultats obtenus.

## 1. Performance globale des «écoles pionnières»

Les résultats de l'indice global indiquent une conformité globale élevée des «écoles pionnières» ayant pris part à la phase expérimentale. Avec un score moyen de 79 points sur 100, l'indice suggère un alignement globalement satisfaisant entre les objectifs du projet et les observations réalisées sur le terrain. Cependant, puisqu'il s'agit essentiellement de conformité à des pratiques standardisées, l'écart de 21 points par rapport à la valeur maximale de 100 points suggère un potentiel inexploité et une marge de progression significative.

**Tableau 4. Indice global selon le milieu et la répartition des établissements par catégorie de performance**

Milieu	Ensemble des «écoles pionnières»	Indice global	Répartition des «écoles pionnières» selon la valeur de l'indice		
			Moins de 75 points	Entre 75 et 85 points	Plus de 85 points
Urbain	375	80	23%	50%	27%
Rural	251	78	35%	52%	13%
National	626	79	28%	51%	21%

Source : INE-CSEFRS, 2024

Par ailleurs, l'écart entre l'établissement le plus performant (97 points) et l'établissement le moins performant (55), qui est de 42 points, suggère une concentration notable : près de la moitié des établissements se situent dans une plage restreinte de scores, comprise entre 75 et 85, soit un écart de seulement 10 points. Ce constat révèle une prédominance des performances intermédiaires, reflétant un alignement relativement homogène autour de niveaux de conformité moyens. Toutefois, cela n'exclut pas pour autant des écarts significatifs entre les écoles les plus performantes et celles faisant face à des difficultés. C'est ainsi que 133 écoles (21%) affichent un indice global supérieur à 85 points, tandis que 18 écoles (3%) présentent un indice global inférieur à 65 points.

Une analyse des scores selon le milieu montre que 52% des 251 écoles rurales et 50% des 375 écoles urbaines se situent dans la fourchette

comprise entre 75 et 85. Cette tendance souligne une certaine communauté de pratiques et une dynamique commune, indépendamment du milieu, avec près de la moitié des écoles enregistrant des performances plus ou moins similaires dans cette plage. En outre, le score moyen selon le milieu reste relativement proche, puisque les écoles urbaines obtiennent un score de 80 points, tandis que les écoles rurales atteignent 78 points.

Cependant, les différences deviennent plus marquées dans les zones inférieures et supérieures de la distribution de l'indice global, c'est-à-dire au niveau des scores inférieurs à 75 points et de ceux supérieurs à 85 points. Si 28% des «écoles pionnières», tous milieux confondus, obtiennent un score inférieur à 75 points, cette proportion est plus élevée en milieu rural (35%) contre 23% en milieu urbain. En revanche, 21% des écoles dépassent le seuil de 85 points.

Cette proportion s'élève à 27% pour les écoles urbaines, contre 13% pour les écoles rurales. Ces résultats mettent en lumière des variations entre les milieux qui se manifestent moins dans la plage intermédiaire des scores (compris entre 75 et 85 points), où les performances semblent plus homogènes.

Par ailleurs, sur les 133 « écoles pionnières » ayant dépassé le seuil de 85 points, 100 sont urbaines, soit 75%. Autrement dit, seules 33 écoles situées en milieu rural, représentant le quart, atteignent ce niveau de performance. En revanche, parmi les écoles ayant obtenu un score inférieur à 75 points, la moitié est en milieu rural, soit 87 écoles.

Ces résultats doivent également être interprétés selon la composition des « écoles pionnières » ayant pris part à la phase expérimentale contextualisées par rapport à l'ensemble des établissements de l'enseignement primaire public<sup>(1)</sup>. En effet, les établissements retenus dans cette phase expérimentale ne reflètent pas intégralement la diversité des écoles de l'enseignement primaire public. Bien que leur répartition régionale soit relativement conforme à celle des établissements du secteur public en termes de milieu, les écoles urbaines sont sur-représentées par rapport à leur part dans l'ensemble des écoles publiques (60% contre 38%) tandis que les écoles rurales sont sous-représentées (40% contre 62%). Une des explications plausibles de cette représentation asymétrique selon le milieu réside dans l'adhésion à cette phase expérimentale fondée sur le volontariat. Bien que celui-ci constitue un facteur de réussite, il explique, du moins en partie, les variations observées dans les résultats, en particulier celles liées au milieu et à la taille moyenne par classe.

De plus, dans cette phase expérimentale, les « écoles pionnières » représentent 7% de l'ensemble des écoles primaires publiques. Cette proportion varie en fonction du milieu : elle s'élève à 12% parmi les écoles primaires publiques urbaines, contre 5% des écoles primaires publiques rurales.

## 2. Leviers de succès des grands axes du projet des « écoles pionnières »

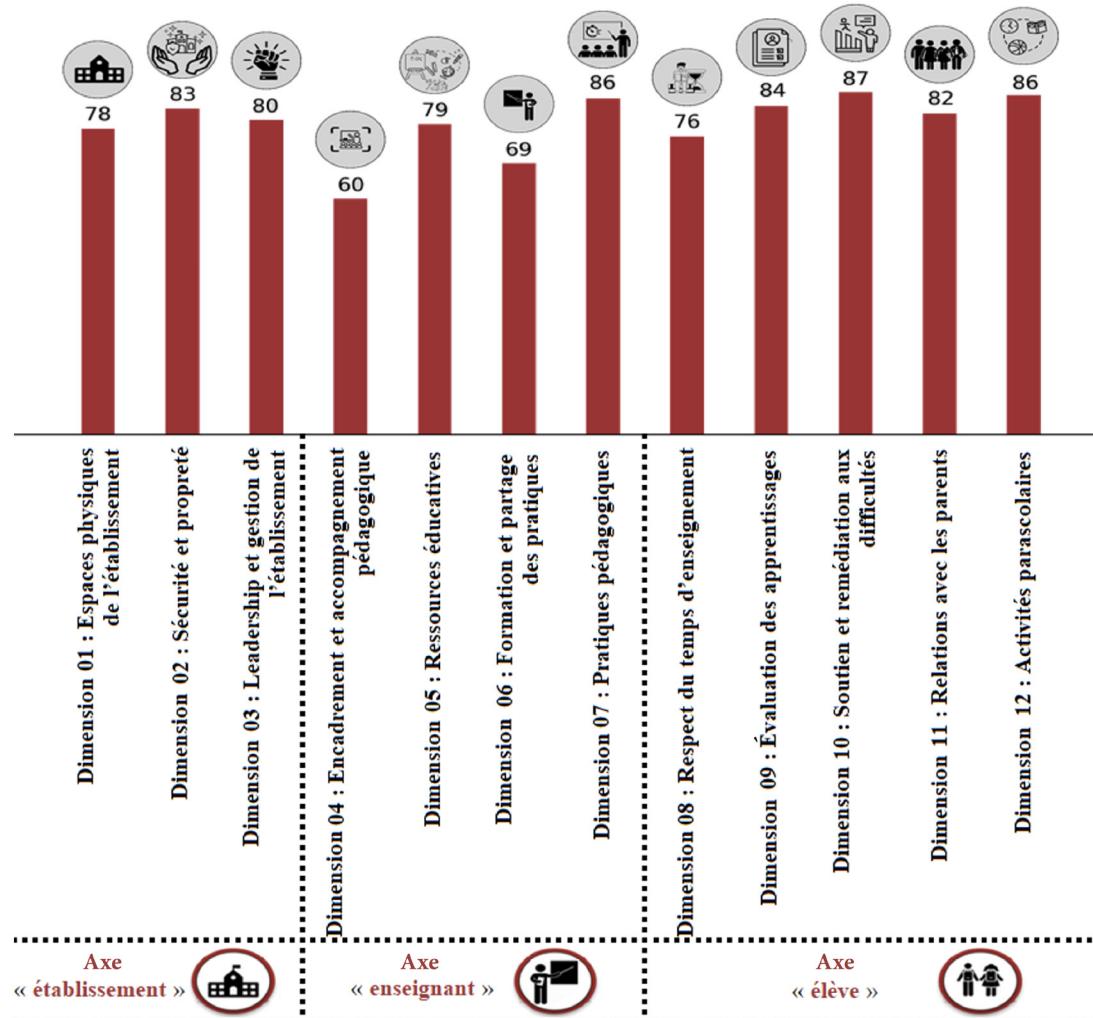
Après avoir procédé à l'analyse de la répartition de l'indice de performance global des établissements selon leur milieu, en contextualisant leurs caractéristiques principales par rapport à celles de l'ensemble des établissements publics au niveau national, il convient d'évaluer les performances globales du projet à travers ses principaux axes structurants, ainsi que les différentes dimensions qui les composent. Cette démarche permet d'affiner l'analyse, tout en identifiant les écarts existants et les leviers d'amélioration susceptibles d'optimiser les résultats.

En effet, chaque axe représente des composantes clés du projet, et chaque dimension qui le constitue contribue à sa performance globale. Si le chapitre suivant examine ces dimensions en détail, leur analyse conjointe dans cette section offre une perspective holistique des réussites et des défis du projet. Elle permet d'identifier les forces à consolider et les défis à surmonter, tout en mettant au jour les variations contextuelles propres à chaque milieu.

Parmi les trois axes du projet, l'axe « élève » se distingue par le meilleur score national (83 points). Il est suivi de près par l'axe « établissement », avec un score de 80 points, puis l'axe « enseignant » avec 73 points. Le graphique ci-dessous décline les scores des dimensions relatives à chacun de ces trois axes.

1. Il convient de rappeler que les établissements impliqués dans le projet des « écoles pionnières » sont exclusivement publics.

**Graphique 1. Score des dimensions des trois axes du projet des écoles pionnières pour la phase expérimentale**



Source : INE-CSEFRS, 2024

En procédant à l'analyse de ces scores en fonction des milieux, bien que minimes, certains écarts apparaissent. Pour l'axe «établissement», le score s'élève à 82 points en milieu urbain, contre 79 en milieu rural. S'agissant de l'axe «enseignant», il obtient un score de 75 points en milieu urbain contre 71 en milieu rural.

En ce qui concerne l'axe « élève », il enregistre un score identique de 83 points pour les deux milieux, suggérant soit une relative compensation entre les dimensions de cet axe, soit une homogénéité dans les efforts déployés en faveur des élèves, indépendamment de leur milieu.

Par ailleurs, dans l'axe «établissement», bien que la dimension «sécurité et propreté» ait obtenu le score le plus élevé (83 points), certaines préoccupations subsistent, en particulier concernant les installations sanitaires,

notamment les toilettes, dont le score indique l'urgence et la nécessité de renforcer les efforts en matière de propreté et de maintenance régulière. Cet aspect sera examiné plus en détail dans le chapitre suivant. Malgré ces défis, les autres espaces affichent un niveau satisfaisant de propreté générale, contribuant ainsi de manière significative à la performance globale de la dimension «sécurité et propreté», qui enregistre le meilleur score parmi toutes les dimensions de cet axe.

L'analyse de conformité des pratiques aux critères fixés dans l'axe «enseignant» révèle que les «pratiques pédagogiques» affichent le score le plus élevé, avec 86 points, témoignant ainsi de l'application efficace, indépendamment des résultats obtenus, de l'approche pédagogique adoptée par les enseignants, notamment de

l'enseignement explicite. Cette approche implique que les enseignants s'assurent que chaque leçon est maîtrisée par les élèves avant de passer à la suivante. En cas de lacunes, les enseignants sont encouragés à revenir sur les concepts non acquis, favorisant ainsi l'ancrage durable des apprentissages et prévenant l'apparition de nouvelles difficultés.

S'agissant de l'axe « élève », il enregistre un score de 87 points pour la dimension « soutien et gestion des difficultés d'apprentissage ». Ce résultat renseigne sur l'accompagnement adapté aux besoins spécifiques de chaque apprenant au sein de ces écoles. Cette approche garantit non seulement la continuité de leur progression, mais aussi un suivi de leurs niveaux d'apprentissage dans le système Massar, tout en fournissant des données pour affiner les stratégies pédagogiques et orienter efficacement les actions d'amélioration des performances éducatives.

**Tableau 5. Différence de composition des écoles pionnières avec l'ensemble des écoles primaires publiques selon les régions (répartition en %)**

Région	Nombre d'«écoles pionnières»	Répartition des «écoles pionnières»	Répartition de l'ensemble des écoles publiques
Tanger-Tétouan-Al Hoceïma	79	13	11
Oriental	54	9	8
Fès-Meknès	56	9	12
Rabat-Salé-Kénitra	104	17	10
Béni Mellal-Khénifra	41	7	8
Casablanca-Settat	88	14	14
Marrakech-Safi	62	10	14
Drâa-Tafilalet	38	6	7
Souss-Massa	53	8	11
Guélmim-Oued Noun	22	4	2
Laâyoune-Sakia El Hamra	15	2	1
Dakhla-Oued Ed-Dahab	14	2	0,3
<b>Ensemble</b>	<b>626</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Source : INE-CSEFRS, 2024

La région de Rabat-Salé-Kénitra a participé à la phase expérimentale avec un total de 104 sur 626. Cela dépasse sa représentation réelle dans l'ensemble national des écoles publiques qui est d'environ un dixième du total. En revanche, la région de Marrakech-Safi est sous-représentée parmi les écoles participantes, avec une proportion d'environ un dixième, alors que cette dernière devrait avoisiner le septième.

### 3. Répartition régionale des scores

Bien que la répartition des «écoles pionnières», selon le milieu et le type des établissements, diffère de celle de l'ensemble des écoles primaires publiques, la répartition régionale, en revanche, demeure relativement équilibrée. En effet, à l'exception des régions de Rabat-Salé-Kénitra, Marrakech-Safi et des trois régions du Sud, les autres régions présentent des proportions relativement similaires en matière de représentation parmi les écoles participant au projet. Cette répartition témoigne de la participation active de l'ensemble des académies régionales dans la mise en œuvre du projet.

Par ailleurs, les trois régions du sud présentent des écarts inférieurs à 2% entre leur poids respectif dans le projet et leur poids dans l'ensemble des écoles publiques, elles se révèlent en réalité largement surreprésentées. En effet, près de la moitié des écoles de la région de Dakhla-Oued Ed-Dahab ont été impliquées dans le projet, contrairement à la région de Marrakech-Safi, où seules 5% des écoles participent. En outre,

18% des écoles de la région de Laâyoune-Sakia El Hamra et 12% des écoles de Guelmim-Oued Noun ont pris part à cette phase. Ces chiffres

témoignent d'une forte implication des régions du Sud, bien au-delà de leur poids démographique dans l'enseignement primaire public.

**Tableau 6. Indice global des écoles pionnières selon la région et le milieu**

Région	Ensemble	Urbain	Rural
Tanger-Tétouan-Al Hoceïma	79	80	79
Oriental	86	86	87
Fès-Meknès	80	80	80
Rabat-Salé-Kénitra	81	81	80
Béni Mellal-Khénifra	75	76	74
Casablanca-Settat	80	82	75
Marrakech-Safi	77	77	77
Drâa-Tafilalet	73	75	72
Souss-Massa	77	77	77
Guelmim-Oued Noun	84	85	82
Laâyoune-Sakia El Hamra	75	75	80
Dakhla-Oued Ed-Dahab	69	68	70
<b>Ensemble</b>	<b>79</b>	<b>80</b>	<b>78</b>

Source : INE-CSEFRS, 2024

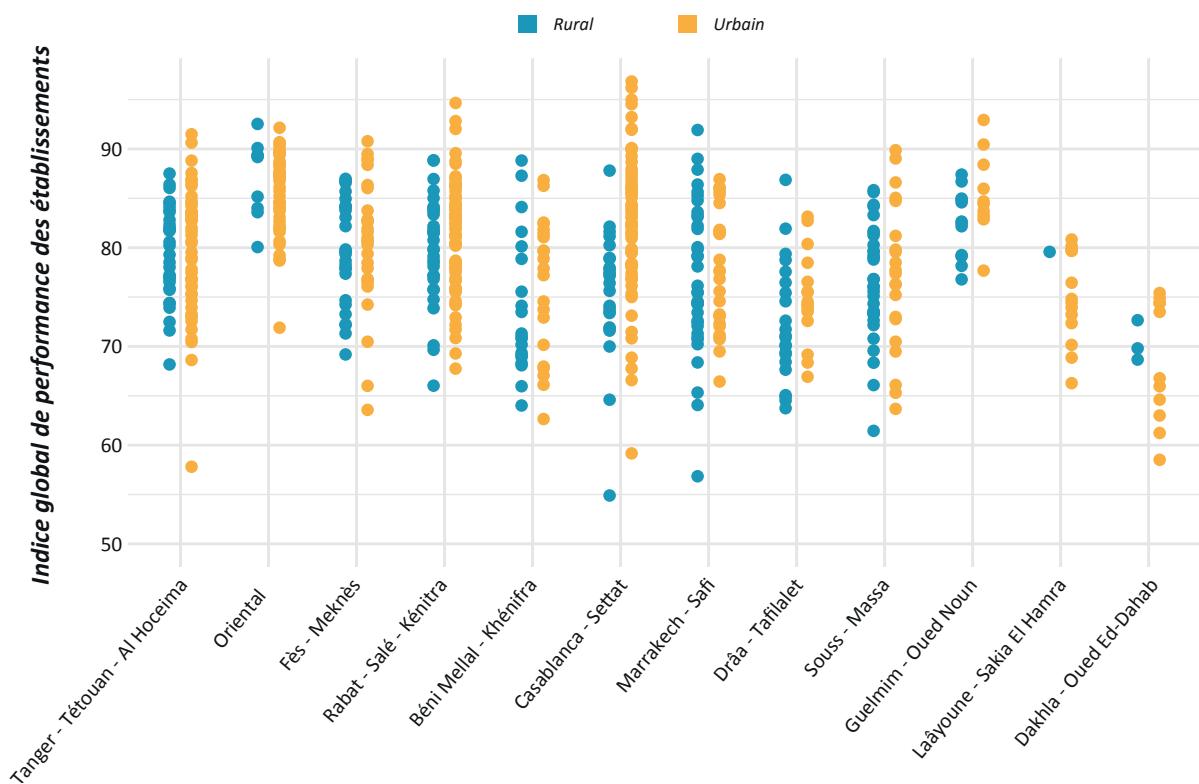
## 4. Variations interrégionales et intrarégionales

Les résultats régionaux révèlent d'importantes variations interrégionales. L'indice global varie entre 69 et 86 points de score, soit un écart de 17 points. Par exemple, la région de Dakhla-Oued

Ed-Dahab affiche un score de 69 points tandis que celle de l'Oriental réalise un score de 86 .

Cette variation souligne que les écarts de performances intrarégionales peuvent également être observés, notamment dans des régions où les zones rurales rencontrent des défis spécifiques.

**Graphique 2. Disparités intrarégionales de l'indice global entre les écoles pionnières selon le milieu**

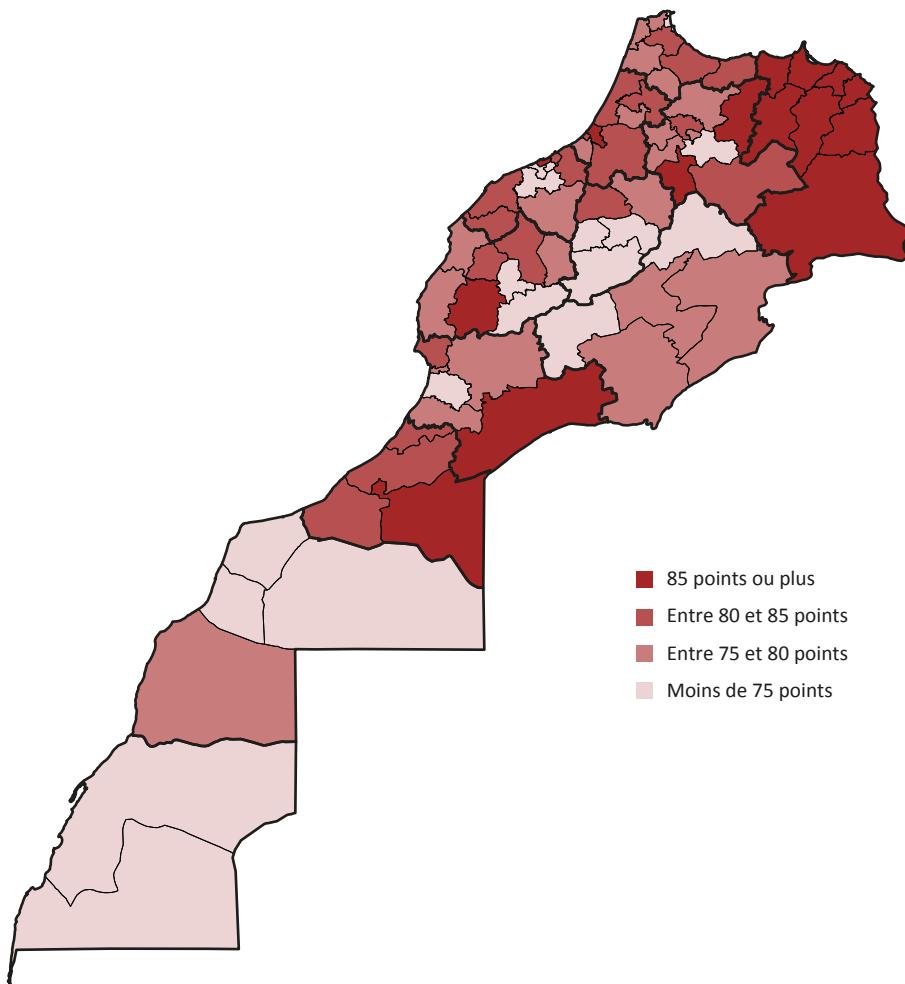


Source : INE-CSEFRS, 2024

Comme le montre le graphique n°2, ces variations de l'indice global sont observées au niveau intrarégional. Par exemple, l'établissement ayant le meilleur score et celui affichant le plus faible parmi les 626 écoles pionnières se trouvent tous les deux dans la région Casablanca-Settat. Ces

résultats illustrent non seulement les différences interrégionales, mais aussi l'importance des écarts intrarégionaux, mettant en lumière des variations significatives entre les écoles d'une même région.

**Carte 1. Disparités provinciales de l'indice global des écoles pionnières**



Source : INE-CSEFRS, 2024

Comme l'illustre la carte n°1, il existe des variations notables dans les scores des provinces marocaines. Les directions provinciales de Ben M'sik, Casablanca-Anfa, Ain Chock et Hay Hassani, toutes situées à Casablanca, affichent les scores les plus élevés, avec respectivement 95, 91, 90 et 88 points. Ces résultats témoignent d'une concentration de performances élevées dans certaines zones urbaines de la métropole. Suivent les provinces de Driouch, Taza, Jerada, Guercif et Assa-Zag, qui obtiennent un score de 87 points, suivies d'Oujda-Angad, Nador et Tata, avec 86 points.

Les variations interprovinciales diffèrent d'une région à l'autre. Dans les régions de l'Oriental et de Dakhla-Oued Ed-Dahab, les différences entre les provinces sont particulièrement faibles, témoignant d'une certaine homogénéité des performances. Ainsi, les huit provinces de la région de l'Oriental se situent toutes dans une fourchette étroite, entre 85 et 87 points. De même, les deux provinces de Dakhla et Oued Ed-Dahab présentent des scores très proches, l'une avec 69 points et l'autre avec 70 points, soulignant une faible variation au sein de cette région.

# CHAPITRE III.

## CONFORMITÉ AUX OBJECTIFS DU MODÈLE DES «ÉCOLES PIONNIÈRES»

### PAR AXE

Cette section examine l'axe « établissement » des écoles pionnières à travers l'analyse des résultats obtenus aux niveaux national et régional, et en fonction du milieu. Il dresse un état des lieux de la gestion scolaire de ces écoles en explorant trois dimensions clés: l'état des espaces physiques et des infrastructures, la sécurité et la propreté des locaux ainsi que le leadership administratif.

L'objectif est d'apporter un éclairage sur les réalités vécues par ces établissements, d'analyser les défis et les opportunités liés à leur gestion et à leurs conditions physiques, et d'évaluer les efforts déployés pour garantir un cadre scolaire de qualité pour l'ensemble des élèves et du personnel éducatif des écoles pionnières.

#### 1. Axe « Établissement»

##### 1.1. Dimension 1 « Espaces physiques »

Les espaces physiques des établissements scolaires ne se limitent pas à un simple cadre matériel : ils façonnent le quotidien des élèves et du personnel éducatif, agissant à la fois sur leur expérience éducative et leur bien-être. Ces espaces englobent l'ensemble des infrastructures, équipements et installations qui définissent les conditions matérielles des écoles. Cette section propose une analyse de ces espaces au niveau national, en tenant compte des différences selon le milieu, et au niveau régional.

###### 1.1.1. Espaces physiques des établissements scolaires au niveau national et par milieu

L'analyse des espaces physiques des établissements scolaires à l'échelle nationale révèle une moyenne globale de 78, témoignant d'un niveau globalement satisfaisant des infrastructures et équipements dans les écoles pionnières. Les écoles urbaines affichent un score

de 81, tandis que les écoles rurales enregistrent un score de 74, indiquant des écarts modérés entre les deux milieux. Cette section examine les différentes sous-dimensions de cette analyse, mettant en lumière les points forts existants et identifiant les axes d'amélioration.

###### • Bâtiments et infrastructures

La qualité des bâtiments et des infrastructures scolaires est un facteur clé pour assurer la sécurité et le confort dans les établissements. Les données révèlent un score national moyen de 72 pour la qualité des bâtiments, les établissements urbains bénéficiant d'une moyenne légèrement supérieure (74 en milieu urbain contre 69 en milieu rural). Cependant, certains éléments des infrastructures, tels que les portes et les fenêtres, présentent une uniformité au niveau national avec un score élevé de 93, indiquant un effort pour maintenir un standard des éléments de base.

En ce qui concerne la peinture et le revêtement de l'établissement, la situation est globalement homogène, avec une moyenne nationale de 83, et des écarts minimes entre milieu urbain (84) et rural (82). Cependant, l'analyse des fresques éducatives, utilisées comme outils pédagogiques visuels, révèle un score national pour ce type d'aménagement de 64, avec une différence d'un point dans les zones rurales. Cette moyenne indique une utilisation limitée des fresques éducatives, en particulier celles situées à l'extérieur. En effet, seules 43,8% des écoles disposent de fresques sur les murs extérieurs contre 83,4 % pour les murs intérieurs.

###### • Équipements de bureau et mobilier

Le mobilier scolaire, l'équipement nécessaire pour le personnel éducatif et l'apprentissage des élèves, présentent des scores plus ou moins

similaires entre les milieux. Les écoles en milieu urbain affichent un score de 89, tandis que celles en milieu rural obtiennent un score de 87 comparé à une moyenne nationale de 88. Ce résultat témoigne des efforts réalisés pour l'équipement des établissements scolaires dans les deux contextes.

- Services sanitaires et accès à l'eau potable**

L'analyse des services sanitaires et de l'accès à l'eau potable dans les « écoles pionnières » présente aussi des variations entre les milieux. En effet, l'accès à l'eau potable, indispensable à la santé et à l'hygiène des écoliers, présente des différences, avec un score de 94 dans les écoles urbaines contre 77 dans les écoles rurales, pour une moyenne nationale de 87.

Les installations sanitaires témoignent également de cette variation : bien que les conditions demeurent insuffisantes dans les deux milieux, les écoles urbaines obtiennent un score supérieur à celui des établissements ruraux, avec 74 contre 59, pour une moyenne nationale de 68. En effet, les données révèlent qu'une proportion d'établissements ne dispose pas de toilettes pour tout le personnel : 21,4% des écoles n'en ont pas pour les enseignantes, et 22,2% pour les enseignants, tandis que 9 écoles ne disposent pas de toilettes fonctionnelles pour les élèves-filles et 16 écoles pour les élèves-garçons. De plus, un nombre important d'écoles dispose de deux à quatre toilettes pour l'ensemble des élèves, rendant leur accessibilité difficile. Dans environ 21,8% des établissements, le ratio dépasse 50 élèves par toilette, atteignant parfois des niveaux extrêmes de plus de 100 voire 150 élèves par installation (dans 39 écoles et 25 écoles respectivement). Ces conditions peuvent altérer les normes d'hygiène et, par conséquent, les cadres physiques d'apprentissage.

Bien que les services sanitaires soient plus fréquents en milieu urbain, le niveau de propreté reste préoccupant à l'échelle nationale, avec un score global de 59 réparti de manière uniforme entre les deux milieux.

Ainsi, seules 38,5% des écoles déclarent disposer de toilettes entièrement propres, tandis que l'accès à des ressources d'hygiène de base, comme le savon, fait défaut dans 65% des établissements, et 80,8% n'offrent pas de papier hygiénique. En outre, l'absence de «bac à déchet» dans les toilettes, constatée dans 69,8% des écoles, témoigne d'une faible attention à la propreté, et accentue les risques d'insalubrité.

Concernant l'état physique des installations sanitaires, bien que 50,5 % des écoles disposent de portes fonctionnelles, une proportion importante (44,7%) rencontre des difficultés dans ce domaine, et 4,8% des établissements n'en possèdent aucune dans les toilettes. Les problèmes de plomberie sont également fréquents, affectant également 27,2% des écoles pour les robinets et 16,5% pour les canalisations.

- Équipements en fonction des conditions climatiques**

Le confort thermique, assuré par des systèmes de chauffage ou de climatisation, joue un rôle essentiel pour le bien-être des élèves et du personnel éducatif, notamment dans les régions aux conditions climatiques difficiles. Les données révèlent une variation entre les milieux urbain et rural : les établissements en milieu urbain obtiennent un score de 82, supérieur à la moyenne nationale de 79, tandis que les écoles rurales affichent un score de 74. Cette différence n'indique pas uniquement un manque d'équipement, mais reflète également les réalités climatiques locales. En effet, certaines régions bénéficiant d'un climat tempéré ont moins besoin de chauffage ou de climatisation, rendant ces installations moins prioritaires.

Ainsi, seuls 7,8 % des établissements disposent d'un système de chauffage, mais dans la majorité des cas (67,3%), celui-ci fonctionne bien dans toutes les classes. Parmi les écoles sans chauffage (92,2% des établissements), 90,1% estiment que l'absence de ce système n'est pas problématique, et seuls 9,9% jugent qu'un chauffage serait nécessaire. De même, pour la climatisation ou la ventilation, seulement 3,7% des établissements en sont équipés, dont 56,5 % indiquent que le système est opérationnel dans

toutes les classes. Parmi ceux qui n'en disposent pas, 60,4% n'en voient pas l'utilité, tandis que 39,6% expriment un besoin. Ces résultats ne doivent donc pas être interprétés comme un simple manque d'équipement mais comme des stratégies conscientes de priorisation locale des investissements.

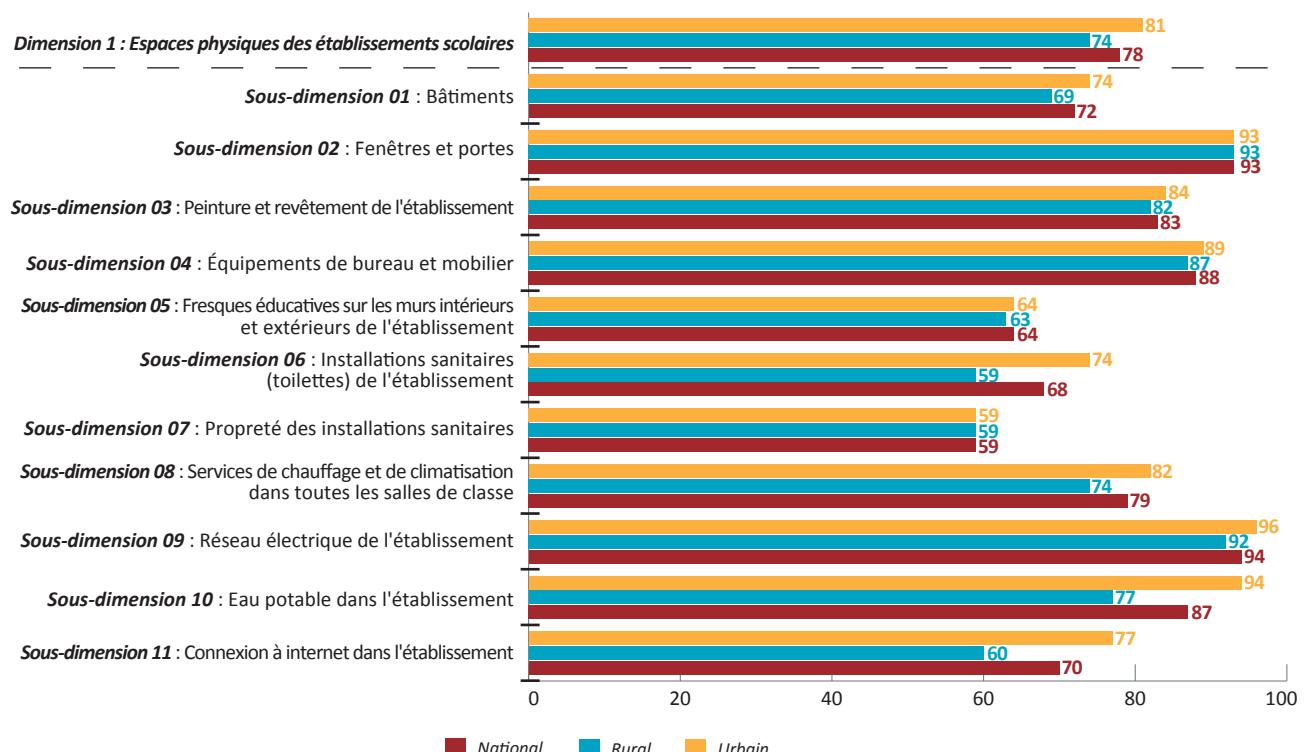
### • Accès à l'électricité et à internet

En matière d'électrification, les écoles urbaines affichent un score élevé de 96 comparé aux écoles rurales dont le score est de 92. La moyenne nationale s'établit à 94, reflétant ainsi une couverture très élevée, bien que les 6 points manquants nécessitent une attention particulière.

En revanche, l'accès à internet est moins assuré : les écoles urbaines affichent un score de 77 contre 60 pour le milieu rural. La moyenne nationale, d'un score de 70, illustre cet écart révélant que bien que l'accès à l'électricité soit quasi généralisé, l'accès à internet enregistre une lacune à combler de 40 points.

Par ailleurs, même quand les établissements disposent d'une connexion, sa qualité demeure variable : 36,6 % des écoles la jugent acceptable, tandis que 26,3 % la qualifient de médiocre. Seules 17,7 % des écoles considèrent leur connexion excellente et 19,4 % la qualifient de bonne.

**Graphique 3. Espaces physiques : scores par sous-dimension au niveau national et par milieu**



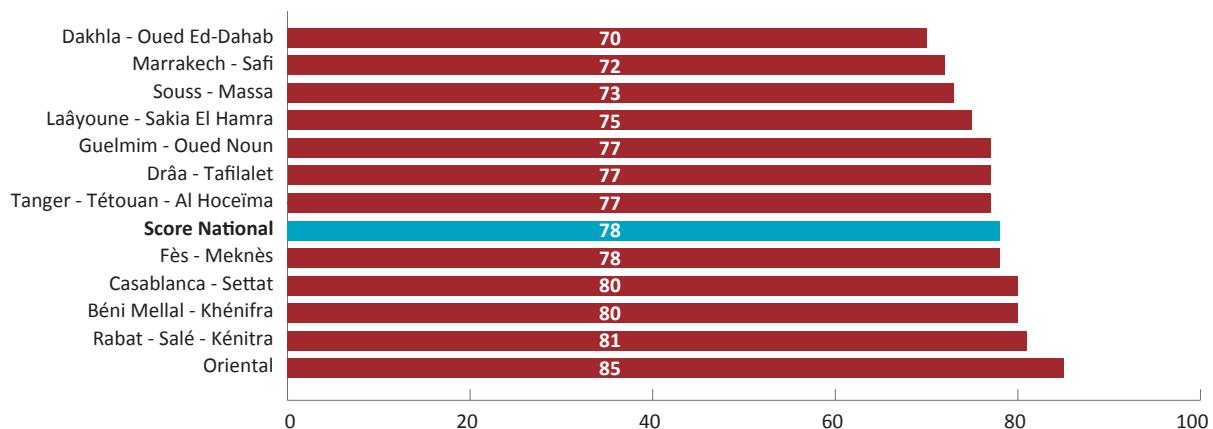
Source : INE-CSEFRS, 2024

### 1.1.2. Espaces physiques des établissements scolaires par région

L'analyse des espaces physiques des établissements scolaires au Maroc met en évidence des différences non seulement entre les milieux, mais également entre les différentes régions. Comme le montre le graphique ci-dessous, la région de l'Oriental

se distingue avec un score de 85, témoignant de conditions particulièrement favorables, résultat probablement d'un investissement dans l'entretien et les ressources des établissements. En revanche, la région de Dakhla-Oued Ed-Dahab enregistre le score le plus bas avec 70. Le reste des régions se situe entre ces deux extrêmes avec des scores plus ou moins similaires.

**Graphique 4. Espaces physiques : scores par région**



Source : INE-CSEFRS, 2024

L'examen détaillé des sous-dimensions des espaces physiques des établissements scolaires révèle des variations entre les régions. En ce qui concerne l'état général des bâtiments, les régions de l'Oriental (83), Rabat-Salé-Kénitra (79), Guelmim-Oued Noun (76) et Souss-Massa (76) obtiennent des scores relativement élevés, tandis que Marrakech-Safi et Dakhla-Oued Ed-Dahab affichent des scores de 60.

Le score concernant la qualité des fenêtres et des portes est également globalement élevé, avec des scores maximaux de 97 enregistrés dans les régions de l'Oriental, Fès-Meknès, et Rabat-Salé-Kénitra, tandis que le score le plus faible (86), est observé à Tanger-Tétouan-Al Hoceïma et Souss-Massa.

En ce qui concerne la peinture et les revêtements de bâtiments, des résultats particulièrement élevés sont enregistrés dans les régions du Drâa-Tafilalet (96), Béni Mellal-Khénifra (90) et Dakhla-Oued Ed-Dahab (88), qui semblent particulièrement soigner l'apparence de leurs établissements. En revanche, la région Souss-Massa obtient un score plus faible (74).

Pour les équipements de bureau et le mobilier, les régions de l'Oriental, Fès-Meknès et Rabat-Salé-Kénitra se distinguent par un score de 92, tandis que la région de Souss-Massa présente un score de 79.

Les fresques éducatives, présentes de manière variable, sont plus fréquentes dans les régions du Drâa-Tafilalet (72) et l'Oriental (71), et sont moins

visibles dans les établissements de Laâyoune-Sakia El Hamra (37) et Dakhla-Oued Ed-Dahab (29).

Les installations sanitaires varient d'une région à l'autre, avec des scores élevés dans l'Oriental (81) et Guelmim-Oued Noun (80), tandis que la région Dakhla-Oued Ed-Dahab enregistre un faible score (39), mettant en évidence les difficultés d'accès à ces infrastructures dans cette région. En matière de propreté, les scores restent globalement faibles pour toutes régions, particulièrement dans les régions du Souss-Massa (40) et Tanger-Tétouan-El Hoceima (56).

En matière de confort thermique, les scores élevés observés dans des régions comme Dakhla-Oued Ed-Dahab (97) et Casablanca-Settat (95) ne révèlent pas nécessairement un besoin en chauffage ou en climatisation eu égard aux conditions climatiques naturellement clémentes dans ces zones. Ainsi, dans la région de Dakhla Oued Ed-Dahab, 13 des 14 établissements évalués déclarent ne pas disposer de système de chauffage et ne pas en ressentir la nécessité; de même, tous les établissements de cette région se passent de climatisation. En revanche, la situation est différente dans la région de Guelmim-Oued Noun, où le score de 59 souligne des besoins plus importants, en particulier pour la climatisation. En effet, 14 des 22 établissements de cette région signalent l'absence de systèmes de climatisation ou de ventilateurs dans un contexte environnemental d'amplitude thermique forte.

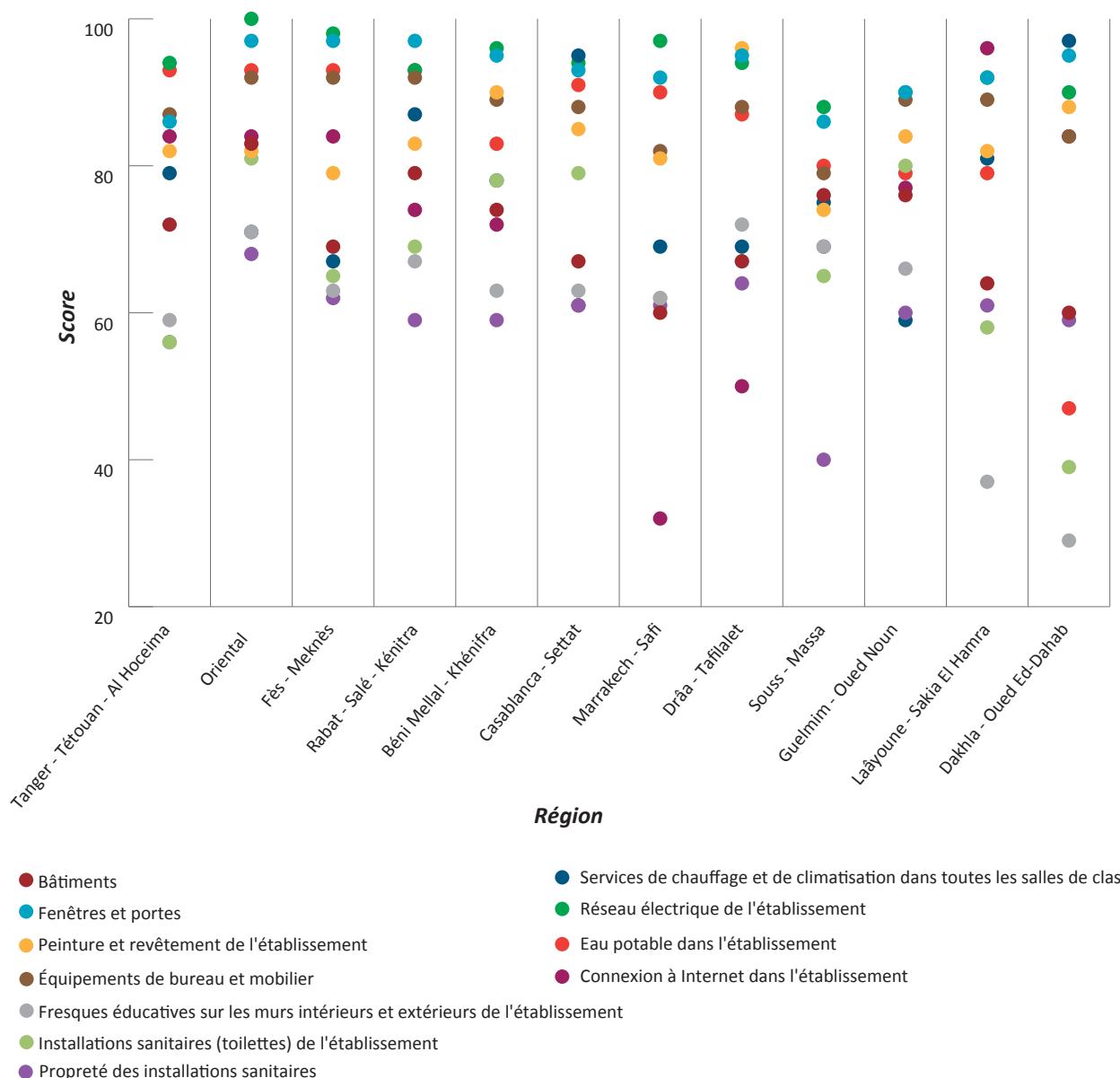
Le réseau électrique est globalement satisfaisant pour l'ensemble des régions, avec des scores atteignant 100 dans l'Oriental et 98 à Fès-Meknès. La région du Souss-Massa obtient un score de 88, restant dans une fourchette élevée mais légèrement inférieure aux autres régions.

L'accès à l'eau potable présente aussi des variations, avec un score particulièrement élevé (93) à Tanger-Tétouan-Al Hoceïma et l'Oriental,

tandis que Dakhla-Oued Ed-Dahab enregistre un score de 47.

Enfin, la connexion internet varie également entre les régions, avec des scores atteignant 96 à Laâyoune-Sakia El Hamra et 93 à l'oriental, tandis que Marrakech-Safi (32) et Drâa-Tafilalet (50) affichent un accès numérique limité, voire très limité.

**Graphique 5. Espaces physiques : scores par sous-dimension et région**



Source : INE-CSEFRS, 2024

## 1.2. Dimension 2 « Sécurité et propreté »

Cette analyse évalue dans quelle mesure les écoles parviennent à offrir un cadre sécurisé et sain, en s'appuyant sur des critères d'équipement, d'infrastructure et d'organisation.

### 1.2.1. Sécurité et propreté des établissements scolaires au niveau national et par milieu

L'analyse de la sécurité et de la propreté des établissements scolaires à l'échelle nationale révèle une moyenne générale de 83, témoignant de conditions globalement satisfaisantes dans l'environnement scolaire. Les scores, légèrement supérieurs dans les écoles urbaines (85) par rapport aux écoles rurales (80), reflètent une situation homogène avec un écart limité. Cette section explore les différentes sous-dimensions de cette analyse, mettant en lumière les points forts existants et identifiant les leviers potentiels pour améliorer la gestion de la sécurité et de l'hygiène dans les deux contextes.

#### • Sécurité et surveillance des environnements scolaires

La sécurité des abords des établissements et la surveillance de l'établissements sont des facteurs nécessaires pour garantir un environnement d'apprentissage protégé et serein. Au niveau national, le score moyen s'affiche à 73 pour la sécurité des entrées et pour la présence de services de surveillance. Dans les zones urbaines, les établissements atteignent un score de 76 pour la sécurité des accès et 80 pour les dispositifs de surveillance. En revanche, dans les zones rurales, les scores sont plus bas : 68 pour la sécurité des entrées et 61 pour la surveillance. En effet, la présence de gardiens pendant les heures de travail est constatée dans 87,9 % des établissements, ce qui assure un suivi continu pendant la journée. Cependant, la surveillance nocturne est moins répandue : 52,1 % des établissements disposent de gardiens de nuit.

#### • Gestion des absences et continuité des activités pédagogiques

L'évaluation de la gestion des absences des enseignants et de la continuité des activités pédagogiques affiche un score moyen national de 82, avec des scores de 83 pour les établissements urbains et de 81 pour ceux en milieu rural. Cela montre que la majorité des établissements disposent de mécanismes adaptés pour gérer les absences imprévues des enseignants. En milieu urbain, le score de 83 reflète une organisation flexible qui limite l'impact des absences sur l'apprentissage des élèves. En milieu rural, bien que le score soit légèrement inférieur de deux points, les établissements semblent également préparés à gérer ces situations.

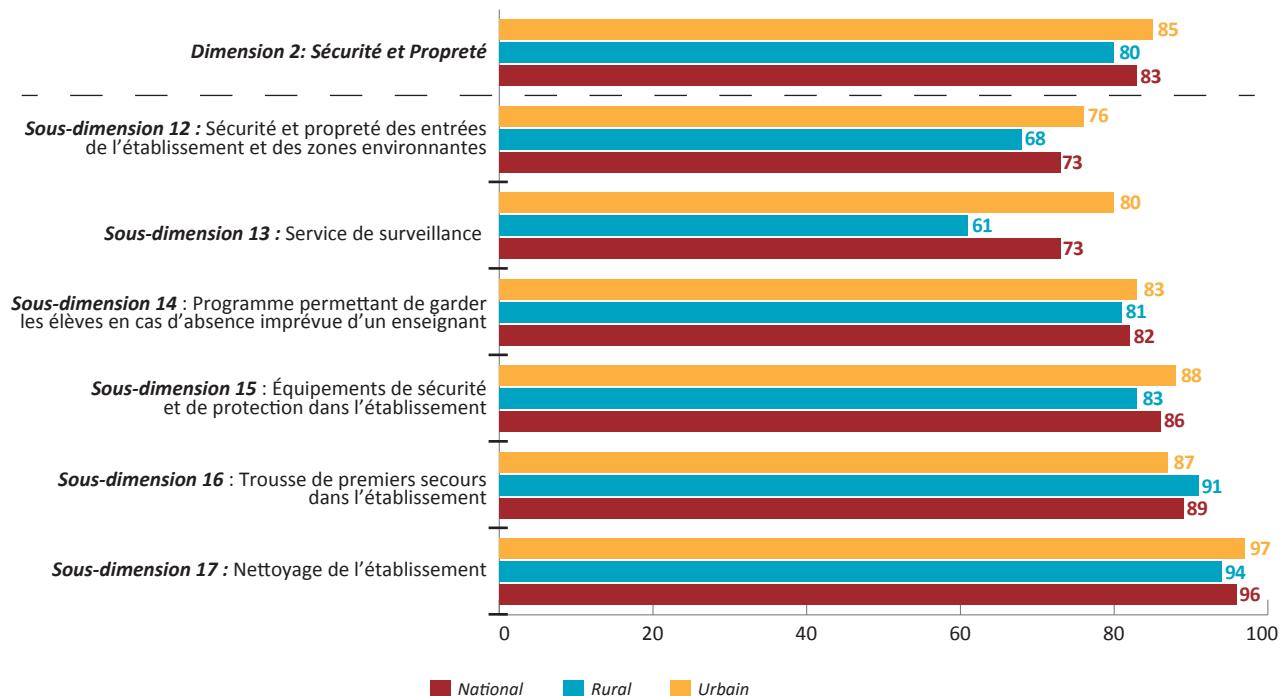
#### • Équipements de sécurité et protection dans les établissements

L'analyse de la présence d'infrastructures et d'équipements de sécurité, incluant les trousse de premiers secours, révèle des résultats globalement positifs, avec des scores de 86 pour les équipements de sécurité et de 89 pour les trousse de premiers secours. Dans les établissements urbains, les résultats pour ces équipements sont de 88 et 87 respectivement, ce qui témoigne d'un bon accès à ces ressources de base. En milieu rural, les établissements présentent des résultats de 83 pour les équipements de sécurité et 91 pour les trousse de premiers secours.

#### • Nettoyage de l'établissement

À l'exception des toilettes, dont la propreté varie, le nettoyage des autres espaces de l'établissement est globalement bien effectué à l'échelle nationale, avec un score de 96, ce qui reflète l'attention accordée à la propreté des établissements. Les écoles en milieu urbain obtiennent un score légèrement supérieur (97), tandis que celles en milieu rural enregistrent un score de 94, indiquant également des conditions de propreté satisfaisantes.

**Graphique 6. Sécurité et propreté : scores par sous-dimension, au niveau national et par milieu**

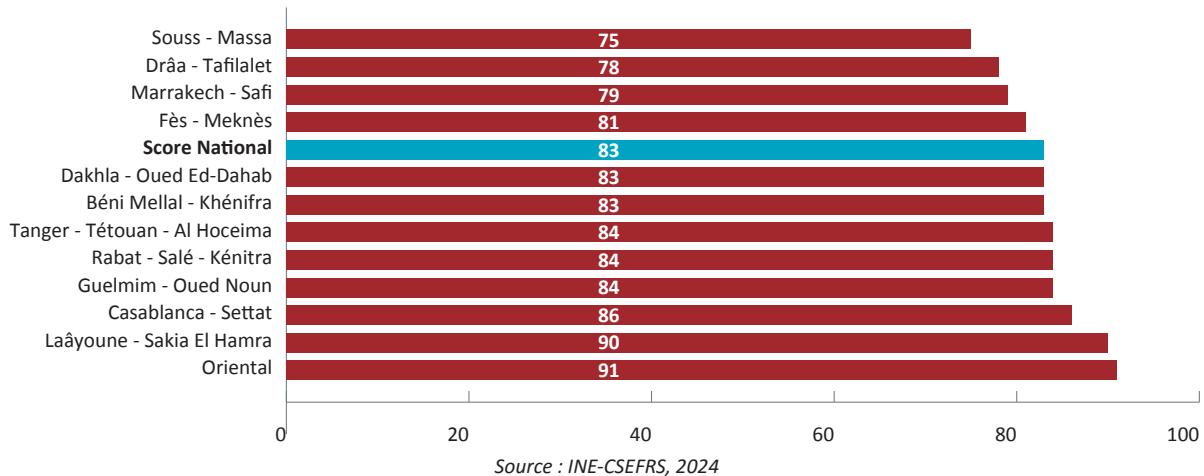


### 1.2.2. Sécurité et propreté des établissements scolaires par région

L'analyse de la sécurité et de la propreté dans les établissements scolaires révèle des variations régionales avec des scores allant de 75 (le plus

bas) à 91 (le plus élevé) reflétant des différences dans les conditions d'infrastructures et de gestion de l'environnement scolaire. Le graphique 7 présente les scores par région dans cette dimension.

**Graphique 7. Sécurité et propreté : scores par région**



L'analyse comparative des sous-dimensions de la sécurité et de la propreté dans les établissements révèle aussi des variations entre les différentes régions.

Pour la sous-dimension relative à la sécurité et à la propreté des entrées de l'établissement et des zones environnantes, les scores varient. Guelmim-Oued Noun obtient le score le plus élevé à 80,

tandis que Souss-Massa (63), Drâa-Tafilalet (64) et Fès-Meknès (62) enregistrent les scores les plus bas. D'autres régions, comme Casablanca-Settat (79) et Laâyoune-Sakia El Hamra (78) affichent également des niveaux relativement élevés de sécurité et de propreté des entrées des établissements scolaires.

Concernant les services de surveillance, la région de l'Oriental obtient un score de 94, suivie par Laâyoune-Sakia El Hamra avec un score de 91. En revanche, Souss-Massa enregistre un score de 55, tandis que Fès-Meknès (57) et Béni Mellal (59) obtiennent des scores plus faibles. Des scores intermédiaires sont observés pour Tanger-Tétouan-Al Hoceïma (80) et Casablanca-Settat (86).

La sous-dimension relative au programme permettant de garder les élèves en cas d'absence imprévue d'un enseignant révèle des scores variés entre les régions. La région de l'Oriental obtient le score le plus élevé (98), suivie de Laâyoune-Sakia El Hamra (97). Marrakech-Safi (78), Souss-Massa (75) et Drâa-Tafilalet (64) enregistrent des scores plus bas, en dessous de la moyenne nationale.

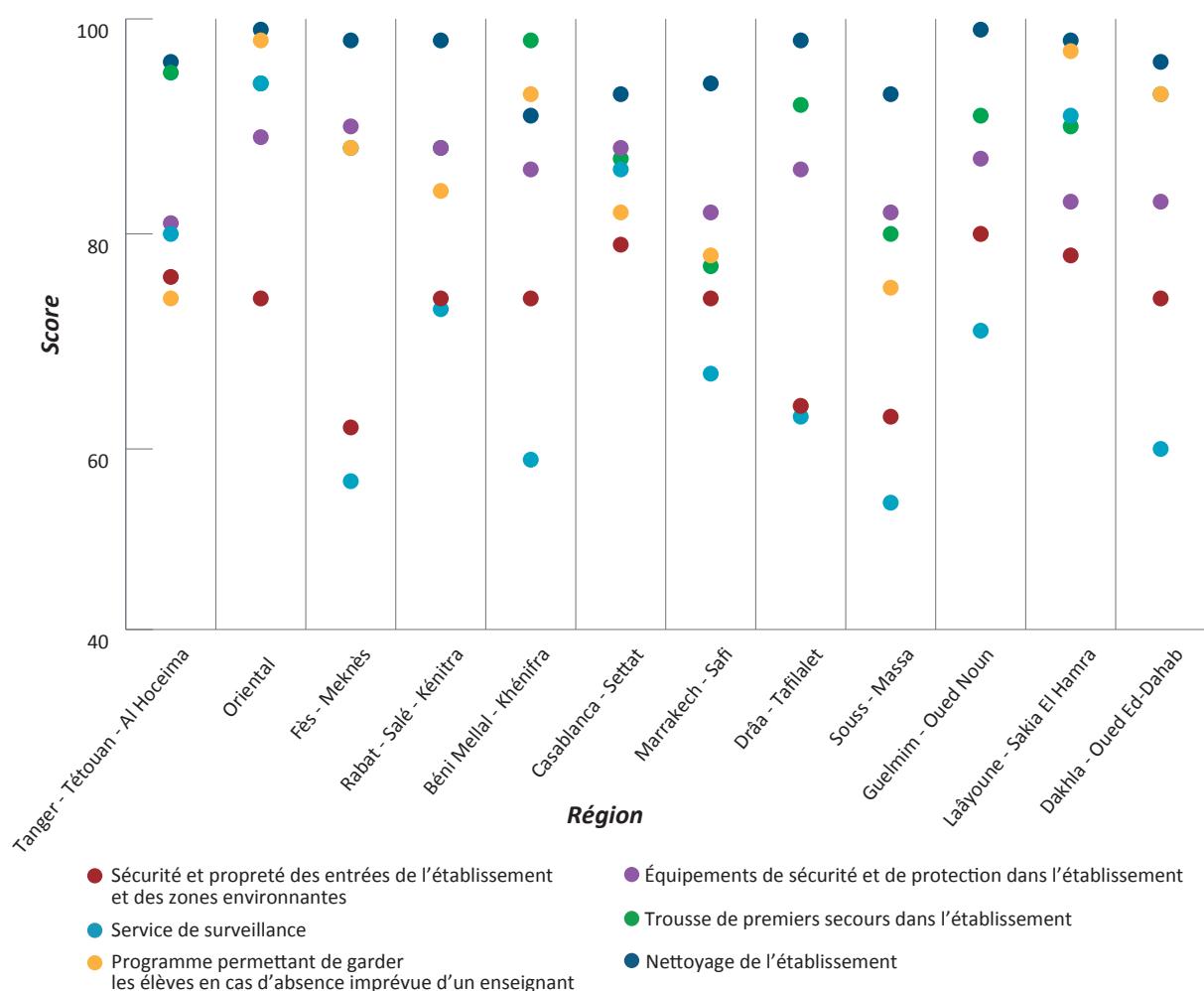
Les équipements de sécurité et de protection au sein des établissements affichent globalement de bons résultats. Fès-Meknès (90) et l'Oriental (89)

enregistrent les scores les plus élevés, tandis que Tanger-Tétouan-Al Hoceïma (81), Marrakech-Safi (82) et Souss-Massa (82) se situent légèrement en dessous. Les autres régions présentent des scores proches de la moyenne nationale.

La présence d'une trousse de premiers secours dans les établissements scolaires est une sous-dimension où les scores restent majoritairement élevés. Plusieurs régions atteignent des scores dépassant 90, notamment Beni Mellal (98), Tanger-Tétouan-Al Hoceïma (95) et l'Oriental (94), tandis que Souss-Massa enregistre la valeur la plus basse dans cette sous-dimension avec 80.

Enfin, le nettoyage de l'établissement est une dimension qui affiche globalement de bons résultats, avec des scores compris entre 91 et 99. Les régions de l'Oriental et Guelmim-Oued Noun atteignent le score maximal de 99, tandis que Béni Mellal-Khénifra enregistre un score de 91.

**Graphique 8. Sécurité et propreté : scores par sous-dimension et région**



Source : INE-CSEFRS, 2024

Cette analyse révèle des variations régionales dans les résultats des sous-dimensions liées à la sécurité et à la propreté des établissements scolaires. Les régions de l'Oriental et de Laâyoune-Sakia El Hamra enregistrent des scores élevés dans plusieurs aspects, tandis que d'autres régions, comme Souss-Massa et Drâa-Tafilalet, affichent des scores plus bas dans des aspects tels que la surveillance et la sécurité des entrées des écoles.

### 1.3. Dimension 3 « Leadership et gestion »

La qualité du leadership scolaire a été identifiée au cours des dernières années dans plusieurs rapports internationaux<sup>(1)</sup> comme une fonction clé pour assurer une éducation de qualité aux élèves et comme une solution à de nombreux problèmes qui peuvent surger à l'école<sup>(2)</sup>.

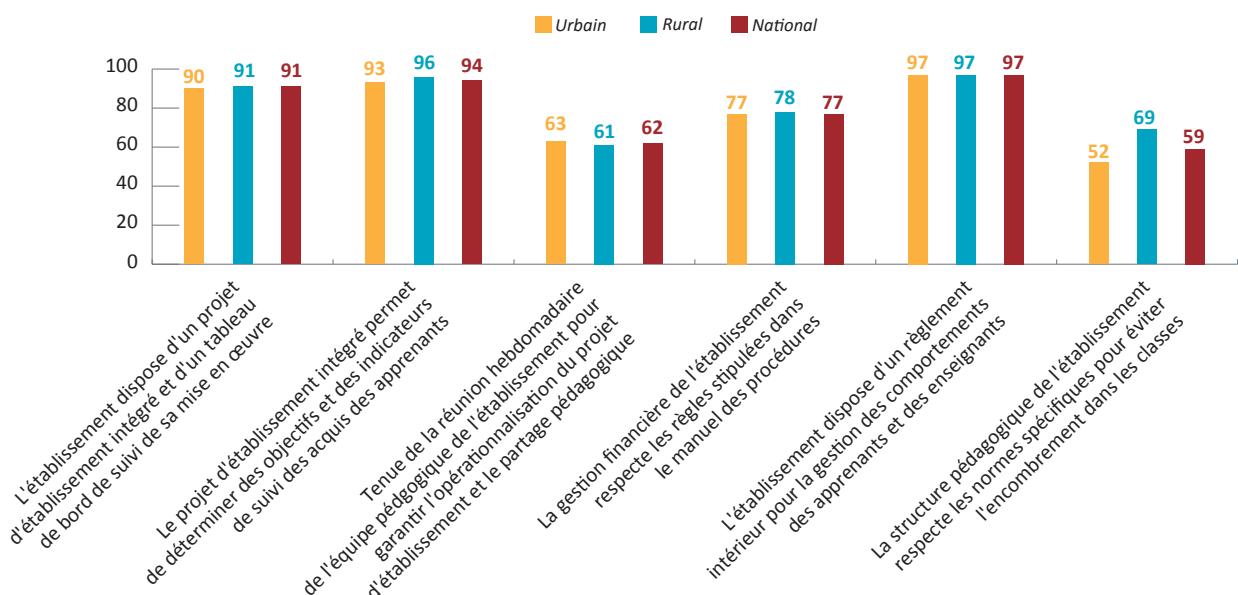
Le leadership pédagogique constitue un canal important à travers lequel le chef d'établissement influe sur les résultats. Il concerne les activités qui facilitent et améliorent la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Plus précisément, il se rapporte à des pratiques de gestion spécifiques qui mettent l'accent sur le rôle des chefs d'établissements dans la promotion de l'introduction d'innovations organisationnelles permettant aux enseignants de travailler de manière efficace.

Le leadership et la gestion d'établissement sont approchés dans ce rapport à travers des sous-dimensions définies à partir d'un ensemble d'indicateurs suffisamment nuancés pour pouvoir examiner les différents aspects de ces sous-dimensions. Ces derniers concernent notamment le projet d'établissement et le suivi de la mise en œuvre de ses objectifs notamment en matière d'acquis des élèves, de partage pédagogique, de gestion financière et de gestion des comportements et d'encombrement des classes.

#### 1.3.1. Leadership et gestion des établissements au niveau national et par milieu

Les établissements affichent des scores élevés dans deux sous-dimensions : le projet d'établissement, la gestion financière et le règlement intérieur pour la gestion des comportements des apprenants et des enseignants. Toutefois, d'autres aspects comme la tenue des réunions hebdomadaires dans le cadre du projet d'établissement et la gestion de l'encombrement des classes affichent des scores moins élevés. Cette dernière sous-dimension enregistre une différence de 7 points entre le milieu urbain et le milieu rural, en faveur de ce dernier.

**Graphique 9. Leadership et gestion : scores par sous-dimension, au niveau national et par milieu**



Source : INE-CSEFRS, 2024

1. OECD (2013), Leadership for 21st Century Learning, Educational Research and Innovation, OECD Publishing UNESCO-IIEP-IWGE (2012). From schooling to learning. Paris: UNESCO/ International Institute for Educational Planning.

2. Bolívar, A., López, J., and Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas [Leadership in Educational Institutions]. Una revisión de líneas de investigación. Revista Fuentes, 14, pp.15-60.

- **Suivi et gestion du projet d'établissement intégré pour l'atteinte des objectifs et le partage pédagogique**

Le projet d'établissement constitue un cadre opérationnel permettant au directeur d'exercer son leadership. Il définit un cadre de planification et de coordination où le directeur peut mobiliser le personnel éducatif et organiser les actions nécessaires à l'atteinte des objectifs fixés.

Trois sous-dimensions sont dédiées aux aspects liés au projet d'établissement intégré (PEI). Le suivi et la mise en œuvre du PEI, la détermination des objectifs et le suivi des acquis grâce au PEI et à la gestion du projet d'établissement à travers les réunions hebdomadaires pour l'opérationnalisation et le partage pédagogique.

Concernant le suivi et la mise en œuvre du PEI, les établissements affichent des scores globalement élevés, témoignant d'une bonne intégration du projet. Au niveau national, le score atteint 91, avec un score similaire obtenu en milieu rural (91) et 90 en milieu urbain.

Le suivi des acquis des élèves constitue un autre axe du PEI. En effectuant un suivi rigoureux des progrès des élèves, l'établissement pourrait ajuster ses stratégies pédagogiques en temps réel. Cette sous-dimension enregistre également un score élevé au niveau national (94), avec un score de 96 pour le milieu rural et de 93 pour le milieu urbain. Le PEI repose également sur une gestion active et collaborative, et les réunions hebdomadaires permettent un partage régulier des pratiques pédagogiques entre les enseignants. Cependant, le score de cette sous-dimension est de 62 au niveau national, avec un score de 63 en milieu urbain et de 61 en milieu rural.

- **Conformité de la gestion financière aux règles du manuel des procédures**

La conformité de la gestion financière aux règles du manuel de procédures est un critère essentiel pour assurer la transparence et l'efficacité des ressources au sein des établissements scolaires. Que ce soit au niveau urbain, rural ou national, le respect de ces normes garantit une gestion rigoureuse et conforme aux standards établis par le système éducatif. Dans les établissements urbains, cette sous-dimension se situe à 77, en milieu rural, elle atteint 78, montrant ainsi un haut degré d'alignement avec les procédures définies. À l'échelle nationale, ce taux de 77 reflète une mobilisation pour uniformiser la gestion financière.

- **Règlement intérieur pour la gestion des comportements des apprenants et des enseignants**

Le score national de 97 pour la disponibilité d'un règlement intérieur lié à la gestion des comportements des apprenants et des enseignants reflète un engagement fort des établissements scolaires au Maroc à appliquer des normes disciplinaires uniformes. Cette performance élevée, constante dans les milieux urbains et ruraux, témoigne d'une homogénéité dans la mise en œuvre des règles.

Ce score peut également être perçu comme un indicateur positif de l'impact des efforts de formation et de suivi réalisés dans le cadre du Projet d'Établissement Intégré, qui encourage la standardisation des pratiques et la gestion participative dans tous les établissements scolaires marocains.

- **Structure pédagogique respectant les normes et limitant l'encombrement des classes**

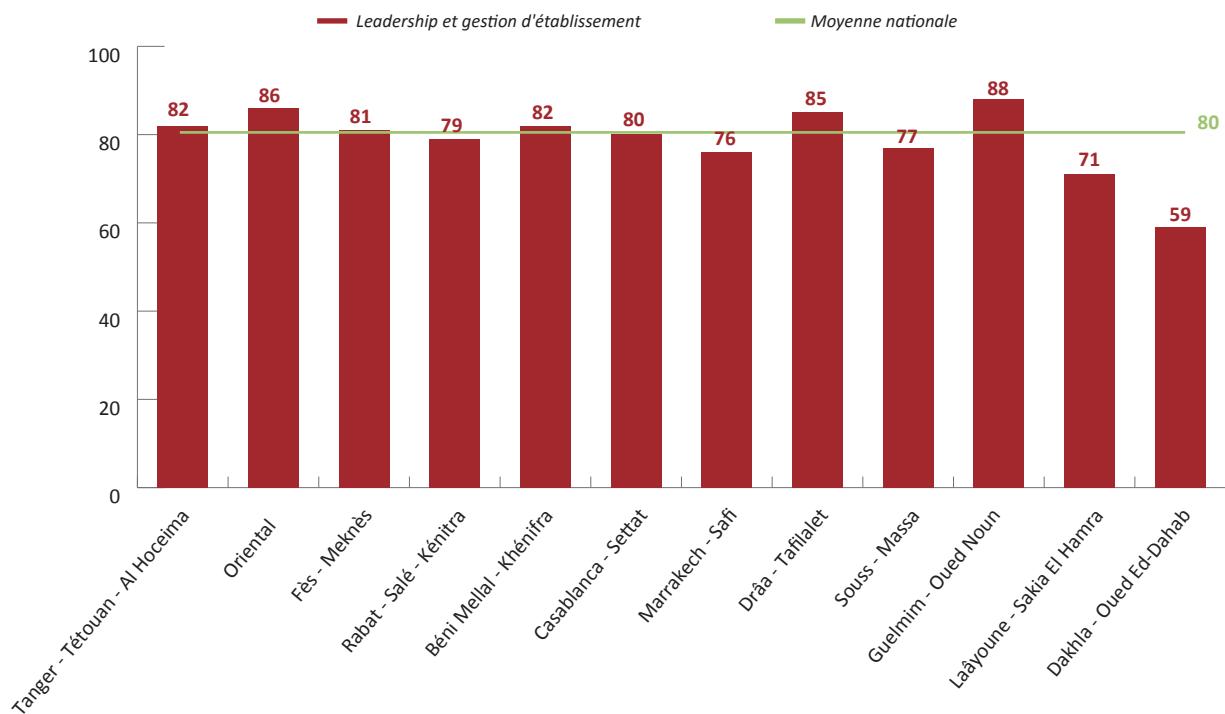
Le score de 59 au niveau national, concernant le respect des normes pour éviter l'encombrement dans les classes, met en lumière des défis importants dans la gestion des effectifs scolaires à travers le pays. En milieu urbain, le score de 52 suggère que les établissements scolaires sont

confrontés à des problèmes de surpopulation, en raison de la densité démographique élevée, ce qui entraîne un encombrement des classes. En milieu rural, bien que le score de 69 soit plus élevé, il reste insuffisant pour garantir des conditions d'apprentissage optimales. Le nombre d'enseignants reste insuffisant pour répondre à la demande face au nombre croissant d'élèves. Par ailleurs, en milieu rural, les classes sont fréquemment surchargées en raison du regroupement d'élèves dans des classes à niveaux multiples.

### 1.3.2. Leadership et gestion de l'établissement par région

Les scores liés au leadership et à la gestion d'établissement révèlent que des régions comme l'Oriental (86), Guelmim-Oued Noun (88) et Drâa-Tafilalet (85) se distinguent par des performances nettement élevées, témoignant d'une gestion et d'un leadership efficaces. D'autres régions comme Tanger-Tétouan-Al Hoceïma (82) et Béni Mellal-Khénifra (82), affichent des scores au-dessus de la moyenne nationale, tandis que Dakhla-Oued Ed-Dahab (59) affiche un score nettement inférieur à la moyenne nationale.

**Graphique 10. Leadership et gestion : scores par région**



Source : INE-CSEFRS, 2024

En examinant les sous-dimensions du leadership et de la gestion de l'établissement, il s'avère que des régions comme Guelmim-Oued Noun et l'Oriental affichent des scores supérieurs aux moyennes nationales pour toutes les sous-dimensions. Drâa-Tafilalet présente des performances supérieures aux moyennes nationales pour toutes les sous-dimensions sauf celle relative au règlement intérieur gérant les comportements des enseignants et des élèves. La plupart des régions enregistrent des

contreperformances importantes en ce qui concerne la tenue des réunions hebdomadaires pour l'opérationnalisation du PEI et le partage pédagogique, à l'exception de Casablanca-Settat, Béni Mellal-Khénifra, Drâa-Tafilalet et Guelmim-Oued Noun. Les écarts entre les régions sont marqués, avec une différence de 27 points entre Casablanca-Settat (73), en tête du classement, et Dakhla-Oued Ed-Dahab (46), en queue de peloton.

**Tableau 7. Leadership et gestion : scores par sous-dimension par région »**

Moyenne nationale	91	94	62	77	97	59
Tanger-Tétouan-Al Hoceïma	90	97	59	82	97	66
Oriental	96	100	65	86	98	71
Fès-Meknès	90	96	60	77	98	66
Rabat-Salé-Kénitra	95	94	59	77	98	49
Béni Mellal-Khénifra	87	95	72	72	98	68
Casablanca-Settat	90	94	73	78	97	49
Marrakech-Safi	88	92	56	76	97	49
Drâa-Taïalalet	94	97	70	80	96	71
Souss-Massa	87	94	53	71	99	58
Guelmim-Oued Noun	97	100	71	80	99	80
Laâyoune-Sakia El Hamra	83	67	56	73	96	54
Dakhla-Oued Ed-Dahab	73	57	46	55	85	41
	L'établissement dispose d'un projet d'établissement intégré et d'un tableau de bord de suivi de sa mise en œuvre	Le projet d'établissement intégré permet de déterminer des objectifs et des indicateurs de suivi des acquis des apprenants	Tenue de réunions hebdomadaires de l'équipe pédagogique de l'établissement pour garantir l'opérationnalisation du projet d'établissement et le partage pédagogique	La gestion financière de l'établissement respecte les règles stipulées dans le manuel des procédures	L'établissement dispose d'un règlement intérieur pour la gestion des comportements des apprenants et des enseignants	La structure pédagogique de l'établissement respecte les normes spécifiques pour éviter l'encombrement dans les classes.

Source : INE-CSEFRS, 2024

Les régions du Drâa-Taïalalet, Guelmim-Oued Noun, ainsi que celle de l'Oriental, se distinguent par une gestion optimale des effectifs des classes contrairement aux autres régions qui demeurent confrontées à des défis importants en matière d'encombrement des classes. Bien que la région de Dakhla-Oued Ed-Dahab enregistre des scores relativement élevés en ce qui concerne le suivi de la mise en œuvre du PEI et la gestion des comportements, respectivement 73 et 85, ces scores restent en deçà des moyennes nationales enregistrées pour ces deux sous-dimensions. Cette région affiche des insuffisances importantes pour toutes les sous-dimensions concernées.

## 2. Axe « enseignant »

Cette partie vérifie la conformité des mesures destinées aux enseignants dans le cadre du projet des « écoles pionnières », en l'occurrence par rapport aux deux approches «TaRL» et «enseignement explicite», mais aussi les aspects relatifs à l'encadrement pédagogique, aux

ressources éducatives et aux pratiques au sein de la classe.

### 2.1. Dimension 4 « Encadrement et accompagnement pédagogique »

La Vision stratégique de la Réforme 2015-2030 met en avant le rôle fondamental des inspecteurs dans la transformation du système éducatif marocain à travers l'encadrement direct des enseignants et l'amélioration de leurs capacités professionnelles. Elle insiste sur la nécessité de renforcer leurs missions et leurs rôles pour garantir une amélioration continue des pratiques pédagogiques. Les inspecteurs sont appelés à jouer un rôle central dans le cadre du projet des écoles pionnières en matière d'encadrement des enseignants, à travers des visites régulières et des rapports constructifs.

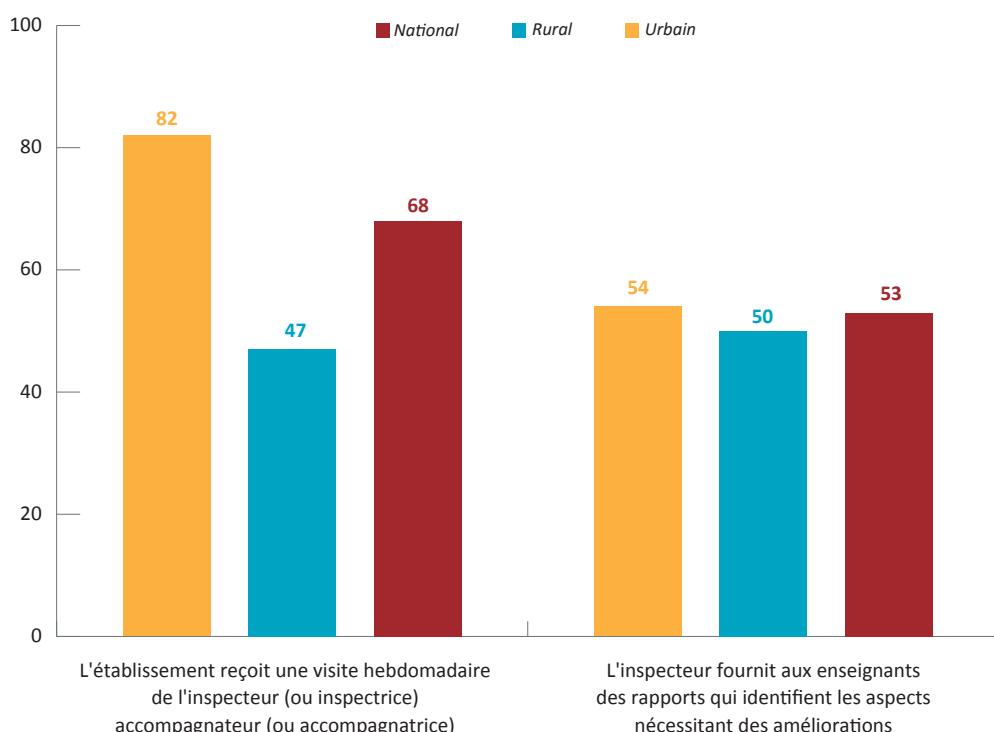
## 2.1.1 Encadrement et accompagnement pédagogique au niveau national et par milieu

L'encadrement et l'accompagnement pédagogiques sont ici évalués à travers la fréquence des visites de l'inspecteur et la disponibilité des rapports fournis par l'inspecteur contenant des aspects éventuels à améliorer. De manière générale, le score de l'encadrement et l'accompagnement pédagogique affiche un score de 60 avec une différence notable entre les milieux urbain et rural en défaveur de ce dernier (68 contre 48). Ce constat peut être mieux compris en analysant les sous-dimensions composant cette dimension. La première sous-dimension, affichant un score de 68 au niveau national, concerne les visites hebdomadaires de l'inspecteur. Celle-ci enregistre un score de 82 au milieu urbain tandis qu'elle affiche 47 en milieu

rural, soit un écart de 35 points. Cependant, en ce qui concerne la fourniture des rapports sur les aspects à améliorer, les écarts entre les deux milieux sont modérés (54 en milieu urbain contre 50 en milieu rural).

C'est l'une des dimensions dont les résultats sont en deçà des attentes par rapport à l'ensemble, ce qui suggère deux explications plausibles : soit les effectifs des inspecteurs ne sont pas suffisants pour couvrir l'ensemble des établissements qui leur sont affectés, soit le critère d'une visite hebdomadaire n'est pas toujours réalisable selon le milieu et les moyens disponibles. Dans tous les cas, le rôle des inspecteurs, notamment en tant qu'accompagnateurs des enseignants, et en tant qu'animateurs de réunions pédagogiques, est fondamental.

**Graphique 11. Accompagnement et encadrement pédagogique : scores par sous-dimension et par milieu**



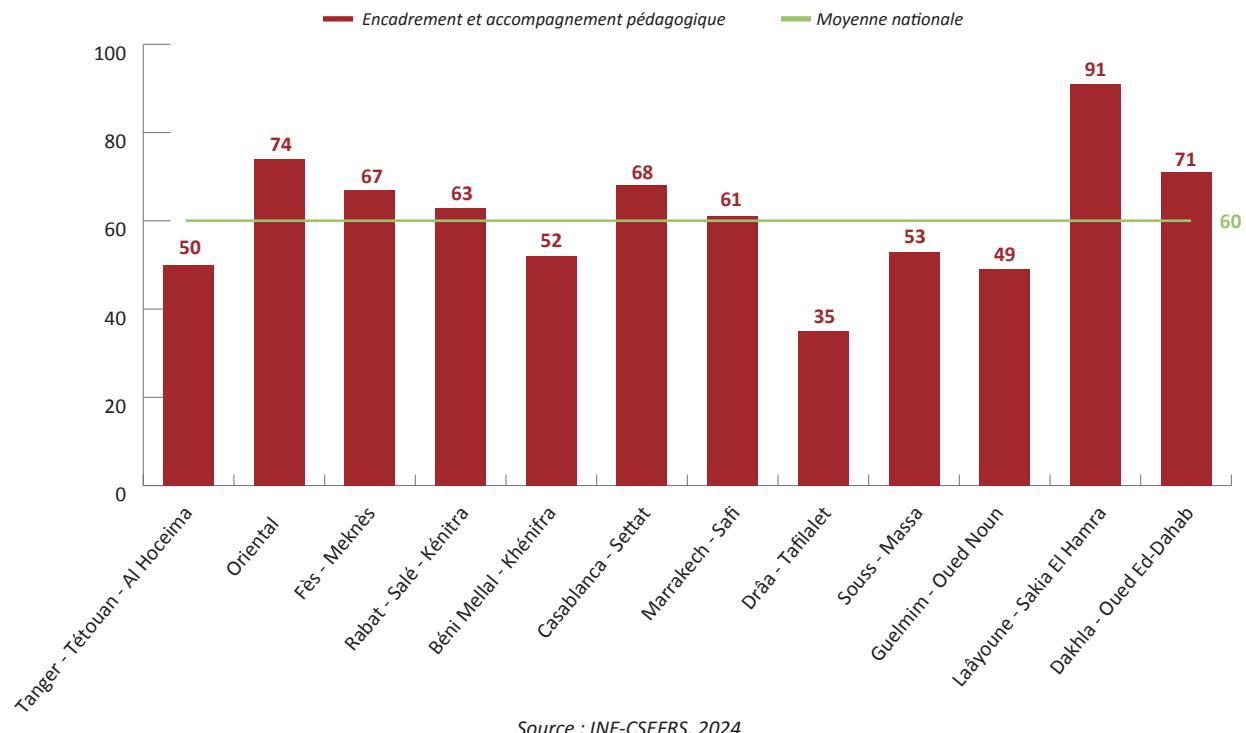
Source : INE-CSEFRS, 2024

## 2.1.2 Encadrement et accompagnement pédagogique par région

L'analyse des scores concernant l'encadrement et l'accompagnement pédagogique montre des variations importantes. Les scores les plus hauts

et les plus bas se situent respectivement entre 91 pour Laâyoune-Sakia El Hamra et 35 pour Drâa-Tafilalet comme le montre le graphique suivant.

**Graphique 12. Encadrement et accompagnement pédagogique : scores par région**

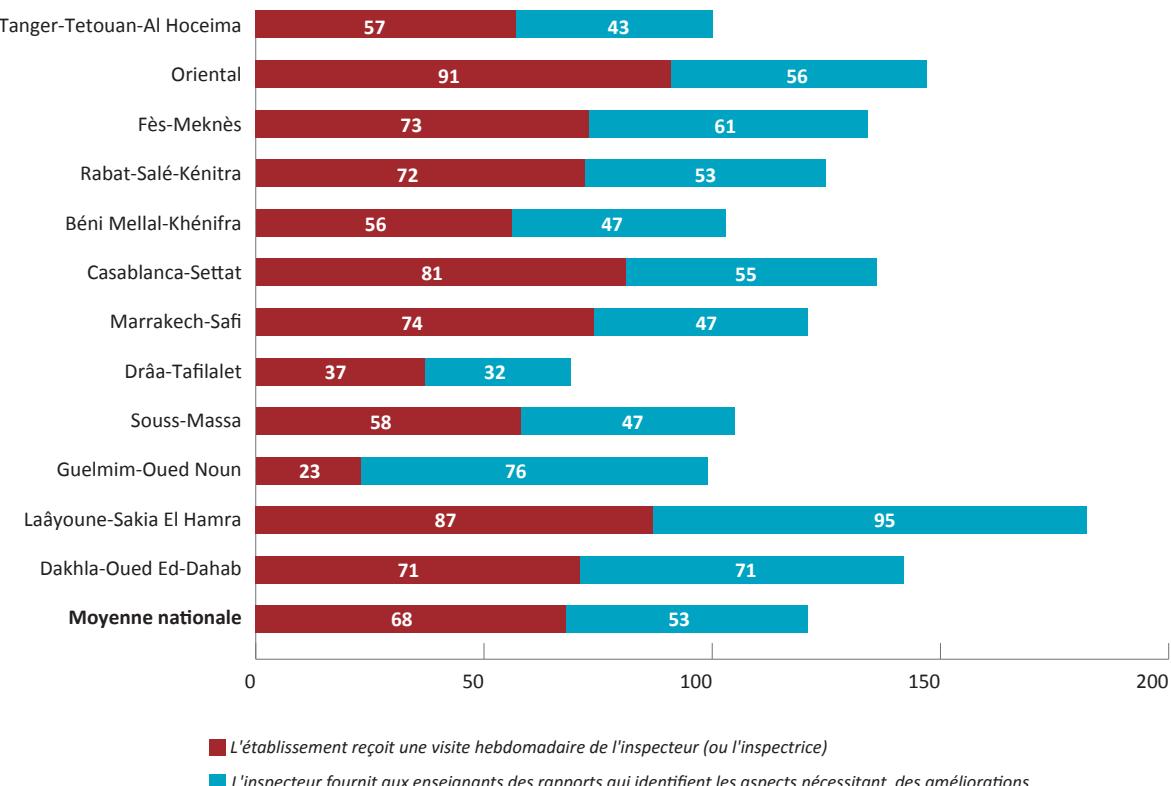


Source : INE-CSEFRS, 2024

Le graphique ci-après analyse les variations régionales concernant deux sous-dimensions essentielles de l'accompagnement pédagogique, illustratives de l'importance de l'apport des

inspecteurs : la fréquence de leurs visites hebdomadaires et la qualité des rapports qu'ils élaborent, identifiant les aspects nécessitant des améliorations.

**Graphique 13. Accompagnement et encadrement pédagogique : scores par sous-dimension et région**



Source : INE-CSEFRS, 2024

## 2.2. Dimension 5 « Ressources pédagogiques »

### 2.2.1. Ressources pédagogiques au niveau national et par milieu

Les moyens pédagogiques disponibles (sous-dimension 26) et les équipements de classes (sous-dimension 28) enregistrent des scores élevés à l'échelle nationale, respectivement 90 et 93. Ces chiffres témoignent d'un effort considérable en matière d'équipement des établissements, que ce soit en milieu urbain ou rural. En milieu rural, les scores de ces sous-dimensions ont atteint 91 pour les moyens pédagogiques et 94 pour les équipements, légèrement supérieurs aux scores en milieu urbain, respectivement de 89 et de 93.

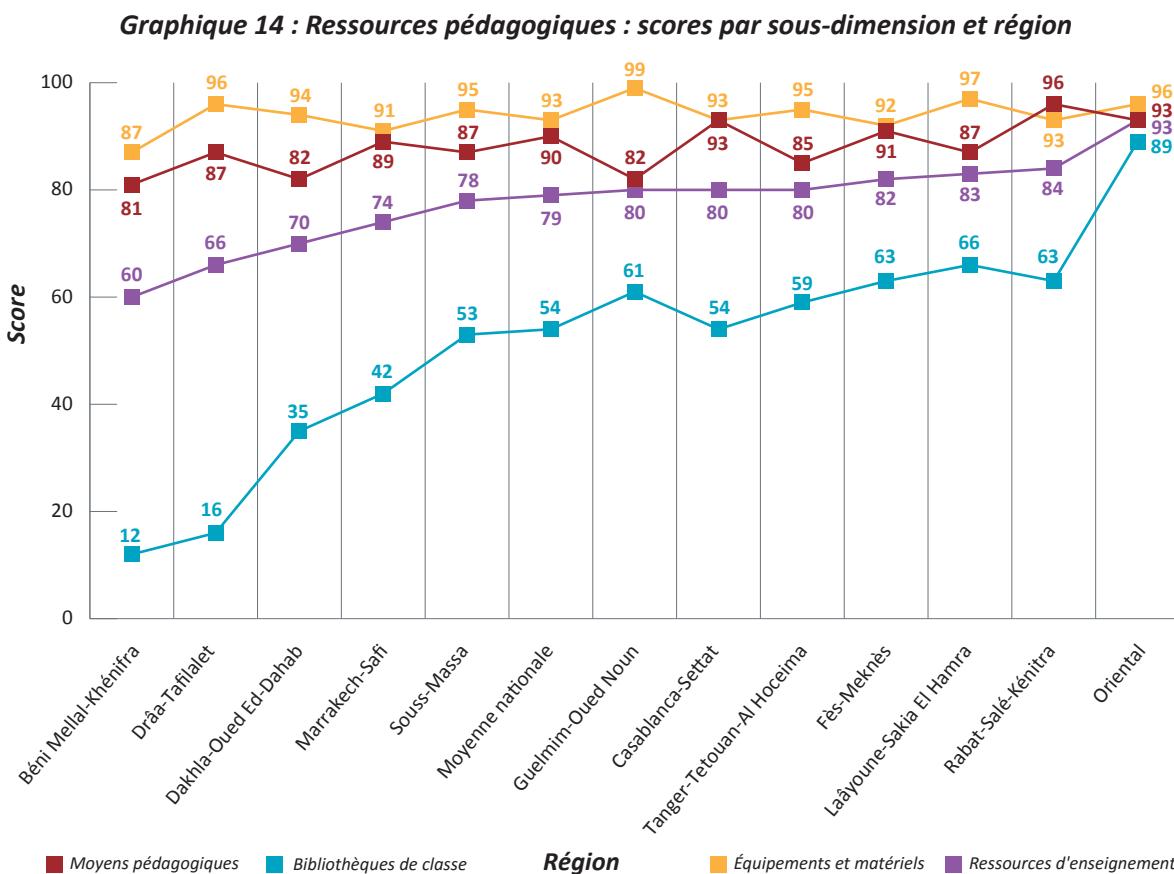
Cependant, la sous-dimension « bibliothèques de classe » (n° 27) a réalisé un score modeste de 54 au niveau national, avec de faibles variations par milieu : 53 en urbain et 55 en rural. En analysant de façon approfondie les questions qui composent ce score, on constate qu'une proportion de 21,3% des établissements ne possède aucune bibliothèque de classe alors que 78,7% des établissements en disposent d'une, même si celle-ci peut être vide.

Parmi les établissements disposant d'une bibliothèque, 41,6% la déclarent bien équipée avec des livres et du matériel de lecture. À l'inverse, 16% des bibliothèques ne sont pas équipées, et 5,9% des établissements jugent leur équipement faible.

Concernant l'activation et l'utilisation des bibliothèques, 41,4 % parmi les 62,7% des établissements ayant une bibliothèque la jugent pleinement fonctionnelle et utilisée de manière efficace. Seule une petite proportion d'établissements (8,3%) indique que les bibliothèques ne sont pas opérationnelles.

### 2.2.2. Ressources pédagogiques par région

Le graphique suivant montre une variation importante dans les sous-dimensions qui font l'objet de l'analyse entre les régions. Par exemple, le score relatif à la sous-dimension « bibliothèque de classe » varie entre 12, score le plus bas, et 93, le plus haut. Les ressources d'enseignement, quant à elles varient entre 60 et 93.



Source : INE-CSEFRS, 2024.

## 2.3. Dimension 6 « Formation et certification »

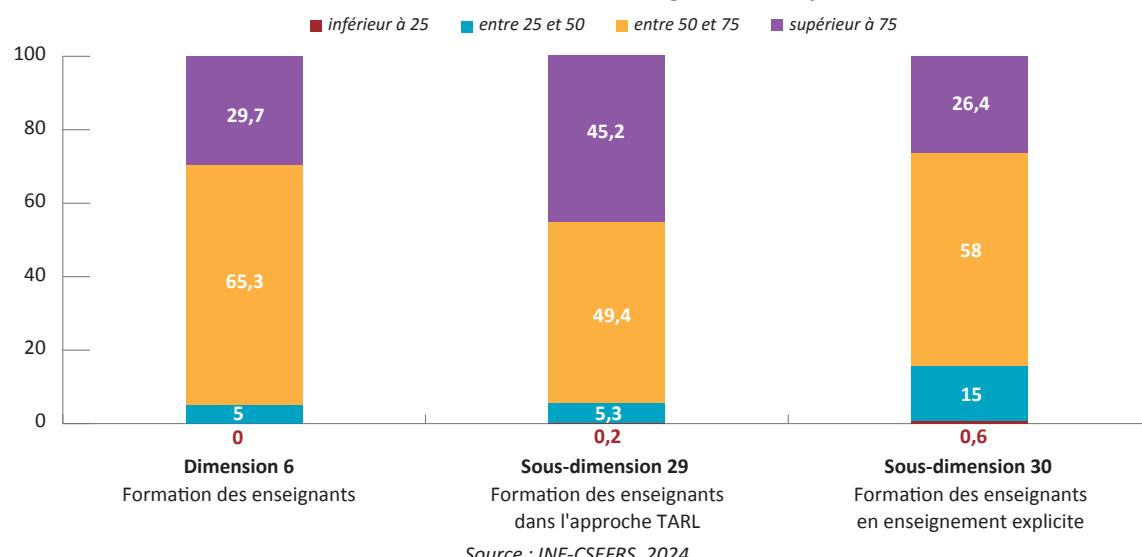
Il s'agit, dans cette section, de vérifier la conformité en matière de formation et de certification des enseignants sur les deux approches mobilisées dans le projet des « écoles pionnières », à savoir l'approche « TaRL » et l'«enseignement explicite». Ces deux approches visent, respectivement, à identifier les difficultés rencontrées par les élèves, à y remédier, et à consolider leurs acquis sur le reste de l'année. Ces formations, bien que de courte durée, ont été structurées pour aborder les pratiques des nouvelles approches éducatives dans les classes de la première année à la sixième année primaire.

### 2.3.1. Formation et certification des enseignants au niveau national et par milieu

La dimension relative à la «formation et certification des enseignants» dans les volets «TaRL» et «enseignement explicite» affiche un score moyen de 69 sur 100. L'analyse selon les catégories de l'indice montre que seuls 30% des établissements scolaires enregistrent un indice moyen élevé (supérieur à 75 sur 100) sur cette dimension.

La sous-dimension de la formation et certification des enseignants en «enseignement explicite» enregistre un score moyen de 66 sur 100, avec seulement 26% des établissements scolaires qui affichent un score supérieur à 75 sur 100. En revanche, la sous-dimension de la formation et certification des enseignants dans l'approche «TaRL» obtient un score moyen de 73 sur 100, et 45 % des écoles dépassent le seuil de 75 sur 100, ce qui souligne une appropriation plus importante de cette méthode par rapport à l'«enseignement explicite».

**Graphique 15. Formation et certification : répartition des établissements selon leurs scores et par sous-dimension dans « TaRL » et « enseignement explicite »**



Source : INE-CSEFRS, 2024

Étant donné que le projet des "écoles pionnières" s'inscrit dans une perspective temporelle continue, les formations spécifiques ont également vocation à être continues pour s'adapter aux évolutions et aux nouveaux besoins. Ainsi, les établissements pourraient encourager leurs enseignants en proposant des opportunités de mentorat et de développement professionnel

afin de renforcer leurs compétences et d'ancrer la pérennité des pratiques pédagogiques.

Les données révèlent une légère variation des scores moyens entre les zones rurales et urbaines. En milieu rural, le score moyen se situe à 68 sur 100 pour la dimension relative à la formation et certification des enseignants dans l'approche

«TaRL» et «enseignement explicite», contre 70 en milieu urbain. La sous-dimension de la formation et certification des enseignants dans l'approche «TaRL» est légèrement plus importante en milieu rural, avec un score moyen de 74 contre 72 en

milieu urbain. Par ailleurs, le score moyen de la sous-dimension de la formation et certification des enseignants en enseignement explicite est plus important en milieu urbain (68) qu'en milieu rural (62), avec un écart de 6 points sur 100.

**Tableau 8. Formation et certification : scores par sous-dimension, au niveau national et par milieu**

	Dimension 6 : Formation et certification des enseignants dans «TaRL» et ens. explicite	Sous-dimension 29 : Formation et certification des enseignants dans l'approche «TaRL»	Sous-dimension 30 : Formation et certification des enseignants en «enseignement explicite»
Score moyen	69	73	66
<b>Milieu</b>			
Urbain	70	72	68
Rural	68	74	62

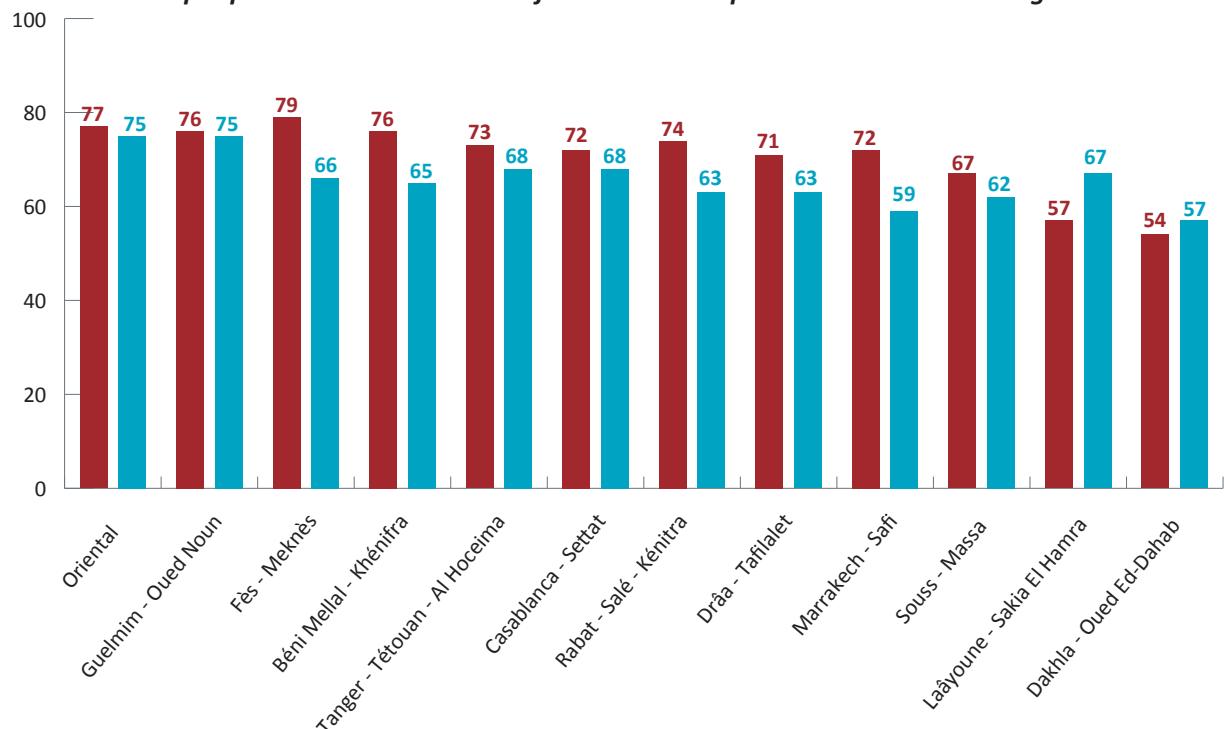
Source : INE-CSEFRS, 2024

### 2.3.2. Formation et certification des enseignants par région

L'analyse par région de la dimension « Formation et certification » montre qu'il existe des variations entre les douze régions, avec un score moyen qui varie de 55 à 76.

Une analyse plus détaillée de cet aspect met en évidence des différences régionales concernant les deux sous-dimensions y afférentes : la formation et la certification dans l'approche «TaRL», ainsi que la formation et la certification en «enseignement explicite».

**Graphique 16. Formation et certification : scores par sous-dimension et région**



■ **Sous-dimension 29:** Formation et certification des enseignants dans l'approche TaRL

■ **Sous-dimension 30:** Formation et certification des enseignants en enseignement explicite

Source : INE-CSEFRS, 2024

## 2.4. Dimension 7 «Pratiques pédagogiques selon l'approche TaRL et l'enseignement explicite»

Les « écoles pionnières » ont introduit un dispositif éducatif intégré combinant deux approches complémentaires. D'une part, la stratégie curative basée sur la méthode «TaRL» vise à combler rapidement et efficacement les lacunes des élèves en arabe, en français et en mathématiques. D'autre part, l'approche préventive fondée sur l'«enseignement explicite» est conçue pour assurer la maîtrise des leçons et minimiser l'accumulation de difficultés d'apprentissage.

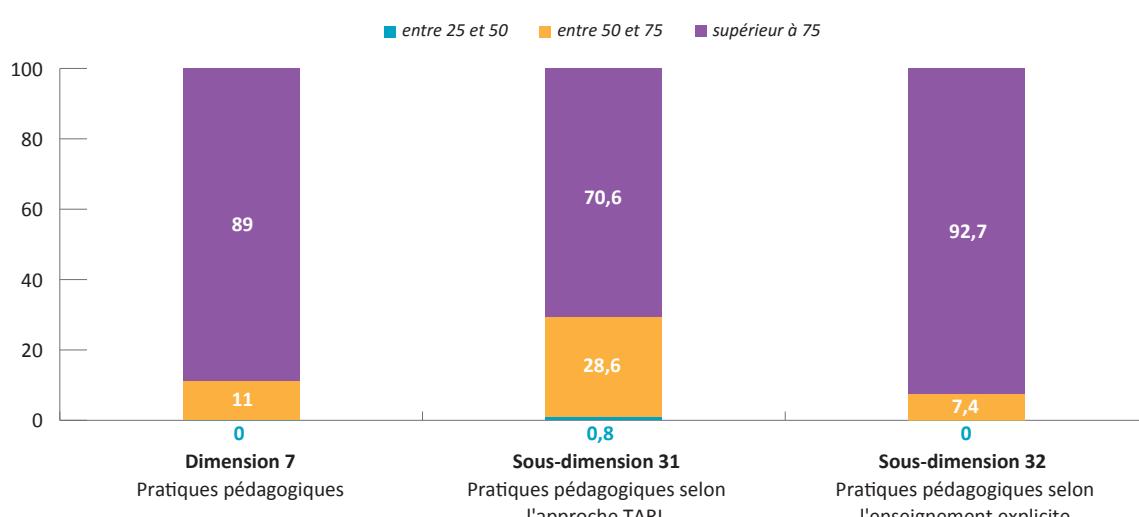
### 2.4.1. Pratiques pédagogiques au niveau national et par milieu

Après avoir reçu une formation de deux semaines, les enseignants ont procédé à des évaluations pour diagnostiquer les élèves, les répartir dans des groupes homogènes selon les difficultés rencontrées et appliquer un enseignement selon la méthode «TaRL» sur une période de trois semaines. Le score moyen de la sous-dimension des pratiques pédagogiques selon cette approche reste très élevé et s'affiche à 86, et la proportion des écoles ayant un indice moyen supérieur à 75 est de 71%.

À la suite de cette phase de remédiation, les enseignants ont procédé à l'«enseignement explicite» qui consiste à bien préparer la leçon, à respecter les étapes de présentation du cours telles que détaillées dans la diapositive, à animer le cours sans se contenter de lire la diapositive en utilisant le tableau secondaire, et à respecter le temps scolaire alloué au cours. L'approche se base également sur les interactions entre l'enseignant et les élèves notamment l'encouragement des élèves, la correction de leurs erreurs et le soutien de leur apprentissage.

Le score moyen de la sous-dimension des pratiques pédagogiques selon l'«enseignement explicite» s'affiche à 85 et 93% des écoles enregistrent des scores moyens supérieurs à 75. Ces résultats témoignent de l'engagement significatif des enseignants dans ce chantier. Les avancées enregistrées en termes de pratiques selon «TaRL» et selon l'«enseignement explicite» permettent d'enregistrer un score moyen de la dimension des pratiques pédagogiques selon les deux approches qui s'établit à 86, et une proportion élevée d'écoles (89%) qui affiche un score moyen supérieur à 75.

**Graphique 17. Pratiques pédagogiques : répartition des établissements selon leurs scores et par sous-dimension**



Source : INE-CSEFRS, 2024

Les résultats de l'analyse révèlent une généralisation des pratiques pédagogiques selon «TaRL» et selon l'«enseignement explicite»,

aussi bien en milieu rural qu'en milieu urbain. Le score moyen de la sous-dimension des pratiques selon «TaRL» est légèrement plus important en

milieu rural (87 contre 85 en milieu urbain) alors qu'on n'enregistre pas de différence du score moyen de la sous-dimension des pratiques selon l'«enseignement explicite» entre les deux milieux

(85). Le tableau et le graphique ci-dessous présentent les scores par milieu de ces sous-dimensions.

**Tableau 9. Pratiques pédagogiques : scores par sous-dimension, au niveau national et par milieu**

	Dimension 7 : Pratiques pédagogiques selon «TaRL» et l'explicite	Sous-dimension 31 : Pratiques pédagogiques selon l'approche «TaRL»	Sous-dimension 32 : Pratiques pédagogiques selon l'«enseignement explicite»
Score moyen	86	86	85
<b>Milieu</b>			
Urbain	85	85	85
Rural	86	87	85

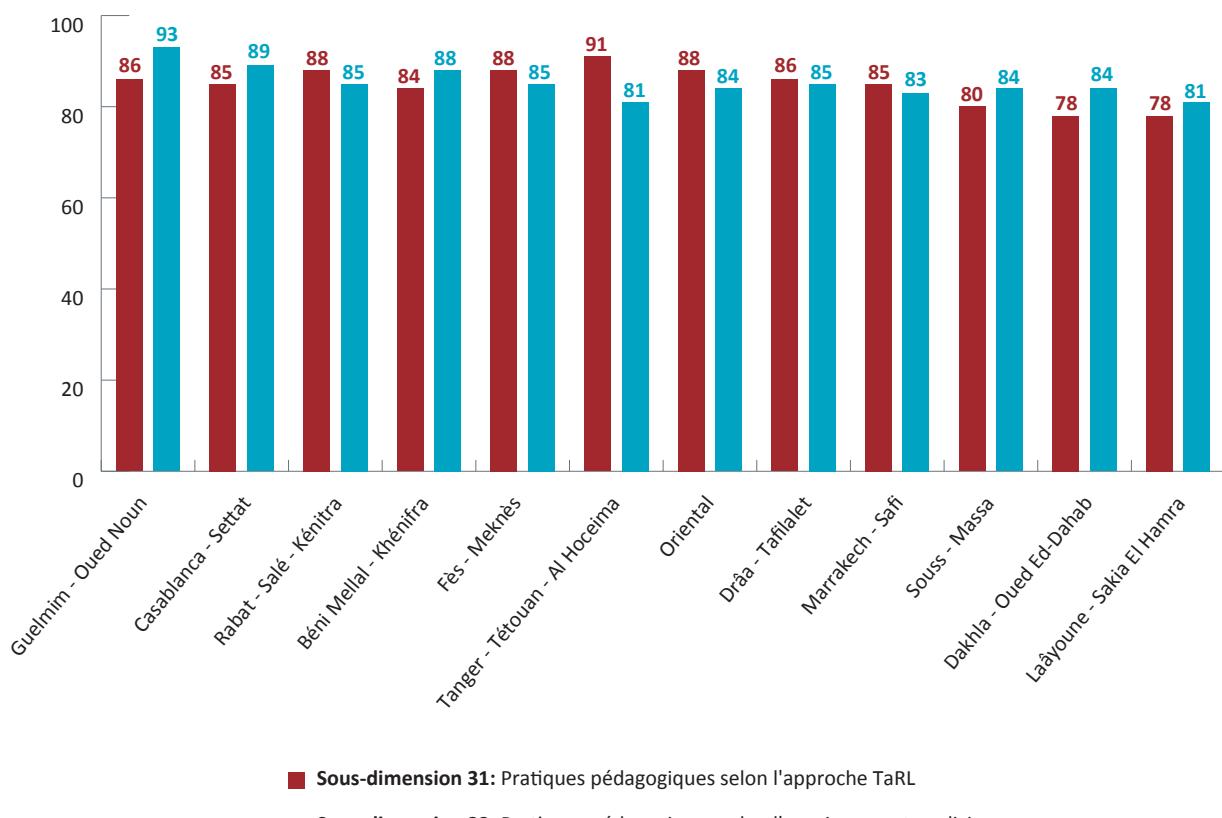
Source : INE-CSEFRS, 2024

## 2.4.2. Pratiques pédagogiques par région

L'examen des résultats par région révèle que toutes les régions ont obtenu des scores globaux élevés au niveau des pratiques pédagogiques. Ces scores varient entre 80 et 89, soit un écart de 9 points entre la région la plus performante

et la moins performante. Cet écart devient plus prononcé quand on décline cette dimension selon les deux approches : «TaRL» et «enseignement explicite». Pour la première, les scores varient entre 78 et 91, alors qu'ils oscillent entre 81 et 93 pour la seconde.

**Graphique 18. Pratiques pédagogiques : scores par sous-dimension et région**



Source : INE-CSEFRS, 2024

### 3. Axe « Élève »

Cette partie est consacrée à l'axe « élève ». Elle présente l'évaluation de la performance des établissements en matière de conformité aux normes établies s'agissant des conditions d'apprentissage. Ces aspects portent sur cinq dimensions : le respect du temps d'apprentissage, l'évaluation des apprentissages, le soutien et la remédiation, les relations avec les parents et tuteurs des élèves ainsi que les activités parascolaires.

Chacune de ces dimensions est subdivisée en sous-dimensions, définies à partir d'indicateurs spécifiques. Les résultats sont examinés à l'échelle nationale, par milieu, ainsi que par région, afin de mettre en lumière les variations enregistrées et d'identifier les améliorations à apporter.

#### 3.1. Dimension 8 « Respect du temps d'apprentissage »

La qualité de l'éducation repose en grande partie sur le temps réellement consacré à l'apprentissage. Divers facteurs influencent cette durée, notamment la présence effective des enseignants auprès des élèves, ainsi que l'assiduité et la présence régulière de ces derniers en classe. Dans cette optique, la dimension « Respect du temps d'apprentissage » vise à évaluer les dispositifs instaurés par les établissements pour pallier les contraintes limitant le temps réellement consacré aux apprentissages.

Cela se fait à travers deux sous-dimensions :

- **Respect du temps d'enseignement** : cette sous-dimension évalue (i) le respect des horaires d'enseignement prévus, en vérifiant si les 30 heures hebdomadaires sont effectivement dispensées. (ii) Elle examine les situations où certains enseignants travaillent moins et en explore les raisons potentielles. (iii) Elle vise également à s'assurer de la présence d'outils de suivi continu des absences et retards des enseignants, en mettant en avant l'importance de la conformité au temps d'enseignement prévu.

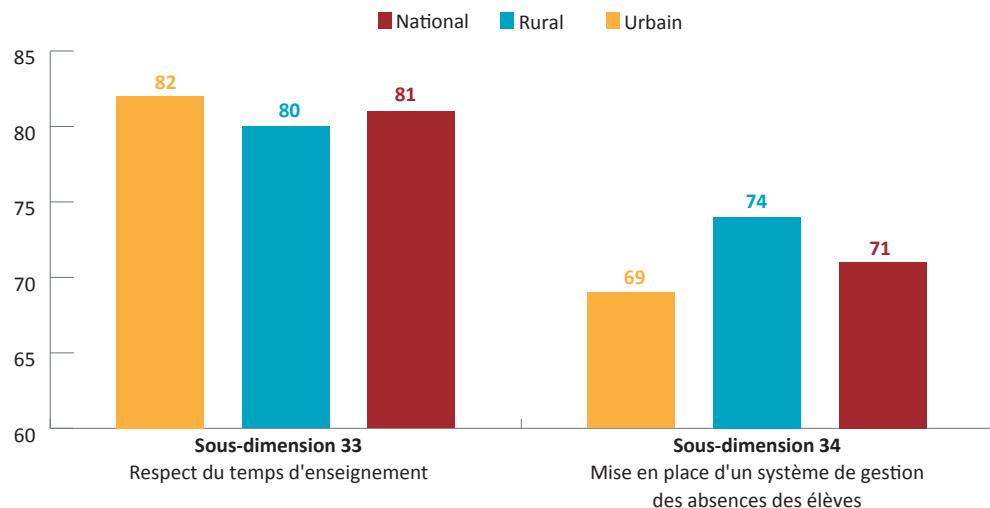
- **Mise en place d'un système de gestion des absences des élèves** : cette sous-dimension évalue la gestion et le suivi des absences des élèves notamment lorsqu'il s'agit d'absences répétées ou prolongées. Elle s'assure que l'établissement dispose de listes d'absence pour chaque classe et niveau et qu'un système de communication efficace est utilisé pour interagir avec les parents. Cette sous-dimension permet également d'examiner si les raisons d'absence sont prises en compte, afin de garantir un suivi adéquat et favoriser la régularité scolaire.

#### 3.1.1. Respect du temps d'apprentissage au niveau national et par milieu

Comme précisé précédemment, la dimension 8 « Respect du temps d'apprentissage » affiche un score moyen de 76.

Une analyse par sous-dimension (graphique 19) révèle que la composante « Mise en place d'un système de gestion des absences des élèves » pèse sur le score global de la dimension, affichant une moyenne nationale de 71, soit un écart négatif de 10 points par rapport à la sous-dimension « Respect du temps d'enseignement », qui enregistre un score national moyen de 81.

**Graphique 19. Respect du temps d'apprentissage : scores par sous-dimensions au niveau national et par milieu**



Source : INE-CSEFRS, 2024

Les résultats observés au niveau de la sous-dimension « Mise en place d'un système de gestion des absences des élèves » incitent à approfondir l'analyse en se basant sur les quatre indicateurs ayant servi à sa construction. Parmi ces indicateurs, l'absentéisme des élèves apparaît comme le plus important. En effet, 70% des établissements rapportent des cas d'absences prolongées sur une période d'un mois dont les principales causes identifiées sont la maladie des élèves (mentionnés dans 52% des établissements) suivie des problèmes familiaux (mentionnés dans 24% des établissements).

Si la sous-dimension précédente porte sur la gestion des absences du côté "élève", la sous-dimension « Respect du temps d'enseignement » examine, pour sa part, le temps d'apprentissage du côté "enseignant". Elle s'attache à analyser, d'une part, le système de gestion des absences et des retards des enseignants et, d'autre part, à en estimer l'ampleur, et ce à travers trois indicateurs principaux. L'analyse de ces indicateurs révèle que celui relatif aux retards et absences des enseignants affecte négativement le score de cette sous-dimension. En effet, 55% des établissements signalent qu'en moyenne, les enseignants ont cumulé trois heures ou plus de retard ou d'absence en une semaine, en l'occurrence la première semaine du mois d'octobre.

L'analyse par milieu met en évidence des écarts dans la gestion du temps et des absences au sein des établissements, bien que leur ampleur varie selon les aspects étudiés. Pour la sous-dimension « Respect du temps d'enseignement », les scores enregistrés en milieu urbain (82) et ceux obtenus en milieu rural (80) font état d'un écart modéré de 2 points. Concernant la sous-dimension « Mise en place d'un système de gestion des absences des élèves », les établissements ruraux affichent un score de 74 contre 69 pour les établissements urbains. S'agissant de l'indicateur relatif aux absences prolongées des élèves, en milieu rural, 58% des établissements signalent des absences fréquentes ou prolongées durant la période étudiée, contre 78% en milieu urbain, montrant ainsi une prévalence plus élevée dans ce dernier.

En outre, les raisons avancées par les établissements pour justifier ces absences varient selon les milieux. En milieu urbain, les problèmes de santé sont évoqués dans 49% des cas, suivis des difficultés familiales dans 27% des cas. Dans le milieu rural, ces proportions s'élèvent respectivement à 59% pour les problèmes de santé et 17% pour les difficultés familiales.

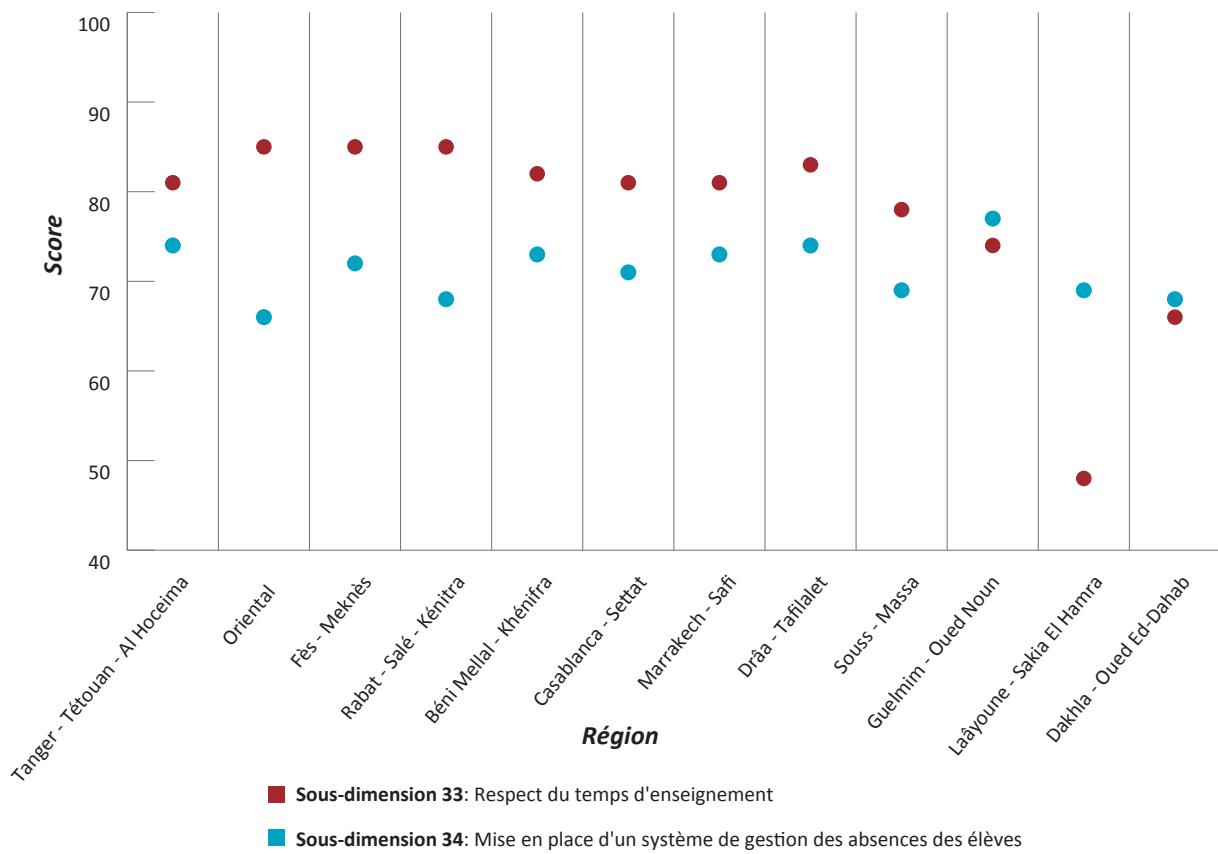
### 3.1.2. Respect du temps d'apprentissage par région

L'analyse régionale de la dimension « Respect du temps d'apprentissage » révèle des variations entre les régions. Bien que plusieurs régions obtiennent des scores proches de la moyenne

ationale de 77, certaines affichent des écarts.

L'analyse des sous-dimensions montre que les scores pour la composante « Respect du temps d'enseignement » oscillent généralement entre 66 et 85 dans la plupart des régions.

**Graphique 20. Respect du temps d'apprentissage : scores par sous-dimension et région**



Source : INE-CSEFRS, 2024

En ce qui concerne la mise en place d'un système de gestion des absences des élèves, les scores s'affichent dans l'ensemble autour de 70 points.

En somme, l'analyse montre que le respect du temps d'enseignement est fortement impacté par l'absentéisme des enseignants, tandis que la gestion des absences des élèves reste un défi commun dans plusieurs régions. Ces constats mettent en évidence l'intérêt d'approfondir les analyses au niveau local dans le but d'identifier des solutions adaptées aux enjeux spécifiques observés.

### 3.2. Dimension 9 « Évaluation des apprentissages »

L'évaluation continue des apprentissages est une condition nécessaire à tout effort d'amélioration de la qualité d'éducation car c'est à travers la qualité des apprentissages acquis que se mesurent l'impact et l'efficacité des politiques éducatives.

Afin de mesurer de manière précise et objective une éventuelle amélioration des apprentissages, il est essentiel de disposer de données fiables sur les acquis réels des élèves. C'est dans cette optique que la présente section propose une analyse de la conformité entre les niveaux d'apprentissage des élèves déclarés par les enseignants lors du post-test « TaRL » conduit par

le ministère et ceux observés lors de l'évaluation externe menée par l'INE-CSEFRS. Elle examine également le suivi des apprentissages des élèves par l'inspecteur accompagnant.

Ainsi, la dimension "Évaluation des apprentissages" est répartie en deux sous-dimensions qui permettent d'examiner les mécanismes de suivi des progrès des élèves et la conformité entre les évaluations post-test et externe :

- « Le remplissage régulier des cahiers de compétences par l'enseignant et la validation par l'inspecteur ». Cette sous-dimension évalue deux aspects essentiels : (i) vérifier si le nombre de livrets de compétences des élèves concernés est suffisant, afin de garantir un suivi continu et rigoureux des acquis par les enseignants ; (ii) s'assurer que ces livrets ont été validés par l'inspecteur, garantissant ainsi leur conformité aux exigences pédagogiques et administratives.
- « La mesure objective des acquis et compétences des élèves ». Cette sous-dimension vise à évaluer la correspondance entre les niveaux d'apprentissage constatés lors des évaluations post-test menées par le ministère en novembre 2023 et ceux relevés dans le cadre de l'évaluation externe effectuée par l'INE-CSEFRS en mai 2024. En confrontant ces deux sources de données, cette mesure permet de vérifier que les niveaux d'acquis enregistrés reflètent fidèlement les compétences réelles des élèves, assurant ainsi une mesure objective des apprentissages scolaires. La conformité est considérée lorsque la moitié ou plus des élèves enquêtés dans un établissement atteignent, lors de l'évaluation externe de mai, un niveau au moins équivalent à celui observé lors du post-test de novembre.

### **3.2.1. Évaluation des apprentissages au niveau national et par milieu**

Au niveau national, les résultats relatifs à la dimension « Évaluation des apprentissages » sont globalement satisfaisants, avec un score moyen de 84, supérieur à celui de l'indicateur synthétique global (79), plaçant cette dimension parmi les quatre mieux notées. Toutefois, une

analyse plus détaillée révèle un écart entre les sous-dimensions.

En effet, la « Mesure objective des acquis et compétences des élèves » atteint un score national élevé de 93 et les résultats par matière confirment cette tendance. En mathématiques et en langue arabe, 91% des établissements ont obtenu des performances d'élèves conformes entre le post-test et l'évaluation externe, tandis que ce taux atteint 96% en langue française. Ces taux témoignent de la cohérence et de l'objectivité des évaluations avec une concordance élevée entre les évaluations post-test et externe des compétences des élèves, garantissant ainsi la fiabilité des résultats.

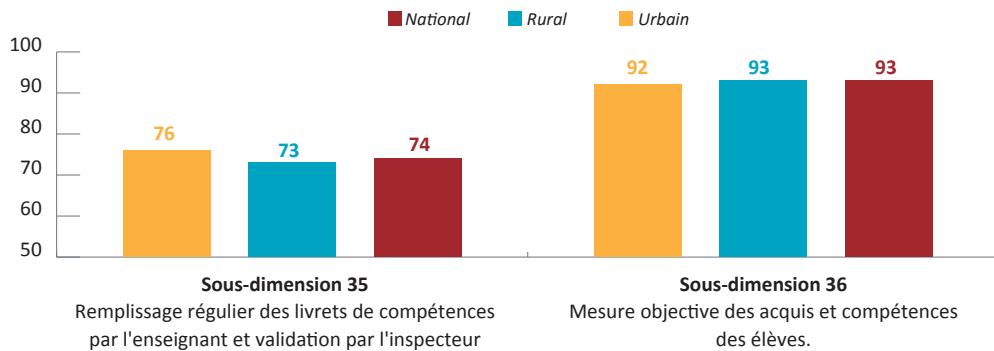
Il convient cependant de nuancer ces scores en rappelant que la conformité est déterminée au niveau de l'établissement lorsque 50% ou plus des élèves enquêtés atteignent un niveau d'apprentissage égal ou supérieur à celui observé lors du post-test. Autrement dit, un établissement peut être jugé conforme si la majorité des élèves atteint le seuil de performance, même si une part importante obtient des résultats inférieurs au post-test.

La sous-dimension « Remplissage régulier des cahiers de compétences par l'enseignant et validation par l'inspecteur », quant à elle, obtient un score de 74. Plusieurs facteurs semblent contribuer à ce niveau de performance. D'une part, plus de 11% des établissements signalent un manque des livrets de compétences, voire leur absence lors de l'enquête, ce qui pourrait entraver un suivi régulier et efficace des compétences des élèves par leurs enseignants. D'autre part, plus de la moitié des établissements (54,3%) ne disposent pas de livrets validés, ce qui pourrait constituer un obstacle à l'accomplissement complet des missions liées à l'encadrement pédagogique. Ceci peut être expliqué par la charge de travail des inspecteurs, souvent responsables de plusieurs établissements, ce qui pourrait réduire leur disponibilité pour valider les livrets de compétences de l'ensemble des élèves appartenant aux établissements relevant de leur responsabilité. En effet, 32,4% des établissements ne bénéficient pas de visites hebdomadaires de l'inspecteur.

Les résultats des scores de la dimension « Évaluation des apprentissages » par milieu ne révèlent pas de différences significatives entre les milieux urbain et rural : les scores atteignant respectivement 84 et 83. Cependant, une analyse différenciée des sous-domaines composant cette dimension, en fonction du milieu, permet de

mieux comprendre les spécificités contextuelles qui influencent ces scores. Elle offre également une vue plus précise des aspects nécessitant des ajustements ou des interventions ciblées, afin de concentrer les efforts sur les défis et les axes d'amélioration potentiels.

**Graphique 21. Évaluation des apprentissages : scores par sous-dimension et par milieu**



Concernant la sous-dimension « Mesure objective des acquis et compétences des élèves », les scores sont presque équivalents entre les deux milieux, avec 92 en milieu urbain et 93 en milieu rural. Cette homogénéité suggère une évaluation des compétences des élèves globalement uniforme, quel que soit le contexte, et ce, malgré les contraintes spécifiques propres à chaque milieu.

L'analyse par matière confirme globalement cette tendance, montrant ainsi que la conformité des résultats des élèves entre le post-test et l'évaluation externe ne présente pas de différences marquées selon le milieu. Ainsi, en mathématiques, 92% des établissements urbains et 90% des établissements ruraux affichent une conformité des résultats. En arabe, la conformité est de 89% en milieu urbain contre 93% en milieu rural, tandis qu'en français, les pourcentages sont respectivement de 96% en milieu urbain et de 97% en milieu rural. Ces résultats témoignent, dans l'ensemble, d'une évaluation homogène des compétences des élèves, indépendamment de la matière et du milieu.

En revanche, concernant la sous-dimension « Remplissage régulier des cahiers de compétences par l'enseignant et validation par l'inspecteur », un écart de 3 points de performance est observé, avec un score de 76 en milieu urbain et 73 en milieu rural. Aussi, faudrait-il le noter, 50% des

établissements urbains ne disposent pas de livrets de compétences validés par l'inspecteur, contre 61% des établissements en milieu rural. En outre, près de 53% des établissements ruraux enquêtés ne bénéficient pas de la présence hebdomadaire de l'inspecteur, contre 18% en milieu urbain.

### 3.2.2. évaluation des apprentissages par région

L'analyse des résultats de la dimension « Évaluation des apprentissages » révèle des variations régionales qui peuvent être liées à des différences contextuelles dans la mise en œuvre des pratiques d'évaluation. Certaines régions affichent des scores élevés, atteignant 96 tandis que d'autres affichent des scores avoisinant 70.

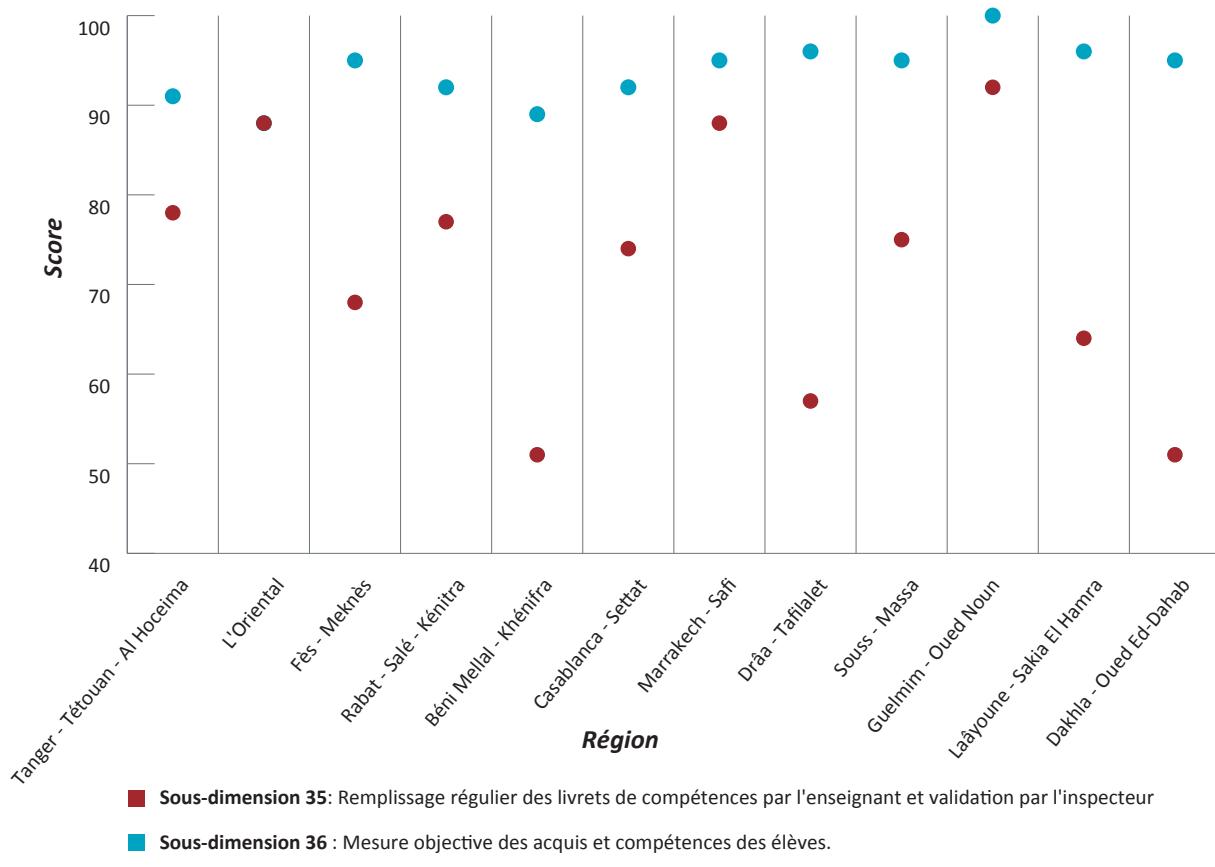
La sous-dimension « Mesure objective des acquis et compétences des élèves » présente, comme le montre le graphique 22, des scores de conformité relativement homogènes entre les régions, avec des valeurs souvent proches ou supérieures à 90. Cette homogénéité reflète une importante concordance entre l'évaluation post-test réalisée par le ministère et celle externe menée par l'INE-CSEFRS.

Il convient cependant de nuancer ces scores élevés en rappelant que la conformité est déterminée au niveau de l'établissement lorsque

50% ou plus des élèves enquêtés (et non pas la totalité des élèves enquêtés) atteignent un

niveau d'apprentissage égal ou supérieur à celui observé lors du post-test.

**Graphique 22. Évaluation des apprentissages : scores par sous-dimension et région**



■ **Sous-dimension 35:** Remplissage régulier des livrets de compétences par l'enseignant et validation par l'inspecteur

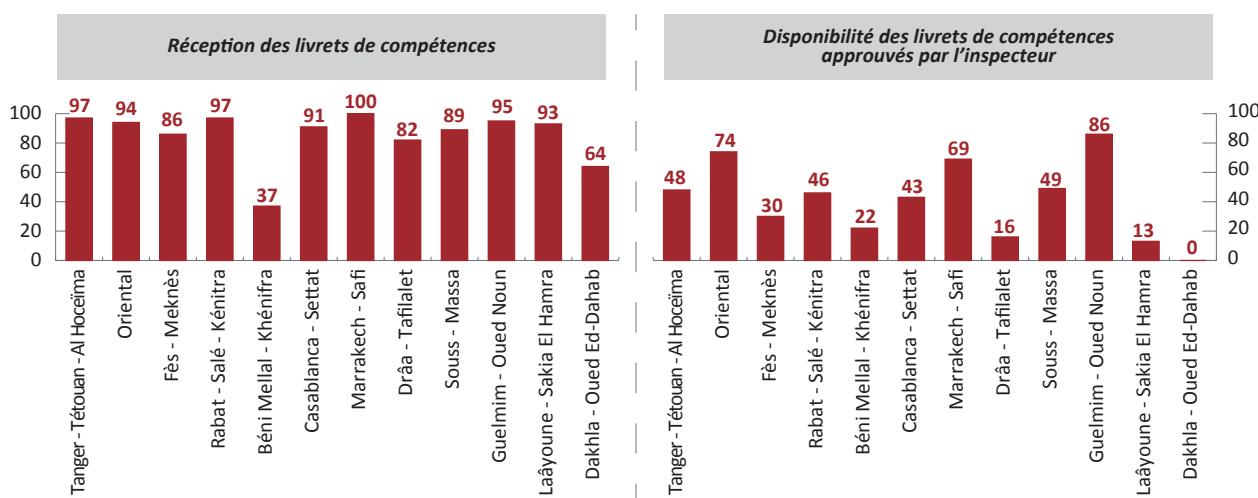
■ **Sous-dimension 36 :** Mesure objective des acquis et compétences des élèves.

Source : INE-CSEFRS, 2024

Contrairement à la sous-dimension « Mesure objective des acquis et compétences des élèves », la sous-dimension « Remplissage régulier des livrets de compétences par l'enseignant et validation par l'inspecteur » présente une situation plus contrastée, avec d'importantes variations entre les régions.

Ces derniers résultats s'expliquent par les difficultés liées à la validation des livrets de compétences des élèves par les inspecteurs (voir graphique 23), notamment dans certaines régions.

**Graphique 23. Évaluation des apprentissages : scores par sous-dimension et région**



Source : INE-CSEFRS, 2024

### **3.3. Dimension 10 « Soutien et remédiation des difficultés »**

Lutter contre l'échec scolaire et garantir à tous les élèves une chance de réussite constituent les objectifs fondamentaux de tout système éducatif. Pour y parvenir, l'accompagnement et la remédiation des difficultés jouent un rôle central dans la réalisation de cet objectif. En effet, en identifiant les élèves en difficulté et en leur apportant un soutien adapté à leur niveau réel, cette démarche permet de renforcer durablement leurs performances académiques et contribue à réduire les inégalités d'apprentissage, favorisant ainsi une réussite éducative plus inclusive. Dans ce sens, la dimension « Soutien et remédiation des difficultés » vise à mesurer l'engagement de chaque établissement vis-à-vis des élèves en difficulté à travers deux sous-dimensions aussi importante l'une que l'autre :

- Disposition d'une liste mise à jour des élèves en difficulté d'apprentissage. Cette sous-dimension repose sur deux indicateurs clés. (i) Le premier concerne la mise en place, dans chaque établissement, de grilles de validation des paliers (grille « TaRL »), lesquelles permettent non seulement de vérifier que les évaluations post-soutien intensif ont bien été réalisées, mais aussi d'identifier les élèves qui continuent de rencontrer des difficultés malgré ce soutien initial. (ii) Le second indicateur porte sur la présence, dans les établissements, d'une liste actualisée des élèves en difficulté après la période de soutien intensif, garantissant ainsi que ces élèves sont correctement identifiés pour entamer une démarche de remédiation et de soutien personnalisé.
- Prise en charge des élèves en difficulté dans le cadre du programme de soutien « TaRL ». Cette sous-dimension vise à évaluer la mise en œuvre de mesures concrètes pour accompagner les élèves en dehors des heures de classe, tout en garantissant un suivi planifié et personnalisé. Elle repose sur quatre indicateurs essentiels, à savoir (i) la présence de listes des élèves bénéficiaires ou futurs bénéficiaires du soutien, (ii) la mise en place d'un programme de séances de soutien en dehors des heures

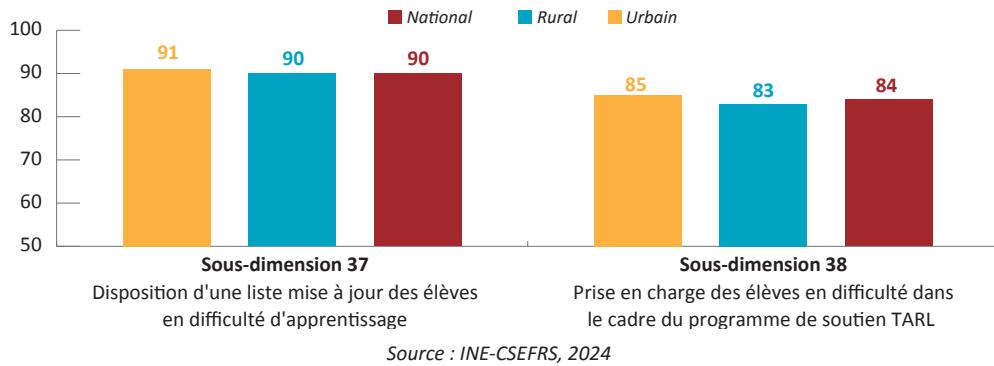
de classe, (iii) l'existence d'un registre de suivi des séances, actualisé et disponible auprès du directeur, et (iv) la mise à disposition de cartes de suivi individuelles pour chaque élève. L'objectif de ces éléments est d'évaluer l'engagement réel des établissements dans la mise en œuvre effective du programme de soutien et dans l'accompagnement adapté des élèves en difficulté.

#### **3.3.1. Soutien et remédiation des difficultés au niveau national et par milieu**

La dimension 10 « Soutien et remédiation des difficultés » arrive en tête des 12 dimensions évaluées, avec un score moyen de 87, traduisant une performance remarquable des établissements dans ce domaine. Il est particulièrement notable que cette dimension présente également la corrélation la plus forte avec le score global, ce qui suggère que les établissements performants au niveau de cette dimension tendent à obtenir des résultats globaux élevés. Ce constat souligne la centralité du soutien aux élèves en difficulté et met en évidence l'importance d'un investissement soutenu au niveau de cette dimension.

L'analyse de ces constats gagne en profondeur lorsqu'ils sont examinés par sous-dimension. Dans ce sens, le graphique 24 illustre que la sous-dimension « Disposition d'une liste mise à jour des élèves en difficulté d'apprentissage » affiche un score moyen national de 90, soit un écart de 6 points dépassant la deuxième sous-dimension « Prise en charge des élèves en difficulté dans le cadre du programme de soutien TaRL », dont le score moyen s'élève à 84. Dans l'ensemble, il ressort que la majorité des établissements ont su identifier les élèves en difficulté et qu'une proportion notable d'entre eux a pu mettre en place un suivi adéquat répondant aux besoins de ces élèves.

**Graphique 24. Soutien et remédiation des difficultés : scores par sous-dimension au niveau national et par milieu**



Source : INE-CSEFRS, 2024

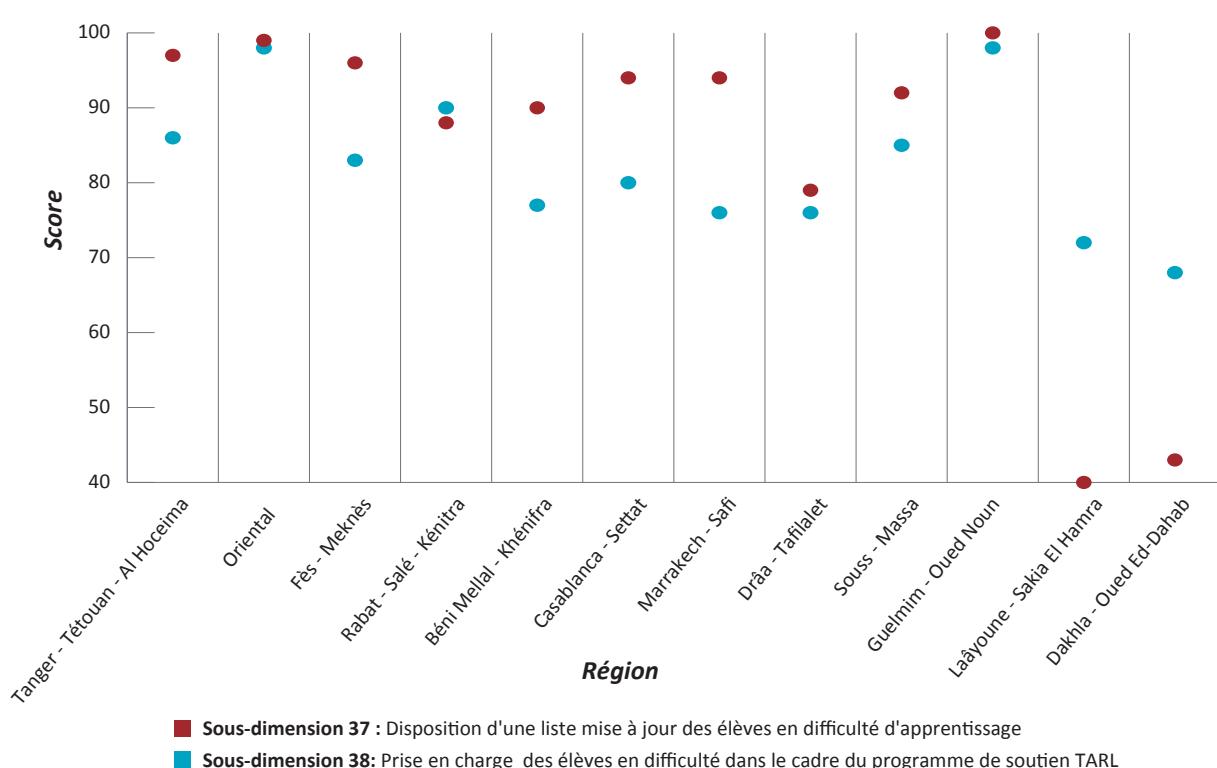
L'analyse par milieu révèle que la sous-dimension « Disposition d'une liste mise à jour des élèves en difficulté d'apprentissage » enregistre un score moyen de 91 dans les établissements urbains, contre 90 au niveau des établissements ruraux. La sous-dimension « Prise en charge des élèves en difficulté dans le cadre du programme de soutien TaRL », quant à elle, enregistre un score moyen de 85 dans les établissements urbains contre un score moyen de 83 dans les établissements ruraux. Cette tendance se retrouve au niveau de la dimension globale, dont le score moyen des établissements urbains (88) dépasse de 1 point celui de leurs homologues ruraux (87). Les résultats constatés témoignent d'une

convergence relative entre les deux milieux, soulignant qu'aucune différence majeure liée à l'environnement urbain ou rural ne semble entraver l'atteinte des objectifs définis par cette dimension.

### 3.3.2. Soutien et remédiation des difficultés par région

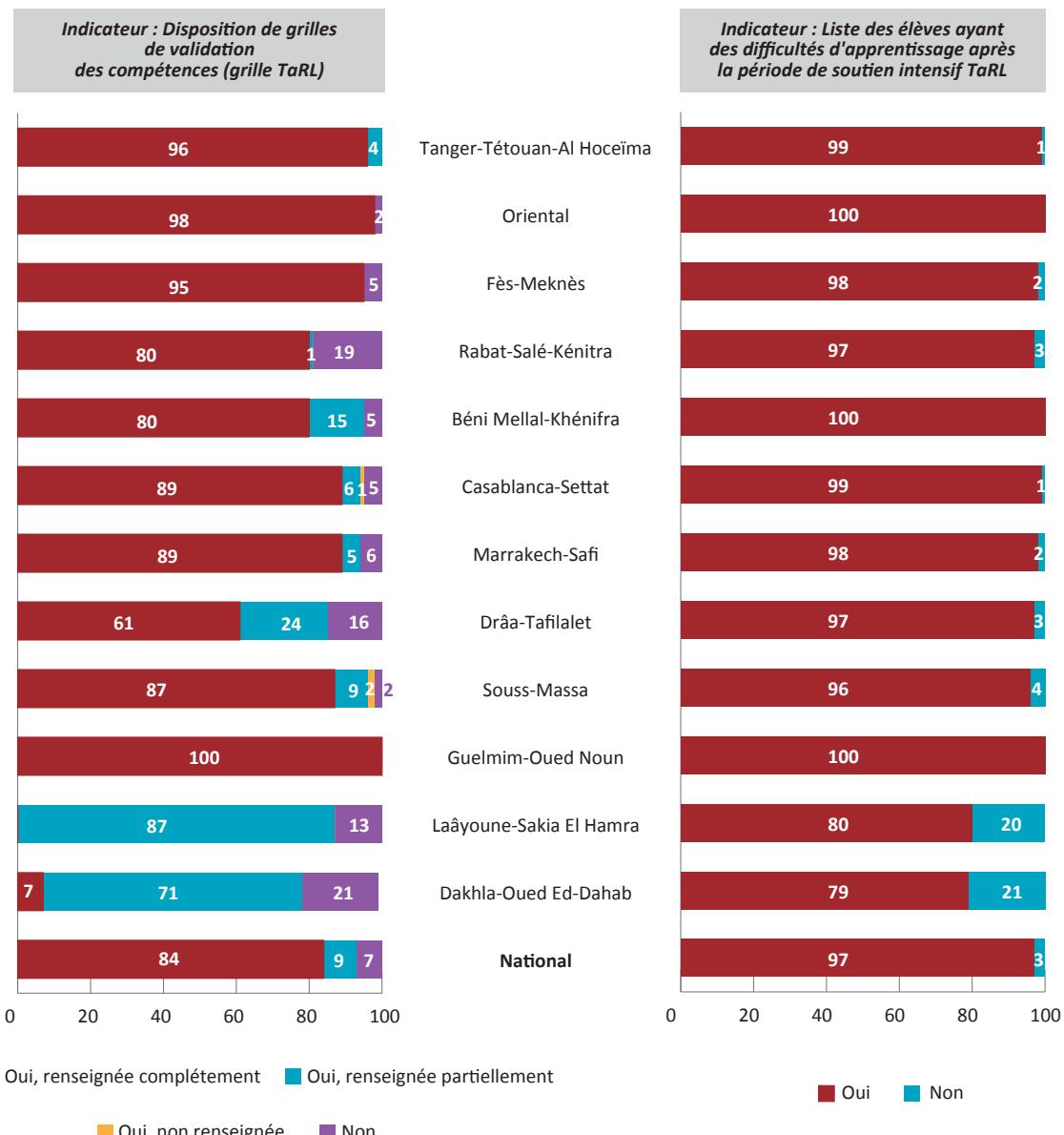
L'analyse sous-dimensionnelle par région met en évidence des variations régionales, notamment en ce qui concerne les écarts de performance observés entre les régions les plus performantes et celles affichant les résultats les plus faibles (voir graphique 25).

**Graphique 25. Soutien et remédiation des difficultés : scores par sous-dimension et région**



Source : INE-CSEFRS, 2024

**Graphique 26. Disposition de grilles de validation des paliers (grille «TaRL») : Résultats des indicateurs par région (en %)**



Source : INE-CSEFRS, 2024

La sous-dimension « Prise en charge des élèves en difficulté dans le cadre du programme de soutien TaRL », a globalement enregistré des scores par région inférieurs ou égaux à la dimension précédente.

### 3.4. Dimension 11 «Relations avec les parents et tuteurs des élèves»

Le processus d'enseignement et d'apprentissage se déroule principalement en classe, où l'enseignant et les élèves jouent un rôle central, mais il n'en demeure pas moins que les parents constituent un partenaire essentiel de l'école. Dans ce sens, il est primordial que cette dernière favorise leur implication dans la scolarité de leurs

enfants à travers l'association des parents d'élèves mais aussi en tissant des relations directes avec l'ensemble des parents. Ces deux aspects constituent une entrée pour évaluer le degré de conformité des écoles pionnières aux exigences requises en ce qui concerne les relations avec les parents et tuteurs d'élèves. Ce volet est décliné en trois sous-dimensions :

- La première concerne l'association des parents et tuteurs des élèves. Elle a pour objectif de vérifier l'existence d'une association réglementaire, qui a un programme d'activités et qui participe aux réunions du conseil de gestion de l'établissement ;

- La deuxième, s'intéresse à l'ouverture de l'établissement sur les parents et tuteurs des élèves à travers la programmation de rencontres annuelles et l'organisation de journées portes ouvertes ;
- La troisième examine la question de la communication avec les parents et tuteurs des élèves à propos des résultats et du comportement de leurs enfants.

Des questions adressées aux directeurs d'établissements complétées par l'examen de documents ont permis de construire un indicateur de conformité pour chacune de ces sous-dimensions ainsi qu'un indicateur global qui les synthétise.

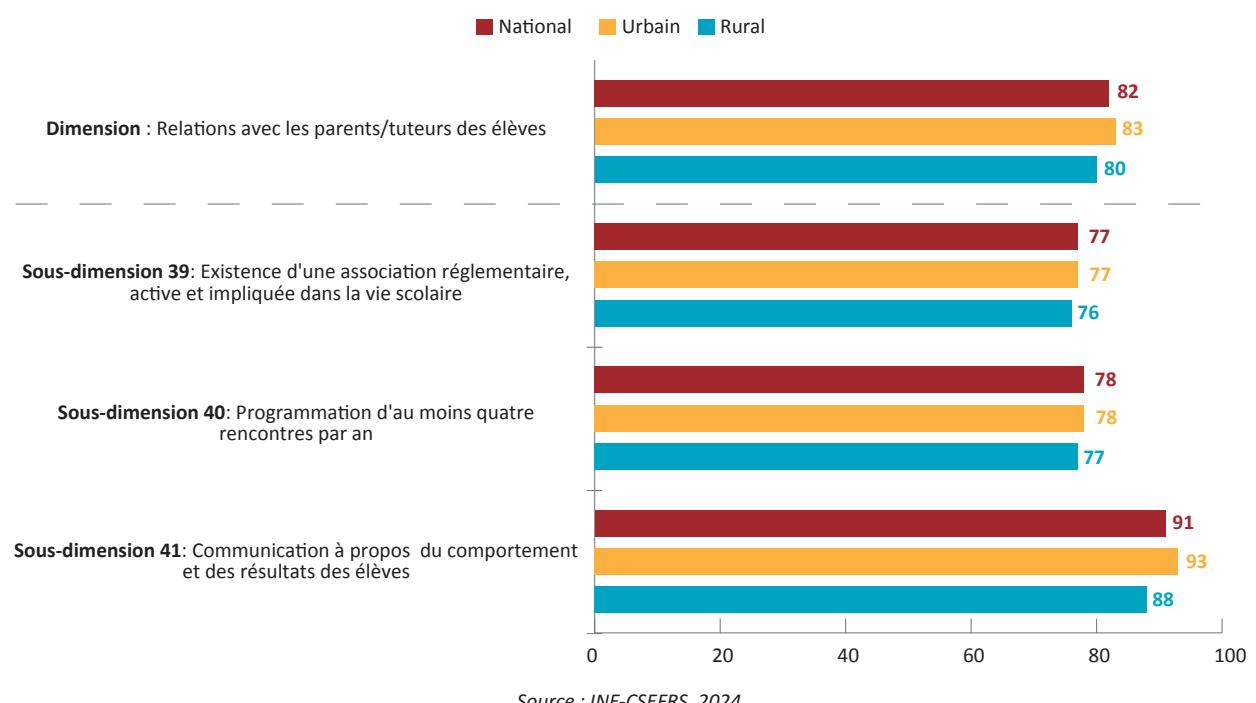
### 3.4.1. Relations avec les parents et tuteurs des élèves au niveau national et par milieu

Les résultats révèlent qu'en moyenne les établissements sont suffisamment performants en matière de conformité avec les prérequis

relatifs aux relations avec les parents et tuteurs des élèves. Ils affichent un score de 82 points, avec une différence négligeable entre les deux milieux urbain (83) et rural (80). Cependant, en examinant les trois sous-dimensions sous-jacentes, il apparaît que les établissements sont plus performants lorsqu'il s'agit d'informer les parents sur les résultats et le comportement de leurs enfants. Leur score moyen est de 91 points avec une différence de 5 points entre le milieu urbain et le milieu rural, en faveur du premier.

Pour échanger avec les parents et tuteurs des élèves sur ces sujets, les établissements recourent majoritairement aux appels téléphoniques. Ainsi, 74% d'entre eux utilisent ce moyen pour les informer des problèmes de comportement de leurs enfants et 67% s'en servent pour leur transmettre les résultats des évaluations. Les autres canaux de communication les plus utilisés à ces fins sont les convocations écrites (12% et 13%) et l'association des parents et tuteurs des élèves (6% et 9%).

**Graphique 27. Relations avec les parents et tuteurs des élèves : scores par sous-dimension au niveau national et par milieu**



Source : INE-CSEFRS, 2024

S'agissant de l'existence d'une association des parents et tuteurs des élèves, les établissements sont relativement moins conformes, avec un score moyen qui oscille autour de 77 points pour les

deux milieux. En cela, 10% des établissements ont déclaré ne pas disposer d'une telle association. Parmi ceux qui en ont une, 41% ont déclaré que l'association ne dispose pas d'un programme de

travail et d'activités au sein de l'établissement et 11% ont affirmé qu'elle ne prenait pas part aux réunions du conseil de gestion de l'établissement.

Pour ce qui est des rencontres annuelles avec les parents et tuteurs des élèves, 58% des établissements ont un programme avec au moins quatre rencontres, comme prévu dans le projet d'établissement. Cependant, même en l'absence de programme formel, la quasi-totalité des établissements (97%) a indiqué avoir organisé des journées portes ouvertes pendant l'année 2023-2024. Parmi eux, 18% ont tenu une seule journée, 48% en ont organisé deux et 33% en ont organisé trois et plus.

### 3.4.2. Relations avec les parents et tuteurs des élèves par région

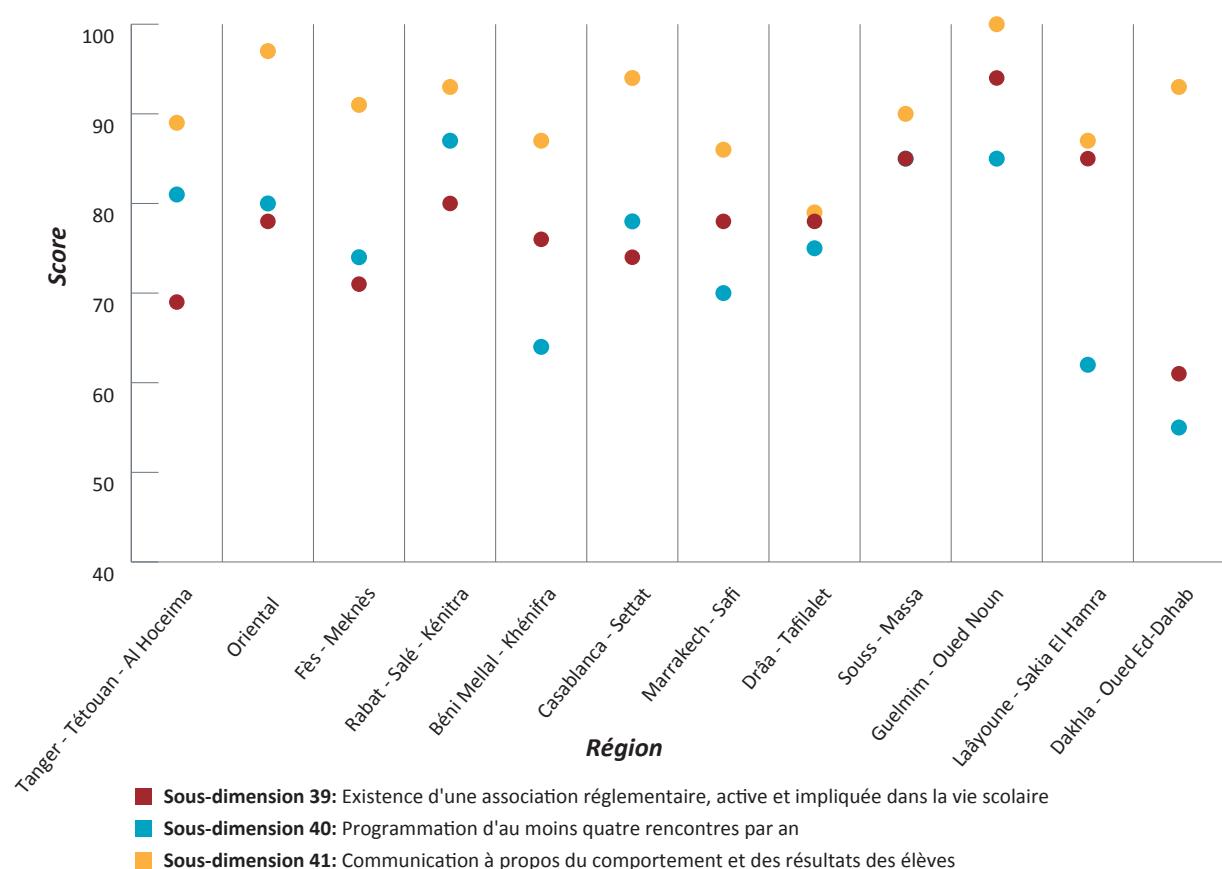
Au niveau régional, l'analyse de la performance des établissements relativement au score global

de la dimension révèle des différences entre les régions.

L'analyse de la conformité par sous-dimension montre que la plupart des régions performe mieux au niveau de la communication avec les parents et tuteurs comparativement aux autres sous-dimensions. Certaines régions affichent des scores supérieurs à la moyenne nationale de cet indicateur (91 points), tandis que d'autres n'atteignent pas cette moyenne.

Ainsi, pour ce qui est de la sous-dimension « Association des parents et tuteurs », la plupart des régions ont obtenu un score supérieur ou proche de la moyenne nationale (77 points). Enfin, concernant la sous-dimension liée aux rencontres avec les parents et tuteurs, six régions n'atteignent pas le score de conformité observé au niveau national (78 points).

**Graphique 28. Relations avec les parents et tuteurs des élèves : scores par sous-dimension et région**



Source : INE-CSEFRS, 2024

### 3.5. Dimension 12 « Activités parascolaires »

Bien que l'école soit essentiellement un lieu d'apprentissage et d'acquisition de compétences cognitives, elle doit aussi veiller à l'épanouissement et au bien-être des élèves. À cet égard, les activités parascolaires jouent un rôle primordial car permettent aux élèves d'acquérir des compétences transversales qui favorisent, non seulement leur réussite scolaire, mais aussi une insertion réussie dans la société à l'âge adulte. En effet, ces activités constituent une occasion de leur inculquer les valeurs de citoyenneté et de civisme, de renforcer le sentiment d'appartenance et de développer chez eux l'esprit d'initiative et le sens du travail en groupe.

Pour évaluer les « écoles pionnières » sur cet aspect, les enquêteurs ont vérifié, auprès des directeurs, l'existence de documents confirmant la présence de clubs éducatifs, considérés comme le cadre privilégié d'organisation des activités parascolaires, d'un éventuel programme annuel de ces activités, des listes des bénéficiaires, ainsi que des rapports et/ou des photos attestant de leur réalisation.

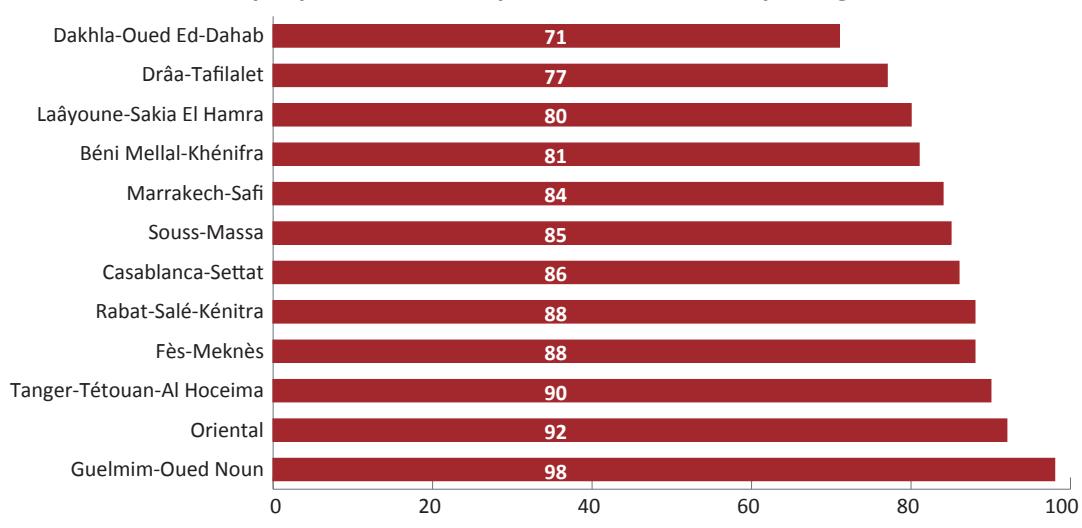
#### 3.5.1. Activités parascolaires au niveau national et par milieu

L'analyse de l'indicateur synthétisant ces éléments fait ressortir que les établissements présentent, en moyenne, un niveau de conformité élevé avec un score atteignant 86 points. La comparaison par milieu fait ressortir une similarité entre l'urbain et le rural : 86 points en milieu urbain et 87 en milieu rural.

#### 3.5.2. Activités parascolaires par région

L'analyse de cet indicateur à l'échelle régionale révèle des disparités notables. Certaines régions enregistrent des scores nettement supérieurs à la moyenne nationale, à l'instar de Guelmim-Oued Noun, qui atteint près de 100 points. L'Oriental et Tanger-Tétouan-Al Hoceïma affichent également de bonnes performances, avec respectivement 92 et 90 points. À l'inverse, des régions comme Dakhla-Oued Ed-Dahab et Drâa-Tafilalet présentent des résultats moins élevés.

**Graphique 29. Activités parascolaires : scores par région**



Source : INE-CSEFRS, 2024

## 4. Analyse comparative des établissements les plus performants et les moins performants

Les sections précédentes ont analysé les dimensions et les sous-dimensions de chaque

axe, en se focalisant sur la performance moyenne de l'ensemble des établissements. Dans cette partie, une comparaison est effectuée entre la performance des établissements les moins performants et celle des plus performants. Cette comparaison vise à identifier les différences de

scores les plus prononcées entre ces deux groupes d'écoles. Cela permettra d'orienter les actions et interventions vers les aspects nécessitant plus d'efforts pour améliorer la performance des établissements, notamment ceux qui éprouvent des difficultés à implémenter correctement et efficacement ce modèle d'écoles, tel qu'il a été pensé.

La performance des établissements est ici mesurée par leur niveau de conformité aux normes préalablement définies, qui servent de référence pour évaluer leur alignement avec le modèle de l'école pionnière. Ainsi, un établissement est d'autant plus performant qu'il réussit à respecter ces normes. Plus précisément, le groupe d'établissements les moins performants<sup>(3)</sup> se compose des 10% des écoles ayant les scores les moins élevés sur l'indicateur de conformité global, tandis que celui des établissements les plus performants<sup>(4)</sup> est formé des 10% des écoles affichant les scores les plus élevés.

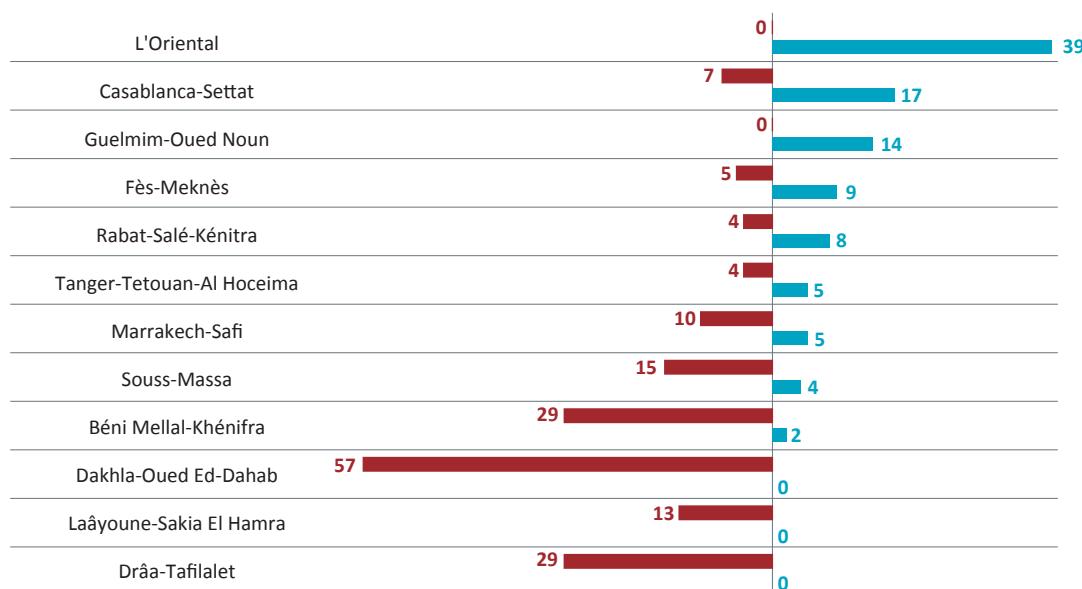
#### 4.1. Répartition des établissements les plus performants et les moins performants

L'examen de la répartition des établissements de chaque groupe, selon le milieu et la région, a fait

ressortir des disparités non négligeables. En milieu urbain, 9% des établissements appartiennent au groupe des moins performants et 13% à celui des plus performants. En milieu rural, la tendance s'inverse : 12% des établissements font partie du premier groupe, et 5% se trouvent dans le second.

Sur le plan régional, l'Oriental affiche la plus grande proportion d'établissements appartenant au groupe des plus performants (39%), sans aucun établissement compté parmi les moins performants. De même, à Guelmim-Oued Noun, 14% des établissements sont dans la catégorie des plus performants et aucun ne fait partie des moins performants. La région Casablanca-Settat enregistre également une part importante d'établissements performants (17%), mais avec une part de 7% parmi les moins performants. D'autres régions ne comptent aucun ou très peu d'établissements dans le groupe des plus performants avec un pourcentage élevé d'établissements appartenant à la catégorie des moins performants. Il faudrait néanmoins nuancer ce résultat par l'effet extrêmement sélectif du seuil des 10% des établissements les plus performants. En élargissant ce seuil, ces résultats changeront de toute évidence.

**Graphique 30. Proportion des établissements les plus performants et les moins performants, par région (%)**



Source : INE-CSEFRS, 2024

3 . Ce sont les 63 écoles ayant un score inférieur ou égal à 69.9 points sur l'indicateur global.

4 . Ce sont les 63 écoles ayant un score supérieur ou égal à 87.5 points sur l'indicateur global.

## **4.2. Comparaison des établissements les plus performants et les moins performants par axe et par sous-dimension**

Concernant les différences de scores entre ces deux groupes, force est de constater que les établissements les plus performants se distinguent nettement des moins performants, avec des scores beaucoup plus élevés pour la plupart des 42 sous-dimensions sur lesquelles les établissements sont évalués. Dans ce qui suit, ces différences sont présentées pour l'ensemble des sous-dimensions réparties par axe, mais l'analyse se focalisera essentiellement sur les aspects où les écarts sont les plus prononcés.

### **4.2.1. Axe « établissement »**

Pour ce qui est de l'axe établissement et plus spécifiquement les espaces physiques, les établissements les moins performants accusent du retard par rapport aux plus performants sur plusieurs aspects clés : les installations sanitaires (60 contre 85 points) et leur propreté (53 contre 72 points), les bâtiments (63 contre 82 points), la connexion internet (66 contre 80 points) ainsi que l'eau potable (80 contre 97 points). Si ces résultats peuvent inciter les établissements les moins performants à redoubler d'efforts, ils laissent entrevoir une marge de progression pour les plus performants en particulier sur des aspects importants, tels que les installations sanitaires.

Au sujet des aspects sécuritaires, les établissements les plus performants devancent les moins performants, particulièrement pour le service de sécurité, quoiqu'ils n'atteignent pas le niveau d'exigence optimal (88 contre 61 points). De plus, ils affichent un niveau de performance supérieur en ce qui concerne la disponibilité de la trousse de premiers secours (100 contre 75 points) et la garde des élèves en cas d'absence imprévue d'un enseignant (94 contre 71 points).

En matière de leadership et de gestion, la principale différence entre les établissements les plus performants et les moins performants réside dans la gestion financière, avec des scores moyens de 90 et 62 points respectivement. Deux autres critères permettent également de distinguer ces deux groupes d'établissements, où le premier groupe est appelé à accentuer ses efforts pour atteindre les normes de qualité idéales. Il s'agit de la tenue de réunions hebdomadaires par l'équipe pédagogique pour l'opérationnalisation du projet d'établissement et le partage pédagogique (72 contre 51 points), ainsi que du respect des critères permettant d'éviter l'encombrement (69 contre 52 points). Par ailleurs, la sous-dimension « projet d'établissement intégré avec des objectifs et indicateurs permettant le suivi de l'évolution des apprentissages des élèves » constitue un point pour lequel les établissements les moins performants ont réalisé un progrès louable (79 points) mais qui reste perfectible pour atteindre le niveau des établissements les plus performants (100 points).

**Graphique 31. Différences de scores moyens entre les établissements les plus performants et les moins performants, axe établissement**



Source : INE-CSEFRS, 2024

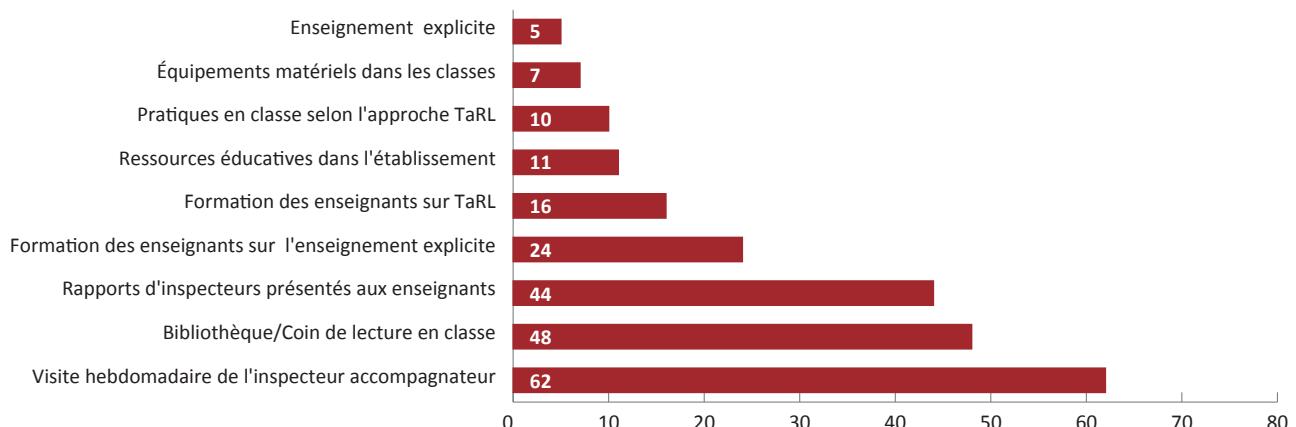
#### 4.2.2. Axe « enseignant »

Concernant l'axe enseignant, la différence est notable entre les deux types d'établissements en ce qui concerne l'encadrement et l'accompagnement pédagogique, plus précisément concernant les visites hebdomadaires de l'inspecteur auprès des enseignants et les rapports qui leur sont remis afin de les aider à progresser. Les établissements les moins performants enregistrent un score moyen de 38 points pour le premier aspect et de 30 points pour le second. Les établissements les plus performants enregistrent des scores plus élevés : 100 et 74 points respectivement.

La sous-dimension portant sur les coins de lecture au sein de la classe atteste également d'un écart important entre les établissements se trouvant aux extrémités de l'échelle de conformité. En cela, les établissements les mieux classés réalisent un score moyen estimé à 78 points, tandis que ceux en bas de l'échelle n'en enregistrent que 30.

La formation des enseignants est aussi un élément pour lequel des différences ont été relevées entre les deux groupes d'établissements, tant pour le volet « TaRL » que pour celui de l'« enseignement explicite ». Les établissements les plus performants ont obtenu des scores moyens de 82 et 78, contre 66 et 54 points respectivement pour les établissements les moins performants.

**Graphique 32. Différences de scores moyens entre les établissements les plus performants et les moins performants, axe enseignant**



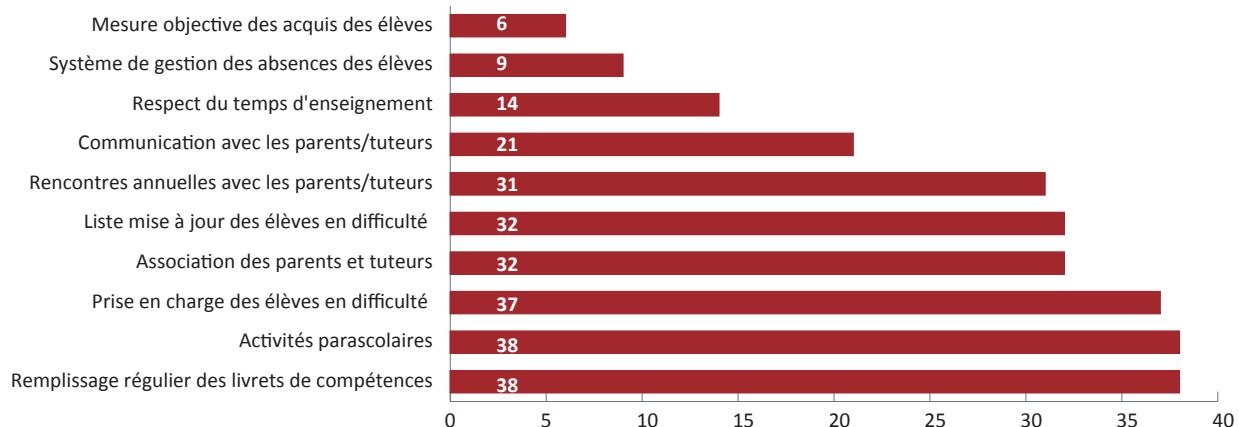
Source : INE-CSEFRS, 2024

#### 4.2.3. Axe « élève »

Dans cet axe, plusieurs facteurs distinguent les deux groupes. Parmi ceux-ci, on peut particulièrement citer ceux où les établissements les plus performants atteignent des scores supérieurs à 90 points alors que les moins performants n'y dépassent pas 70 points, les différences se jouant sur le remplissage régulier

des livrets de compétences des élèves, les activités parascolaires, la prise en charge des élèves en difficulté en dehors des heures de classe, l'existence d'associations de parents et tuteurs. La programmation de rencontres annuelles avec les parents et tuteurs représente également un facteur important, avec des scores respectifs de 89 et 58 points pour les deux groupes.

**Graphique 33. Différences de scores moyens entre les établissements les plus performants et les moins performants, axe élève**



Source : INE-CSEFRS, 2024

## CHAPITRE IV. ÉVOLUTION DES NIVEAUX D'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES

L'objectif de ce chapitre est d'analyser l'évolution des performances des élèves dans le cadre du programme des « écoles pionnières », en comparant les résultats observés avant et après la mise en œuvre des approches pédagogiques «TaRL» et de l'«enseignement explicite», déployées sur une période allant de septembre 2023 à mai 2024. Cette analyse distingue trois périodes : une première couvrant l'ensemble de la période (septembre 2023 à mai 2024), une seconde correspondant à la mise en œuvre de l'approche «TaRL» (septembre à novembre 2023), et une troisième consacrée à l'«enseignement explicite» (novembre 2023 à mai 2024). Bien que les durées diffèrent significativement entre ces deux dernières périodes, la phase d'«enseignement explicite» s'étendant sur environ trois fois la durée de la phase «TaRL», cette distinction permet d'explorer les variations spécifiques et différencierées de chaque période.

L'analyse se concentre sur plusieurs dimensions clés. Elle vise, d'une part, à déterminer si l'approche TaRL, malgré sa courte durée, a permis de générer des gains rapides et ciblés, en particulier pour les élèves les plus en difficulté, et, d'autre part, à évaluer si l'enseignement explicite, déployé sur une période plus longue, a favorisé des apprentissages plus durables et des acquis mieux ancrés dans les programmes scolaires. En outre, cette étude s'efforce de capturer les effets différenciés des deux approches en tenant compte des cinq niveaux scolaires inclus dans l'analyse (de la deuxième à la sixième année du primaire) et des matières concernées (arabe, français et mathématiques). Ces critères permettent de contextualiser les résultats et d'identifier des disparités ou des dynamiques spécifiques au sein des sous-groupes analysés.

Dans cette perspective, il est important de souligner que les approches pédagogiques étudiées reposent sur des principes méthodologiques distincts mais complémentaires. L'approche «TaRL» s'appuie sur une évaluation diagnostique initiale qui regroupe les élèves, non pas selon leur niveau scolaire, mais en fonction de leurs compétences réelles en lecture et en mathématiques. Cette méthode vise à offrir un apprentissage ciblé et intensif, permettant de combler les lacunes fondamentales sur une période relativement courte. En revanche, l'«enseignement explicite» s'appuie sur des séquences didactiques organisées et structurées, avec des consignes claires et des objectifs spécifiques pour chaque étape de l'apprentissage. Cette approche met l'accent sur la progression pédagogique et l'assimilation progressive des notions en lien direct avec le programme officiel.

Trois analyses sont réalisées dans ce chapitre, chacun apportant un éclairage approfondi sur l'évolution des apprentissages des élèves et offrant des perspectives variées sur les dynamiques observées. La définition et l'élaboration des indicateurs utilisés dans ce chapitre sont présentées dans le rapport méthodologique.

1. Analyse globale des performances sur la période complète (septembre à mai) : cette première analyse examine les performances des élèves sur l'ensemble de la période en distinguant trois catégories : ceux ayant progressé, ceux ayant maintenu le même niveau et ceux ayant connu une baisse de niveau. Cette approche est menée séparément pour chacune des trois matières ainsi que pour chacun des cinq niveaux scolaires. Elle permet de dresser un bilan général des dynamiques d'apprentissage observées au cours de l'année scolaire.

2. Analyse par rapport au niveau d'apprentissage attendu : la seconde analyse s'intéresse aux niveaux d'apprentissage attendus pour chaque niveau d'enseignement dans chaque matière. Elle compare le pourcentage d'élèves ayant atteint ces niveaux attendus à trois moments clés : septembre 2023, novembre 2023 et mai 2024. Cette approche temporelle permet de suivre les évolutions sur deux périodes spécifiques : la période «TaRL» (septembre à novembre 2023) et la période de l'«enseignement explicite» (novembre 2023 à mai 2024). En identifiant les variations entre ces moments, cette analyse met en évidence les progrès réalisés pendant chaque phase et les impacts différenciés des deux approches pédagogiques.

3. Analyse des trajectoires de progression des élèves : la troisième analyse se concentre sur la période complète et retrace les trajectoires de transition entre les différents niveaux d'apprentissage, en comparant la situation des élèves en septembre 2023 à celle de mai 2024. Conformément à l'approche «TaRL», qui s'intéresse au niveau réel des élèves plutôt qu'à leur niveau scolaire, cette analyse suit les parcours des élèves regroupés par niveau d'apprentissage. Elle met en lumière les mouvements entre ces niveaux, qu'ils soient ascendants, stables ou descendants, et offre une perspective détaillée sur les dynamiques de progression et les profils des élèves au fil de l'année.

Il est à noter que les données utilisées pour ces analyses proviennent des prétests et post-tests administrés par le ministère en septembre et novembre 2023, tandis que celles de mai 2024 sont issues de l'enquête menée par l'INE-CSEFRS dans le cadre de l'évaluation externe de cette phase expérimentale. Bien que les données du ministère soient complètes et couvrent l'ensemble des élèves des « écoles pionnières », il convient de souligner que, pour des raisons de comparabilité et de précision dans le suivi des

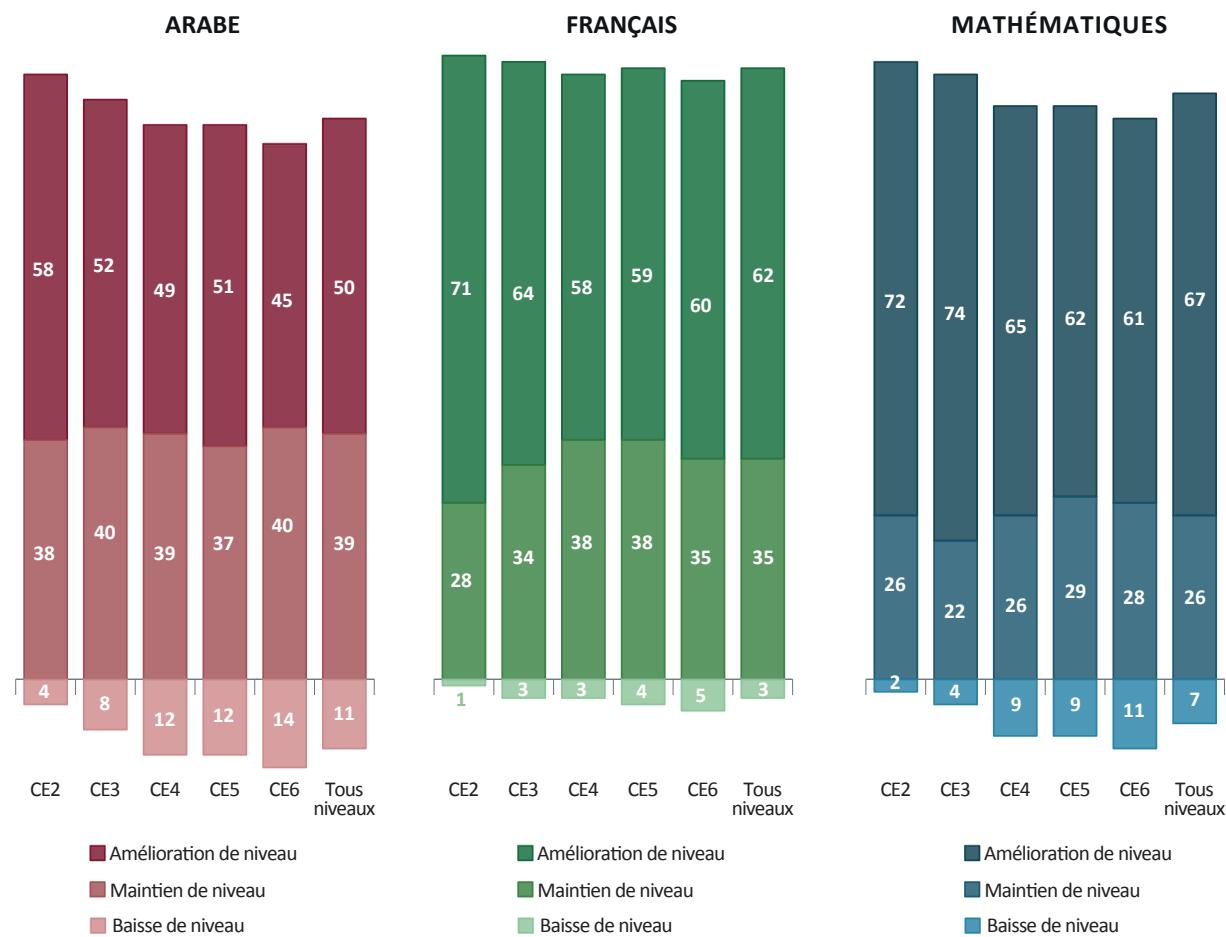
trajectoires individuelles, les analyses présentées dans ce chapitre se concentrent spécifiquement sur l'échantillon sélectionné dans le cadre de l'évaluation externe. Cet échantillon, constitué de 8 726 élèves répartis entre les niveaux du CE2 au CE6, a été choisi de manière aléatoire afin de garantir une représentativité à l'échelle nationale.

## 1. Évolution des résultats des élèves entre le pré-test et l'évaluation externe (période septembre-mai) selon les niveaux scolaires

Cette section s'attache à examiner les performances des élèves dans trois disciplines (l'arabe, le français et les mathématiques), en s'appuyant sur une comparaison entre les résultats obtenus lors du prétest administré en début d'année scolaire en septembre, et ceux de l'évaluation externe, conduite en fin d'année en mai. L'objectif consiste à mettre en évidence les dynamiques d'apprentissage selon les niveaux scolaires, du CE2 au CE6, en identifiant les évolutions en matière d'amélioration, de maintien ou d'éventuelles baisses de performance.

L'analyse révèle des évolutions contrastées des parcours des élèves, mettant en lumière des trajectoires d'apprentissage qui varient en fonction des disciplines et des niveaux scolaires. Ces dynamiques sont illustrées dans le graphique ci-après, qui retrace l'évolution des résultats obtenus entre le prétest de septembre et l'évaluation externe de mai pour chacune des disciplines étudiées.

**Graphique 34. Évolution des résultats des élèves entre le pré-test et l'évaluation externe (septembre-mai) en arabe, français et mathématiques (%)**



Source : INE-CSEFRS, 2024

Les performances des élèves en langue arabe traduisent une amélioration globale avec des taux avoisinant 50% en moyenne, reflétant des dynamiques d'apprentissage différencierées selon les niveaux et les profils. Cette amélioration est plus prononcée au CE2, où 58% des élèves enregistrent des avancées significatives, mais tend à s'amenuiser au fil des niveaux scolaires, atteignant 45% au CE6. Cette baisse progressive pourrait indiquer une assimilation plus fluide des compétences fondamentales dans les premières années du primaire, tandis que les défis liés à la complexité croissante des apprentissages et aux acquis préalables se manifestent davantage dans les classes supérieures.

Parallèlement, environ 40% des élèves maintiennent le même niveau, un phénomène relativement constant à travers les niveaux scolaires. Ceci pourrait refléter un plafonnement dans l'acquisition des compétences linguistiques

en arabe, traduisant les limites auxquelles certains élèves se heurtent face à des exigences pédagogiques croissantes. Elle invite à s'interroger sur les facteurs qui freinent cette progression, qu'il s'agisse d'approches pédagogiques, de méthodes d'enseignement, de difficultés individuelles, ou encore de contextes exogènes influant sur leur trajectoire.

Enfin, 4% à 14% des élèves, selon les niveaux, connaissent une baisse dans leurs performances. Ces diminutions se concentrent principalement dans les niveaux supérieurs, avec une incidence maximale de 14% au CE6. Elles mettent en lumière des fragilités individuelles qui requièrent une analyse approfondie pour identifier leurs causes et élaborer des stratégies éducatives plus adaptées, visant à limiter leur impact et à soutenir ces élèves dans leur parcours d'apprentissage.

Les performances des élèves en français révèlent une évolution globalement plus favorable que

celle enregistrée en langue arabe, avec des taux d'amélioration oscillant entre 58% et 71%. Les progrès les plus marqués se situent dans les niveaux inférieurs, particulièrement au CE2 (71%) et au CE3 (64%), où une proportion notable d'élèves parvient à réaliser des avancées importantes. Ces données traduisent une dynamique d'apprentissage prometteuse dans ces niveaux, suggérant une bonne assimilation des compétences dès les premières années du primaire.

Malgré cette dynamique favorable, environ 35% des élèves demeurent au même niveau en français, une tendance relativement stable selon les niveaux : 34% au CE3, 38% au CE4, et 35% aux CE5 et CE6. Ce phénomène pourrait refléter un ralentissement temporaire dans l'acquisition des compétences, traduisant une difficulté à dépasser un palier spécifique. De ce fait, une attention particulière pourrait être portée à l'analyse des facteurs susceptibles de ralentir la progression de ces élèves.

Il convient toutefois de souligner que le maintien de niveau peut refléter une consolidation des acquis ou une difficulté à atteindre une maîtrise plus approfondie des compétences attendues. Ce résultat doit être analysé avec nuance, en tenant compte du niveau d'apprentissage concerné par cette stabilité et des objectifs fixés à chaque étape du parcours scolaire.

Les cas d'élèves ayant connu une baisse de niveau, bien qu'ils demeurent marginaux, ne sauraient être négligés, car, malgré leur rareté, ils révèlent des situations particulières nécessitant des interventions ciblées. Ces proportions de baisse de niveau, qui oscillent entre 1% au CE2 et 5% au CE5, bien que limitées, mettent en évidence des situations individuelles spécifiques qui, loin d'être anodines, requièrent une analyse approfondie afin d'identifier les causes potentielles de ces échecs, et ce, dans le but de mettre en place une prise en charge à la fois individualisée et personnalisée.

En mathématiques, environ deux tiers des élèves ont enregistré des progrès, positionnant cette discipline en tête des matières évaluées.

Toutefois, une tendance à la baisse des taux de progression se manifeste au fur et à mesure qu'on avance dans les niveaux scolaires. En effet, les taux de progression, qui s'élèvent à 72% au CE2 et 74% au CE3, diminuent progressivement pour atteindre 61% au CE6. Cette diminution suit un schéma similaire à celui observé en arabe et en français, stipulant que, malgré des acquis solides en début de parcours, les élèves rencontrent des difficultés croissantes à mesure que la complexité des apprentissages augmente.

Les proportions d'élèves ayant conservé le même niveau en mathématiques restent relativement constantes à travers les différentes classes avoisinant 26% en moyenne. Ces proportions demeurent les plus faibles parmi les trois disciplines étudiées, grâce aux progrès importants enregistrés en comparaison avec ces dernières. Toutefois, ceci reflète, comme pour les autres matières évaluées, un certain plafonnement des progrès pour environ un quart des élèves, soulignant la nécessité d'explorer en profondeur les causes potentielles de cette situation.

Les cas de baisses de niveau, bien qu'en légère hausse avec 11% au CE6, demeurent marginaux, représentant seulement 7 % des élèves tous niveaux confondus. Malgré leur faible prévalence, ces baisses méritent une attention particulière, car concernent les élèves dont les performances ont diminué. Ce phénomène, commun à l'ensemble des disciplines, met en lumière les défis qui accompagnent les élèves qui peinent à maintenir le rythme attendu.

De manière générale, ces évolutions, qu'elles soient positives ou négatives, requièrent une analyse approfondie qui prend en compte les attentes pédagogiques propres à chaque discipline ainsi que le niveau initial des élèves. L'objectif est de mesurer ces dynamiques avec précision, tout en les replaçant dans le cadre des exigences minimales attendues. À cet égard, les analyses qui suivent s'attacheront, d'une part, à évaluer dans quelle mesure ont été atteints les objectifs fixés pour chaque niveau scolaire, et, d'autre part, à retracer la trajectoire des élèves en quantifiant les transitions observées.

## 2. Efficacité du soutien de «TaRL» et défis de l’enseignement explicite pour une progression durable des compétences

Le programme des « écoles pionnières » repose sur deux approches pédagogiques complémentaires, chacune visant à répondre aux besoins spécifiques des élèves. La méthode « TaRL » cible les élèves en difficulté, leur offrant un soutien intensif sur une période de deux mois. Son objectif est de favoriser un progrès rapide dans les compétences fondamentales, en adaptant les enseignements aux niveaux réels des élèves plutôt qu'à leur niveau scolaire. L'enseignement explicite, quant à lui, s'étend sur une durée plus

longue et vise à consolider les acquis des élèves à travers un cadre structuré et progressif.

Les progrès réalisés sont mesurés en fonction des niveaux attendus pour chaque niveau scolaire et pour les trois matières: arabe, français et mathématiques (voir tableau ci-dessous). Les évolutions observées entre septembre et novembre permettent de mesurer les effets du programme TaRL, tandis que celles relevées entre novembre et mai illustrent l'impact de l'enseignement explicite. Cette approche permet d'évaluer dans quelle mesure ces deux stratégies pédagogiques soutiennent l'apprentissage des élèves et contribuent à leur progression au fil de l'année.

**Tableau 10. Positionnements attendus pour chaque matière par niveau scolaire**

	CE2	CE3	CE4	CE5	CE6
Arabe	Mot	Paragraphe	Histoire	Histoire	Histoire
Français	Mot simple	Mot avancé	Graphème complexe	Texte	Texte
Mathématiques	Addition	Soustraction	Multiplication	Division	Division

Source : Ministère de l'Éducation Nationale, du Préscolaire et des Sports.

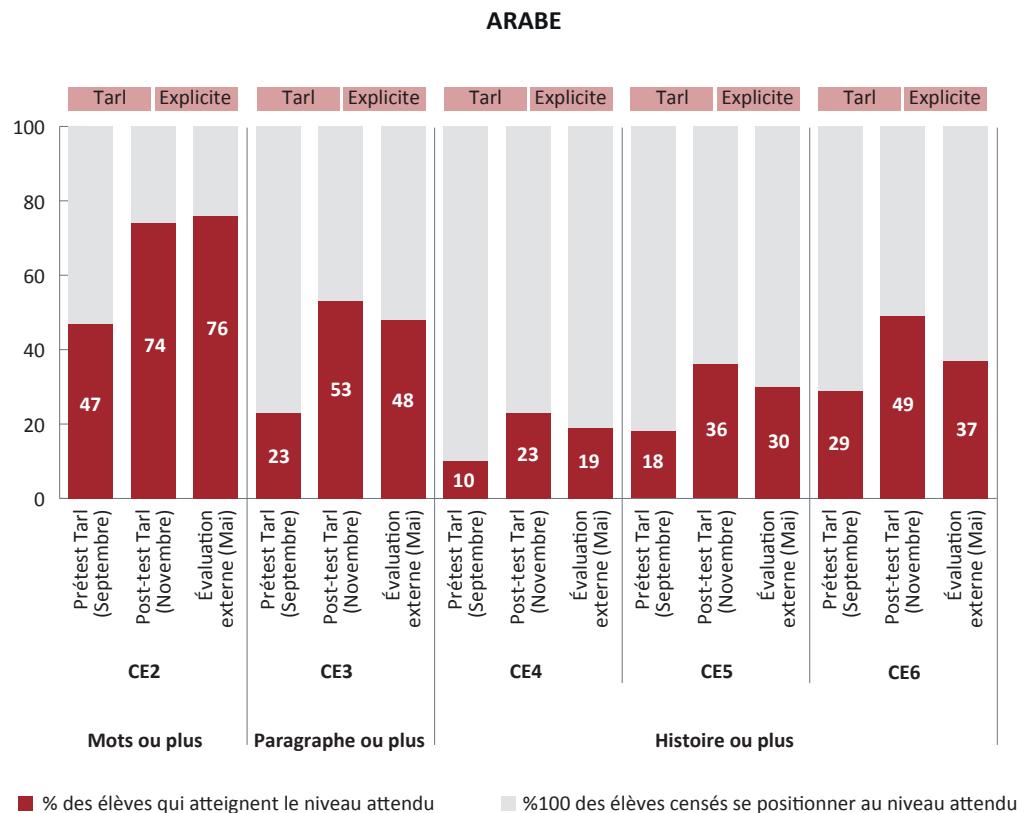
### 2.1. En arabe

L'analyse des résultats en arabe révèle des dynamiques contrastées entre les différentes périodes pédagogiques et les niveaux scolaires. Durant la période de soutien intensif de «TaRL», bien que d'une durée relativement courte (deux mois entre le prétest et le post-test), des progrès remarquables ont été observés. Par exemple, au CE2, la proportion d'élèves atteignant le niveau attendu (mots ou plus) est passée de 47% lors du prétest à 74% lors du post-test, témoignant d'une amélioration notable des compétences en arabe au cours de cette période. Ce constat est également relevé dans d'autres niveaux, comme le CE3, où la proportion d'élèves maîtrisant les compétences attendues (paragraphe ou plus) est passée de 23% au prétest à 53% au post-test.

Cependant, après la période de soutien intensif, l'évolution a ralenti durant la phase d'enseignement explicite (de novembre à mai). Au CE2 par exemple, la proportion d'élèves

atteignant le niveau attendu est restée stable (76%) lors de l'évaluation externe menée en mai, avec un léger progrès de deux points de pourcentage par rapport au post-test réalisé au mois de novembre. Au CE3, après un passage de 53% à 48%, les résultats n'ont pas progressé durant la phase dédiée à l'enseignement explicite. Au CE4, la proportion d'élèves atteignant le niveau attendu est restée faible (19%) après une légère amélioration pendant la phase TaRL (de 10% au prétest à 23% au post-test). Ces taux, nettement en dessous de l'objectif fixé à 100%, suggèrent que, même si l'« enseignement explicite » a relativement permis aux élèves de maintenir leurs acquis, il n'a toutefois pas pleinement permis à l'ensemble de ces élèves d'atteindre les objectifs d'apprentissage attendus selon les différents niveaux scolaires.

**Graphique 35. Comparaison du pourcentage d'élèves atteignant le niveau attendu en arabe selon les phases «TaRL» et «enseignement explicite» (septembre-mai) (en %)**



Source : INE-CSEFRS, 2024

Les résultats ont également révélé des différences importantes selon les niveaux scolaires. En général, les élèves des niveaux inférieurs (CE2 et CE3) ont enregistré des progrès plus marqués pendant la phase TaRL, mais ces progrès ont ralenti après la transition vers la phase d'enseignement explicite. En revanche, pour les niveaux supérieurs (CE4, CE5, CE6), les progrès observés pendant la phase TaRL sont moins prononcés, et une stabilisation, voire une baisse, semble s'installer après la période de l'enseignement explicite. Par exemple, au CE5, bien que la proportion d'élèves atteignant le niveau attendu ait doublé entre septembre et novembre pour atteindre 36%, elle a ensuite diminué de 6 points de pourcentage en mai. Cela pourrait indiquer que la transition vers une pédagogie explicite n'a pas pleinement répondu aux besoins ou au rythme d'apprentissage de ces élèves. Un constat similaire s'applique au CE6, où 49% des élèves ont atteint le niveau attendu en novembre, mais cette proportion est passée à 37% en mai, laissant penser que certains élèves n'ont pas réussi à maintenir le niveau de maîtrise attendu pour ce grade (histoire ou plus).

Un autre constat se dessine concernant la proportion d'élèves atteignant le niveau attendu en mai. À l'exception du CE2, où 76% des élèves ont maîtrisé les compétences requises en arabe, moins de 50% des élèves dans les autres niveaux scolaires ont atteint les objectifs fixés pour cette matière. Au CE3, seuls 48% des élèves ont atteint le niveau attendu, au CE4, ce pourcentage n'a été que 19%, et aux CE5 et CE6, il n'a pas dépassé le seuil de 40%. Ces résultats modestes mettent en évidence des difficultés persistantes dans l'atteinte des objectifs fixés pour la langue arabe, malgré les efforts fournis pendant les deux périodes pédagogiques.

En somme, ces résultats mettent en lumière l'efficacité du soutien intensif apporté par «TaRL» pour les élèves en difficulté, tout en soulignant les défis rencontrés pendant la phase d'«enseignement explicite» pour maintenir une progression continue des compétences en arabe, en particulier pour les élèves des niveaux les plus élevés.

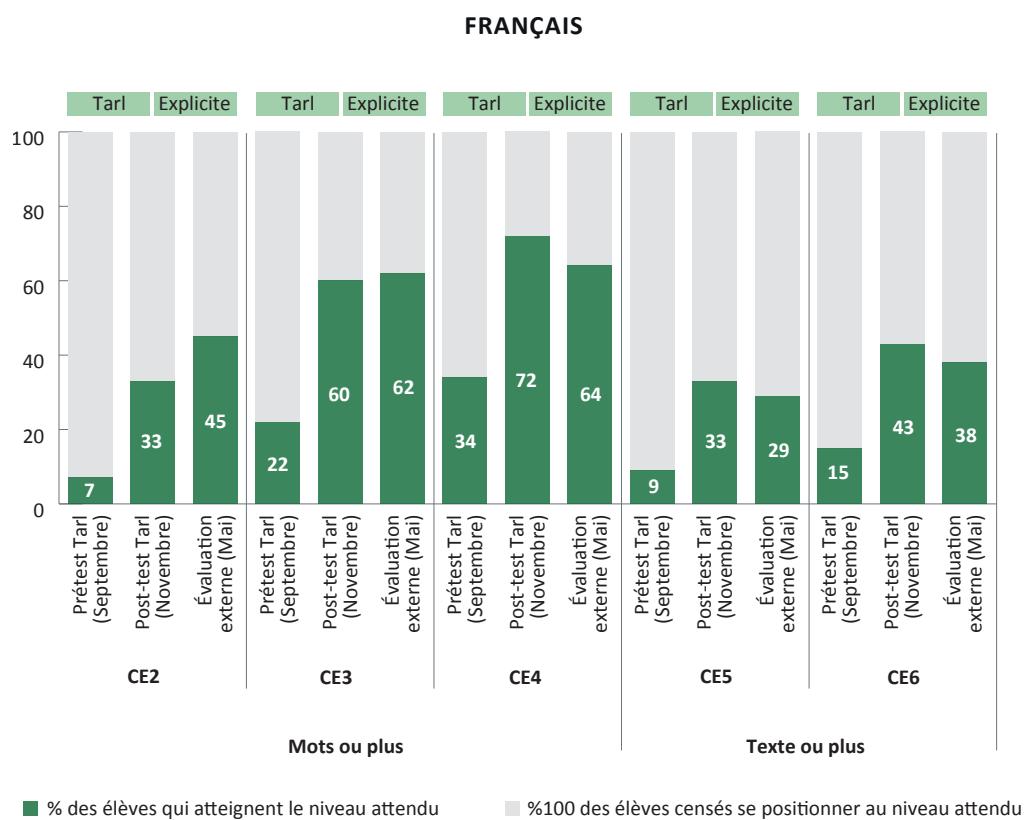
## 2.2. En français

Les résultats en français révèlent des dynamiques similaires à celles observées pour l'arabe, mettant en lumière l'effet différencié des deux phases pédagogiques.

La phase «TaRL», malgré sa courte durée (deux mois), a permis la réalisation de progrès significatifs dans tous les niveaux scolaires. Pour le CE2, la proportion d'élèves atteignant le niveau

attendu (mots ou plus) est passée de 7% en septembre à 33% en novembre, soit une évolution de 26 points de pourcentage. Cette tendance se retrouve dans les autres niveaux, comme au CE3 où les performances ont progressé de 22 % à 60 %, et au CE4 de 34 % à 72%. Ces résultats confirment l'efficacité de cette approche ciblée et intensive pour accélérer l'apprentissage des compétences de base en français.

**Graphique 36. Comparaison du pourcentage d'élèves atteignant le niveau attendu en français selon les phases «TaRL» et «enseignement explicite» (septembre -mai) (en%)**



Source : INE-CSEFRS, 2024

Comme pour l'arabe, le niveau CE2 fait figure d'exception en français. En effet, pendant la période de six mois dédiés à l'enseignement explicite, la proportion d'élèves atteignant le niveau attendu a continué à progresser, passant de 33% en novembre à 45% en mai. Cette amélioration laisse penser que l'approche pédagogique employée a pu mieux correspondre aux besoins des élèves de ce niveau, bien qu'il soit nécessaire de prendre en compte d'autres facteurs pouvant expliquer cette dynamique. En revanche, les autres niveaux connaissent une stabilisation, voire une légère baisse des performances. Au CE3, la proportion d'élèves

atteignant le niveau attendu a légèrement augmenté, de 60% à 62%, mais cette progression reste modeste, indiquant une certaine stabilité dans les résultats. Au CE4, les performances ont diminué de 8 points de pourcentage, passant de 72% à 64%. Les résultats des niveaux CE5 et CE6 montrent également une stabilité relative, avec une légère baisse : au CE5, la proportion d'élèves atteignant le niveau attendu (texte ou plus) est passée de 33% à 29%, et au CE6, de 43% à 38%.

Ces résultats soulignent l'efficacité du soutien intensif apporté par «TaRL» pour favoriser des progrès rapides en français, en particulier pour

les élèves des classes inférieures. Cependant, la stabilisation observée durant l'«enseignement explicite» et la diminution des évolutions à mesure que l'on progresse dans les niveaux scolaires soulignent la nécessité d'apporter des ajustements pédagogiques ciblés, notamment pour les classes supérieures, afin de maintenir une progression continue et durable des compétences en français.

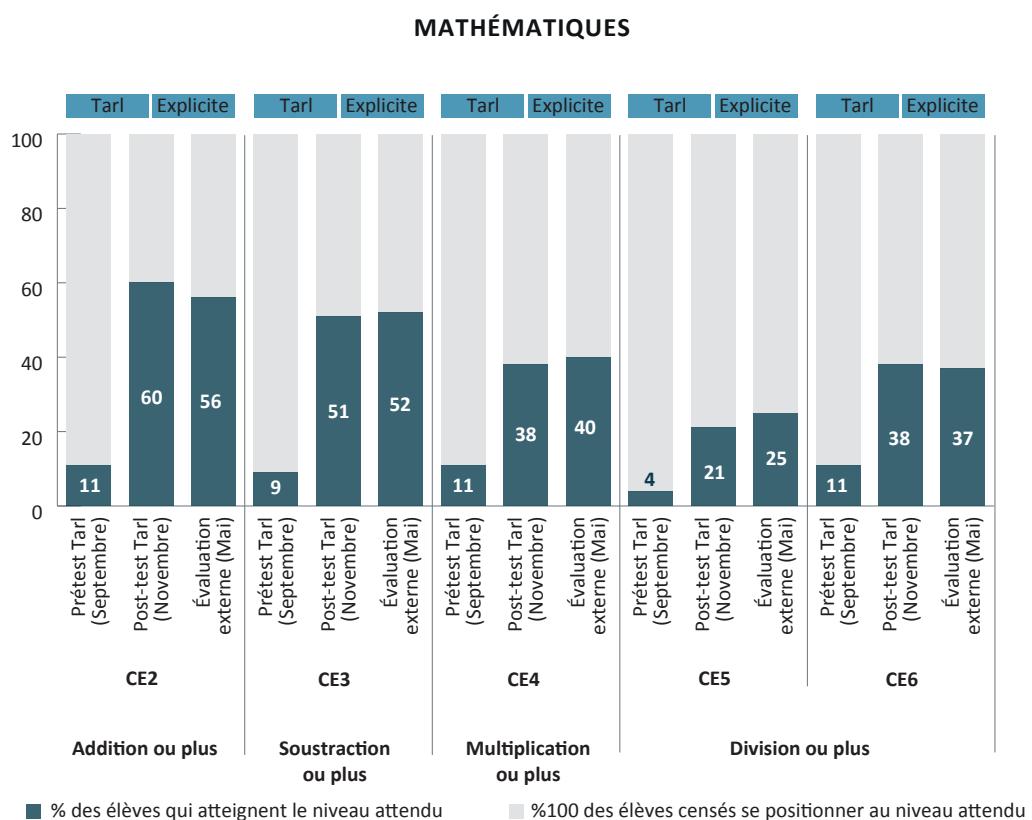
## 2.3. En mathématiques

L'analyse des performances en mathématiques révèle une dynamique qui suit une tendance globale similaire à celle observée en arabe et en français, avec des progrès notables pendant la phase de soutien intensif de « TaRL », contre une absence d'évolution durant la période de « l'enseignement explicite ». Cependant, les résultats mettent également en lumière des spécificités propres à cette matière, notamment

une variabilité plus marquée selon les niveaux scolaires.

Pendant la phase « TaRL », les progrès réalisés en mathématiques ont été significatifs, même plus que ceux observés en arabe et en français dans certains niveaux. Par exemple, au CE2, la proportion d'élèves atteignant le niveau attendu (addition ou plus) a augmenté de 11% en septembre à 60% en novembre, soit une progression de 49 points de pourcentage. Ce résultat dépasse largement les progressions observées en arabe (27 points de pourcentage) et en français (26 points de pourcentage) pour le même niveau. Au CE3, la proportion d'élèves atteignant le niveau attendu en mathématiques a progressé de 42 points de pourcentage (de 9% à 51%), un résultat supérieur à celui observé en français (38 points de pourcentage) et en arabe (31 points de pourcentage).

**Graphique 37. Comparaison du pourcentage d'élèves atteignant le niveau attendu en mathématiques selon les phases «TaRL» et «enseignement explicite» (septembre-mai) (%)**



Source : INE-CSEFRS, 2024

En revanche, les progrès enregistrés aux CE5 et CE6, bien qu'encourageants, ont été moins

marqués. Au CE5, la progression était de 17 points de pourcentage (de 4 % à 21 %), tandis qu'au CE6,

elle était de 27 points de pourcentage (de 11% à 38%). Dans ces deux niveaux, les progressions en mathématiques étaient légèrement supérieures à celles en arabe (respectivement 18 et 19 points de pourcentage) mais légèrement inférieures à celles observées en français (respectivement 24 et 28 points de pourcentage). Ces constats confirment l'efficacité du programme « TaRL » pour renforcer rapidement les compétences fondamentales en mathématiques, particulièrement dans les classes inférieures, mais soulignent aussi la nécessité d'adaptations spécifiques pour les niveaux supérieurs.

Cependant, la période de « l'enseignement explicite », qui s'est étendue sur six mois, a connu une baisse de progrès en mathématiques, tout comme en arabe et en français. Au CE2, par exemple, le pourcentage d'élèves atteignant le niveau attendu est passé de 60% en novembre à 56% en mai, marquant un léger recul. Aux CE3, CE4 et CE5, peu de progrès ont été constatés, avec des augmentations très limitées de seulement 1 à 4 points de pourcentage sur une période trois fois plus longue que celle de « TaRL ». Au CE6, l'absence de progression est encore plus marquée, avec une légère diminution d'un point dans la proportion d'élèves atteignant le niveau attendu. Ces chiffres révèlent un défi commun dans les trois matières, où l'approche pédagogique explicite, malgré une organisation structurée et une durée prolongée, semble avoir éprouvé des difficultés à maintenir la dynamique de progrès amorcée par le soutien « TaRL ». Il convient toutefois de noter que cette phase expérimentale s'est déroulée dans un contexte particulier, marqué notamment par des grèves d'enseignants.

Sur l'ensemble de la période (septembre à mai), les mathématiques illustrent une tendance claire : les progrès diminuent à mesure que l'on monte dans les niveaux scolaires. Au CE2, la progression totale atteint 45 %, contre 43 % au CE3, 29 % au CE4, 21 % au CE5, et 26 % au CE6. Cette diminution graduelle des progrès, bien que similaire à celle observée en arabe et en français, est particulièrement marquée en mathématiques, où les résultats globaux restent plus faibles dans les niveaux supérieurs. En effet, un peu plus de

la moitié des élèves des classes inférieures (CE2/CE3) atteignent les niveaux attendus en mai, tandis que moins de 40% des élèves des classes supérieures (CE5/CE6) parviennent à ce même objectif.

### 3. Transition du positionnement des élèves entre le prétest et l'évaluation externe (période septembre-mai)

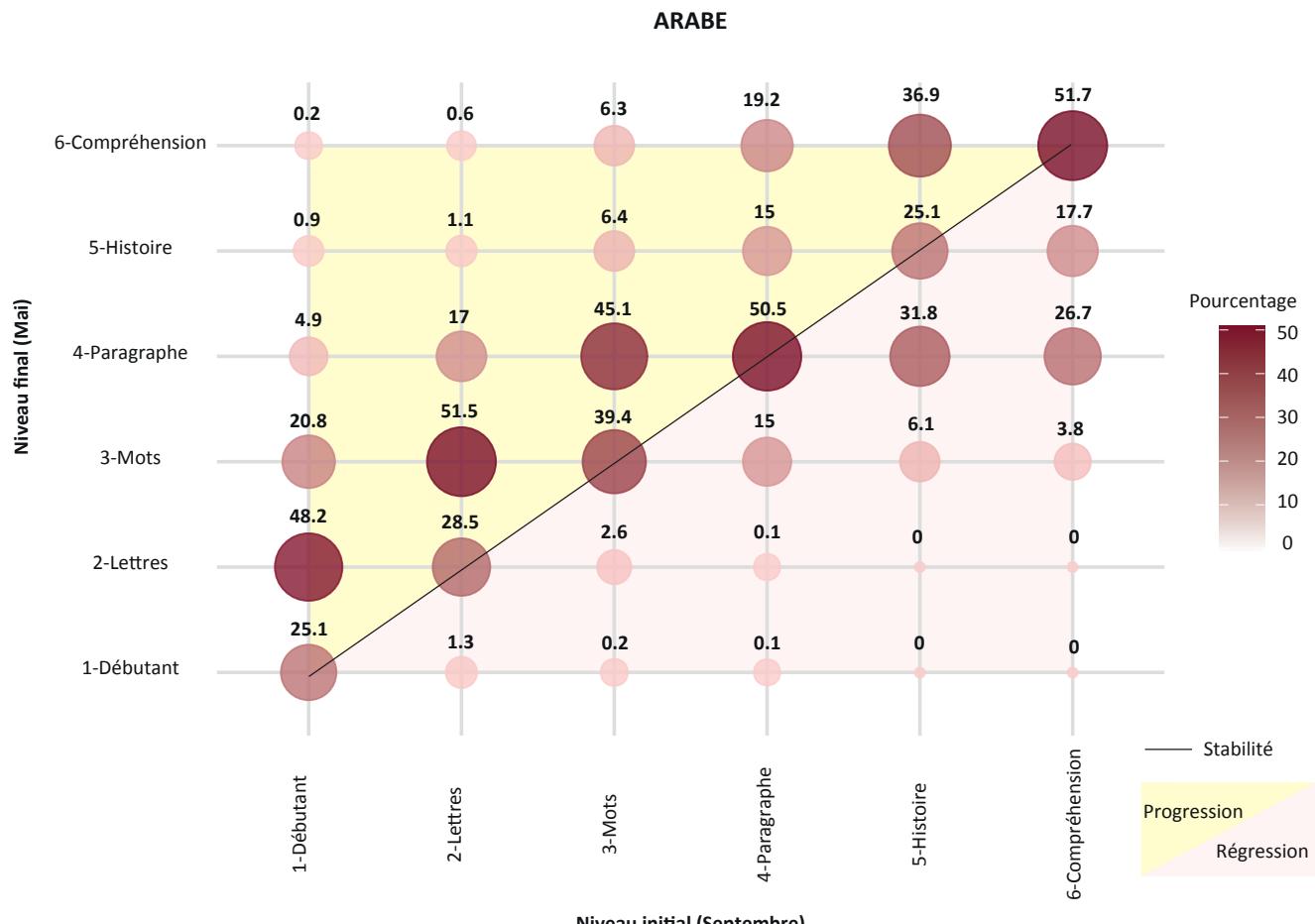
Couvrant la période des interventions « TaRL » et de l'enseignement explicite, l'analyse des transitions des élèves entre différents niveaux d'apprentissage permet de saisir les dynamiques des évolutions au sein de l'ensemble du programme. Cette analyse regroupe les élèves de tous les niveaux scolaires, conformément à l'approche TaRL, qui priviliege la constitution de groupes d'apprentissage selon le niveau réel des compétences des élèves, indépendamment de leur année scolaire. Cette méthodologie permet une lecture globale des évolutions, en respectant le principe central de l'approche « TaRL » qui vise à offrir un soutien adapté aux besoins individuels des élèves.

L'objectif de cette analyse est de comprendre comment les élèves évoluent entre les différents niveaux de compétences, depuis les débutants qui possèdent des connaissances minimales, jusqu'aux élèves capables de traiter des tâches complexes. Les résultats sont analysés en fonction des transitions observées entre le prétest mené par le ministère en mois de septembre et l'évaluation externe réalisée par l'INE-CSEFRS en mai, permettant ainsi de dégager les tendances générales de progression, de maintien ou d'éventuelles baisses de niveau.

#### 3.1. En arabe

L'analyse des transitions entre les niveaux de compétence en arabe, tous niveaux scolaires confondus, met en lumière des dynamiques contrastées. Si certains élèves parviennent à progresser, d'autres rencontrent des difficultés, notamment aux stades initiaux de l'apprentissage.

**Graphique 38. Transition des niveaux des élèves en arabe (entre septembre et mai) (%)**



Source : INE-CSEFRS, 2024

Cette difficulté à progresser constitue un défi majeur, en particulier pour les élèves du niveau initial débutant. Ce groupe, qui rassemble des élèves éprouvant de grandes difficultés, notamment ceux qui ne parviennent pas à identifier correctement plus de 4 lettres sur 8, présente un taux élevé de rétention : 25,1% d'entre eux n'ont pas progressé au-delà de ce niveau en mai. Une situation comparable est observée au niveau « lettres », où 28,5% des élèves n'ont pas dépassé ce palier, révélant les obstacles à surmonter aux premiers stades de l'apprentissage.

Malgré ces difficultés, des progrès notables sont enregistrés, notamment au niveau intermédiaire « mots », qui représente la principale destination pour les élèves en transition. Ce niveau accueille une proportion significative d'élèves provenant des niveaux inférieurs : 51,5% des élèves du niveau « lettres » et 20,8% de ceux du niveau débutant y parviennent. Ces résultats témoignent

d'une avancée relativement marquée pour une majorité d'élèves, même si cette progression reste concentrée sur un niveau d'apprentissage intermédiaire.

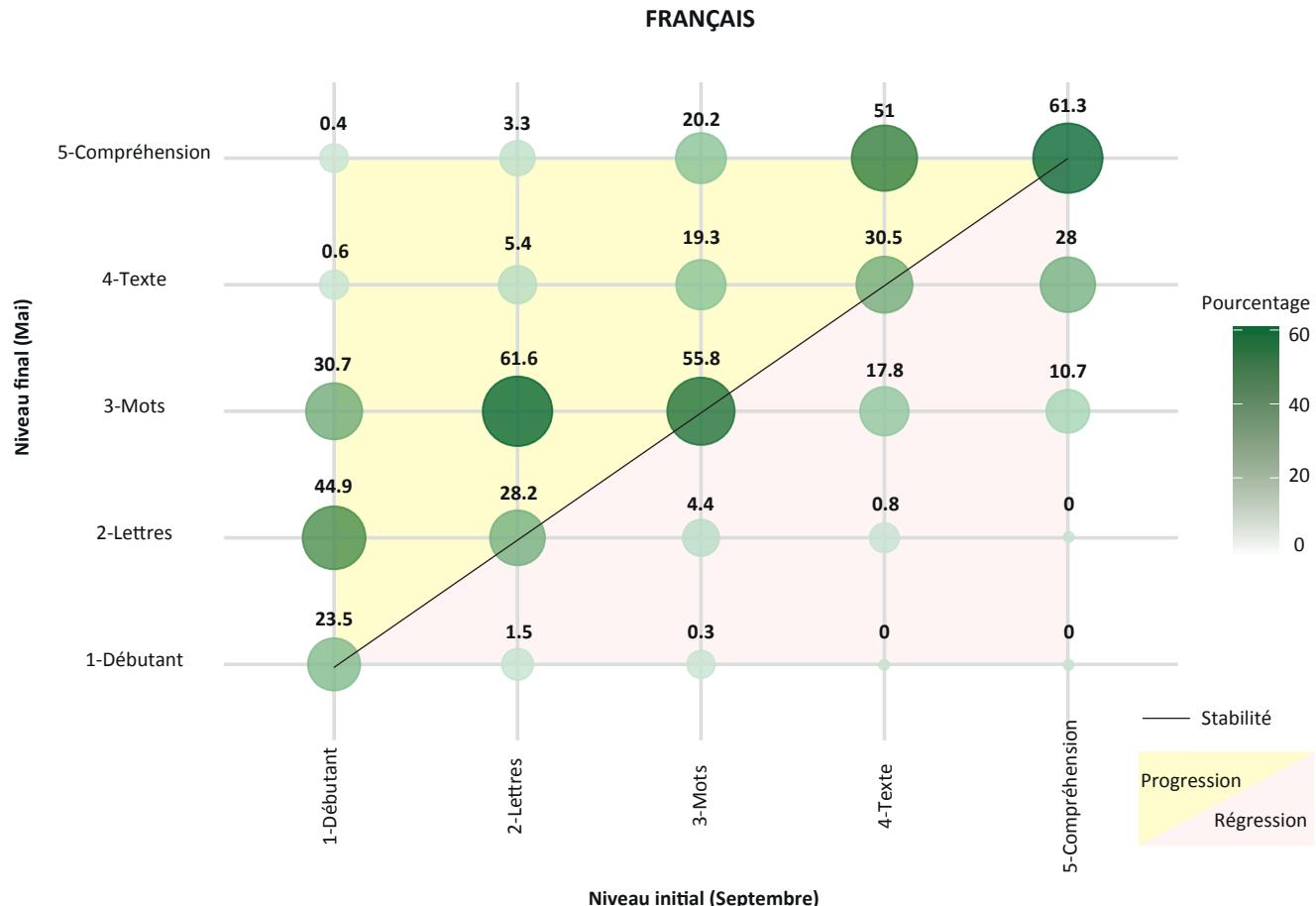
Cependant, l'atteinte des niveaux avancés demeure rare. Les niveaux « histoire » et « compréhension », qui exigent une maîtrise approfondie de la lecture et de l'analyse, enregistrent des progressions limitées. Parmi les élèves initialement au niveau « mots », seuls 6,4% et 6,3% accèdent respectivement à ces deux niveaux. De plus, 50,5% des élèves du niveau « paragraphe » maintiennent le même niveau, traduisant une difficulté à dépasser cette étape cruciale de l'apprentissage et à accéder à des compétences plus avancées. Ainsi, l'analyse révèle une dynamique de progression encourageante aux niveaux intermédiaires, tandis que des difficultés persistent pour l'accès aux niveaux avancés.

### 3.2. En français

L'analyse des transitions des élèves en français, tout comme en arabe, met en exergue des dynamiques variées, avec des progressions

significatives, mais aussi des difficultés à franchir certains paliers de compétences. Si certains élèves parviennent à progresser, d'autres peinent à accéder à des niveaux plus avancés.

**Graphique 39. Transition des niveaux des élèves en français (septembre-mai) (%)**



Une première observation notable est la progression marquée des élèves vers le niveau « mots », similaire à celle observée en arabe, avec 61,6% des élèves initialement au niveau « lettres » et 30,7% de ceux au niveau « débutant » parviennent à atteindre ce palier.

Cependant, une difficulté à progresser au-delà du niveau « mots » est observée, mettant en évidence des obstacles à atteindre les niveaux suivants, à savoir « texte » et « compréhension ». En effet, 55,8% des élèves, dont le niveau initial est « mots », n'ont pas progressé.

En revanche, une dynamique positive se dessine pour les élèves qui se trouvaient initialement au

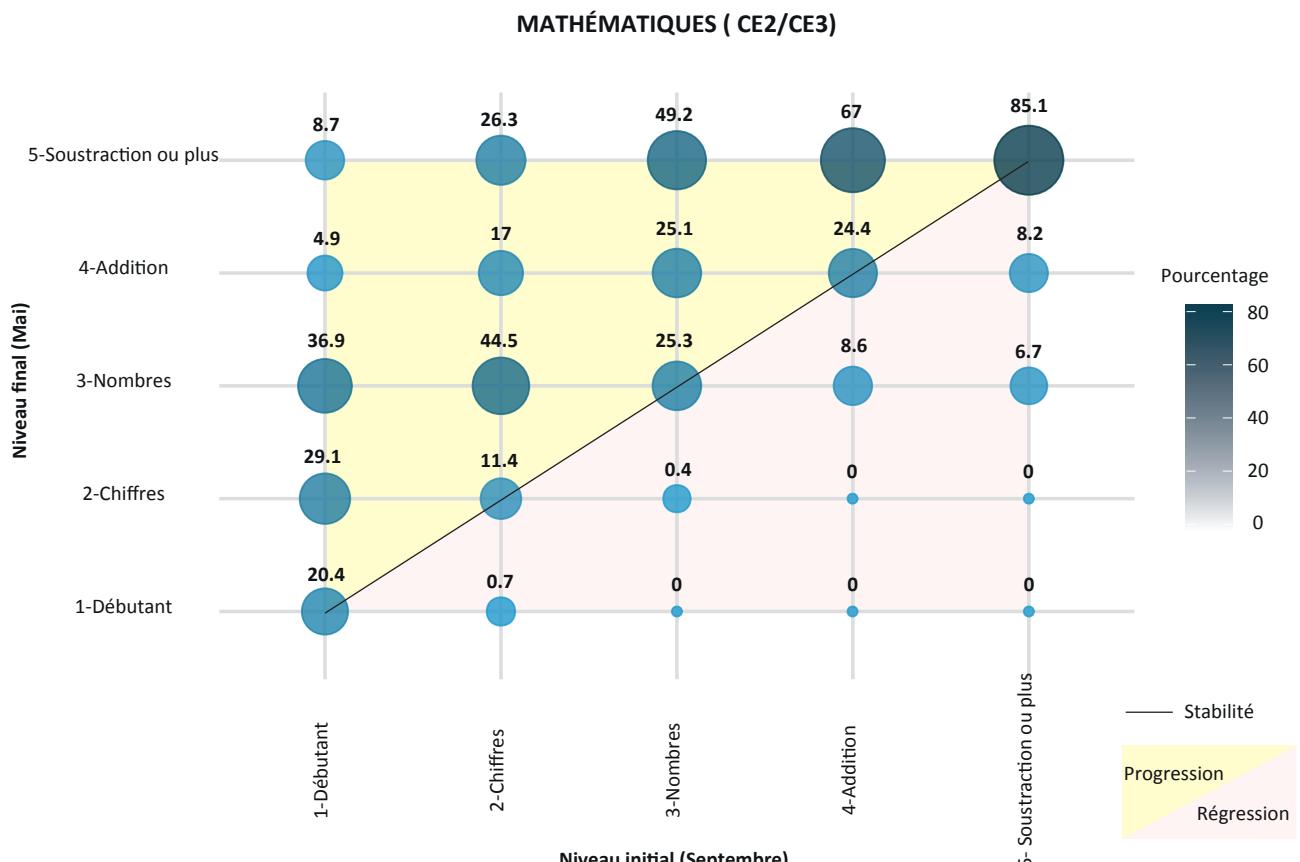
niveau « texte », dont 51% ont atteint le niveau « compréhension ». De même, parmi les élèves positionnés au niveau « mots », 20,2% parviennent également à ce niveau avancé « compréhension ».

### 3.3. En mathématiques

L'analyse des transitions des élèves en mathématiques distingue deux groupes d'étude : les élèves de CE2 et CE3 et ceux des CE4, CE5 et CE6, chaque groupe ayant des attentes pédagogiques distinctes. En effet, les élèves de CE2 et CE3 sont principalement engagés dans l'apprentissage et la consolidation des bases fondamentales en mathématiques, comme la reconnaissance des chiffres et les opérations

élémentaires. En revanche, les élèves des niveaux CE4, CE5 et CE6 explorent des concepts plus complexes, intégrant la multiplication, la division et la résolution de problèmes. Ces spécificités expliquent des dynamiques d'apprentissage distinctes, reflétant des trajectoires marquées à la fois par des progrès significatifs et des défis persistants, propres à chaque groupe.

**Graphique 40. Transition des niveaux des élèves de CE2/CE3 en mathématiques (septembre-mai) (%)**



Source : INE-CSEFRS, 2024

Parmi les élèves initialement au niveau «débutant», correspondant à ceux qui n'arrivent pas à reconnaître cinq chiffres, 36,9% ont réussi à atteindre le niveau « nombres ». De même, 44,5% des élèves au niveau « chiffres » ont progressé jusqu'au niveau « nombres ». Ces résultats traduisent les progrès réalisés par certains élèves pour surmonter les premiers obstacles et à acquérir des compétences numériques fondamentales.

Pour les élèves situés à des niveaux plus avancés, la progression est également marquante. Près de la moitié des élèves initialement au niveau « nombres » (49,2%) et plus des deux tiers de

## Transitions et défis en mathématiques pour les CE2/CE3

L'analyse des transitions des élèves des niveaux CE2 et CE3 met en lumière des avancées notables tout en révélant des défis persistants.

ceux initialement au niveau « addition » (67%) ont atteint le niveau « soustraction ou plus », soulignant une progression vers des compétences essentielles pour aborder des concepts plus complexes.

Cependant, cette dynamique positive est tempérée par des difficultés persistantes. En effet, 20,4% des élèves initialement au niveau débutant n'ont pas pu passer au niveau suivant, et 11,4% de ceux au niveau « chiffres » n'ont pas progressé au-delà de ce palier, reflétant les défis rencontrés par certains élèves dans l'acquisition des compétences fondamentales. Ces résultats témoignent ainsi d'une hétérogénéité dans les

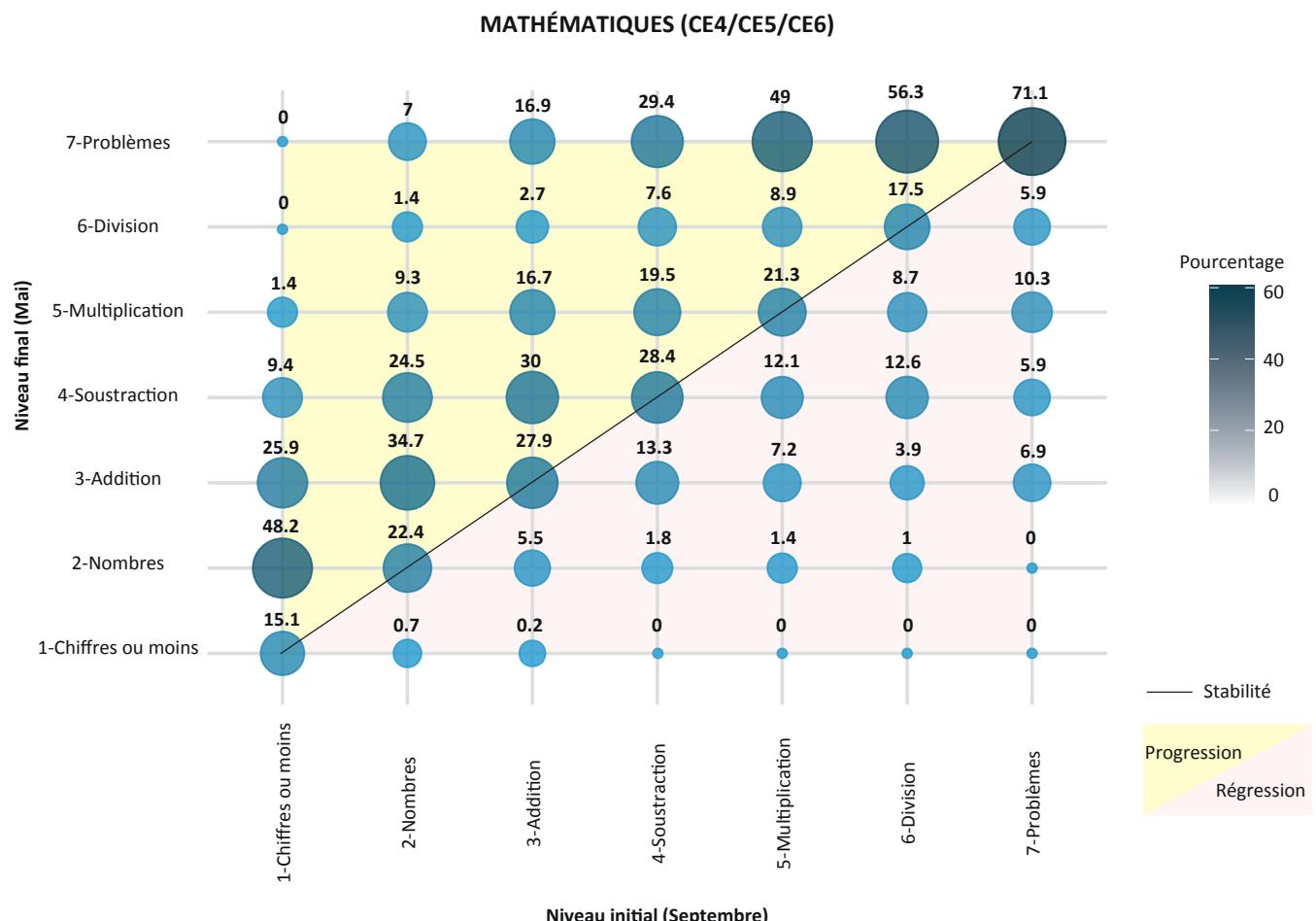
trajectoires d'apprentissage, où des progrès notables coexistent avec des difficultés à progresser, en particulier chez certains élèves aux bases les plus fragiles.

### Transitions et défis en mathématiques pour les niveaux CE4, CE5 et CE6

Dans le groupe d'élèves des niveaux CE4, CE5 et CE6, les transitions en mathématiques mettent

en évidence des progrès accompagnés de limites, reflétant une dynamique similaire à celle observée chez les élèves du CE2 et du CE3. Bien que certains aient renforcé leurs bases et avancé vers des compétences plus élevées, d'autres maintiennent le même niveau ou progressent plus lentement, illustrant une diversité dans les parcours d'apprentissage des élèves.

**Graphique 41. Transition des niveaux des élèves de CE4/CE5/CE6 en mathématiques (septembre-mai) (en %)**



Source : INE-CSEFRS, 2024

En particulier, parmi les élèves initialement au niveau « chiffres ou moins », 48% ont atteint le niveau « nombres », et 25,9% ont atteint le niveau « addition » marquant une avancée dans les compétences de base. Cependant, 15 % de ces élèves n'ont pas progressé au-delà de ce stade. De même, les élèves initialement au niveau « nombres » affichent une progression vers des niveaux supérieurs, avec 34,7% atteignant le niveau « addition » et 24,5% le niveau

« soustraction ». Malgré ces progrès, 22,4% sont restés au même niveau, montrant que certains élèves peinent à élargir leurs compétences.

Les élèves initialement positionnés au niveau « multiplication » ont montré une progression encourageante, avec 49% atteignant le niveau « problèmes ». Cependant, une proportion significative (21,1%) est restée au même niveau. De leur côté, les élèves au niveau « division »

ont également réalisé des progrès notables, 56% atteignant le niveau « problèmes », bien que 17% n'aient pas dépassé ce palier.

Enfin, bien que 71% des élèves initialement classés au niveau « problèmes » aient maintenu ce palier, 29% ont enregistré une baisse de niveau.

## Conclusion générale

# LEVIERS DE SUCCÈS, DÉFIS DE GÉNÉRALISATION ET ALIGNEMENT SUR LES ORIENTATIONS STRATÉGIQUES ET LE CADRE LÉGAL NATIONAL

Les analyses conduites dans le cadre de la présente évaluation ont permis de distinguer les facteurs qui ont contribué à la mise en œuvre effective des mesures préconisées par le modèle des « écoles pionnières » de ceux porteurs de difficultés. Tous ont été analysés à travers 42 sous-dimensions se rapportant aux douze dimensions de l'approche et aux trois principaux axes des «écoles pionnières» à savoir l'établissement, l'enseignant et l'élève (voir le tableau n°2).

Leur mise en perspective permet, dans un premier temps, d'identifier les sous-dimensions qui distinguent les établissements les plus performants des moins performants, en mettant l'accent sur les 10% d'établissements en tête et les 10% en queue du classement. Dans un deuxième temps, elle autorise d'envisager le progrès réalisé dans les apprentissages des élèves étant donné les objectifs assignés au programme des écoles pionnières. Enfin, dans un troisième temps, et en conséquence de ce qui précède, cette mise en perspective est l'occasion d'identifier et de discuter les défis de la généralisation du programme, y compris son degré d'alignement sur les grandes orientations stratégiques du pays en termes de réforme éducative.

## Performance globale

Les résultats du calcul de l'indice global révèlent une conformité significative des « écoles pionnières » aux objectifs du projet avec un score moyen de 79 points. L'écart de 21 points à la valeur maximale suggère un potentiel inexploité qui reste à gagner. Cet indice varie entre 55 à 97 points, soulignant une différence de 42 points entre l'école la plus performante et l'école la moins performante.

Le score moyen selon le milieu reste relativement proche : les écoles urbaines obtiennent un score de 80 points, tandis que les écoles rurales

atteignent 78 points. Dans le détail, il s'avère que 52% des écoles rurales et 50% des écoles urbaines se situent dans la fourchette comprise entre 75 et 85.

L'interprétation des résultats doit impérativement prendre en compte les spécificités contextuelles des écoles pionnières pour éviter toute mal-interprétation. En effet, les établissements retenus dans le cadre de cette phase expérimentale ne reflètent pas intégralement la diversité des écoles de l'enseignement primaire public dans la mesure où certaines régions sont surreprésentées par rapport à leur part réelle dans le système scolaire national tandis que d'autres sont sous-représentées.

En dépit des scores globaux satisfaisants, des disparités interrégionales et intrarégionales ont été observées. Ainsi, le score régional le plus élevé atteint 86 tandis que le plus bas affiche 69 points. En outre, au sein de la même région on peut observer, selon les dimensions et les sous-dimensions concernées des niveaux de conformité qui diffèrent d'une école à une autre, témoignant ainsi de disparités intrarégionales. Dans une même région, une école peut réaliser un score supérieur à 90 et une autre un score inférieur 60.

## Établissement, l'enseignant et l'élève

**Au niveau de l'axe portant sur l'établissement**, les espaces physiques ont enregistré un score de 78 points suggérant des conditions propices à l'apprentissage avec 81 points en milieu urbain et 74 en milieu rural. Cependant, la propreté des installations sanitaires demeure un défi enregistrant un score de 59 points et beaucoup moins dans certaines régions (entre 40 et 56). S'agissant de la sécurité et la propreté des établissements, un score de conformité de

85 points en milieu urbain et de 80 points en milieu rural a été enregistré avec des différences régionales se situant entre 61 et 90 points. Quant à la sous-dimension du leadership et gestion d'établissement, elle affiche un score de 80 points avec une différence entre certaines régions s'élevant à 28 points.

**Au niveau de l'axe portant sur l'enseignant**, la sous-dimension portant sur l'encadrement et l'accompagnement pédagogique évaluée par le biais de la fréquence des visites des inspecteurs et la préparation de rapports destinés aux enseignants affiche un score de 60 points, avec un écart notable entre les milieux urbain et rural en faveur du premier (68 contre 48). Les variations interrégionales sont également importantes, allant de 35 à 91 points.

Les sous-dimensions portant sur les équipements de classe, les moyens pédagogiques et le coin de lecture en classe atteignent un score national de 79 points, et ce grâce aux efforts consentis en matière d'équipement. Cependant, les réalisations relatives au coin de lecture demeurent modestes (54 points) avec des écarts régionaux entre 12 et 93 points.

La formation et la certification des enseignants sur les approches préconisées par le modèle établi (TaRI et enseignement explicite) affichent un score de conformité de 73 et de 66 points avec des variations régionales parfois non négligeables. Cependant, au niveau de la pratique de ces approches par les enseignants en classe, le score dépasse 80 points pour les deux milieux avec moins de variation régionale par rapport aux autres sous-dimensions.

**Au niveau de l'axe portant sur élève**, portant sur les conditions d'apprentissage, le respect du temps d'apprentissage affiche un score moyen de 76 points incluant à la fois le respect du temps d'enseignement qui examine le respect de la charge horaire par les enseignants (81 points) et la mise en place d'un système de gestion des absences des élèves (71 points). Il est à noter que des absences prolongées des élèves (six jours consécutifs sur une période d'un mois) ont été observées et sont dues soit à la maladie soit aux problèmes familiaux. Des variations régionales ont été également notées. L'évaluation des

apprentissages, quant à elle, est globalement satisfaisante aussi bien en milieu urbain qu'en milieu rural, avec des scores respectifs de 84 et 83 points et des différences régionales notables. L'évaluation objective des élèves affiche un score très élevé (93 points) comparé au suivi de leur progrès à travers la tenue régulière des cahiers de compétences par l'enseignant et leur validation par l'inspecteur (74 points).

Le soutien et remédiation des difficultés enregistre un score moyen de 87 sans écart important entre les deux milieux mais des performances régionales parfois très basses, pouvant atteindre un score de 40 points dans la sous-dimension « disposition d'une liste mise à jour des élèves en difficulté d'apprentissage », préalable à la remédiation permettant d'accompagner l'évolution du niveau des élèves.

Les relations avec les parents et tuteurs des élèves affichent un score de 82 points, un score qui revient essentiellement à la pratique d'informer les parents sur les résultats et le comportement de leurs enfants (91 points). Ces données déclinées par région varient de 69 points à 93 points. Enfin, les activités parascolaires affichent un score élevé, aussi bien en milieu urbain (86 points) qu'en milieu rural (87 points) avec des variations régionales allant de 71 points à 98 points.

## Leviers et obstacles à la performance

Si l'on procède à une comparaison des scores moyens de l'ensemble des sous-dimensions en distinguant les établissements les moins performants (10%) de ceux les plus performants (10%), il en ressort que 9% des établissements en milieu urbain appartiennent au groupe des moins performants et 13% à celui des plus performants, tandis que les établissements en milieu rural se répartissent respectivement comme suit, 12% et 5%. La variation régionale est importante au point que certaines ne comptent aucun ou très peu d'établissements parmi les plus performants, et d'autres, parfois près de la moitié au sein de la même région, figurent parmi les 10% des établissements les moins performants.

Certaines données méritent d'être soulignées. Dans l'axe établissement, les écarts entre les 10% les plus performants et les 10% les moins performants s'élèvent à 28 points en ce qui concerne la gestion financière, 20 points pour la tenue de réunions hebdomadaires de l'équipe pédagogique, 17 points pour l'eau potable et 4 points pour la peinture entre autres.

Dans l'axe enseignant, certaines différences sont très marquées jusqu'à 62 points de différence en ce qui concerne la visite hebdomadaire des inspecteurs, 48 points pour la bibliothèque/coin de lecture en classe et 7 points de différence pour les équipements dans les classes.

L'axe élève affiche une différence de 38 points entre les deux groupes de performance, dans l'alimentation régulière des livrets de compétences des élèves et les activités parascolaires, 37 points dans la prise en charge des élèves en difficulté, autour de 30 points dans la présence d'une liste mise à jour des élèves en difficulté et les rencontres annuelles avec les parents. Une différence de 6 points sépare les deux groupes dans la pratique de mesures objectives des acquis des apprenants. Certaines différences, bien entendu, en expliquent d'autres : par exemple, il est possible de mesurer régulièrement les acquis des élèves mais si en l'absence de liste mise à jour des élèves en difficulté, leur repérage et leur accompagnement s'en trouvent compliqués.

## Progrès dans les apprentissages des élèves

L'analyse des résultats des apprentissages des élèves montre que les efforts déployés ont permis à une part importante d'améliorer leur niveau d'apprentissage durant la période de septembre à mai. Les progrès réalisés dans ce sens sont plus prononcés en mathématiques et en langue française comparativement à la langue arabe. En effet, dans les deux premières matières, respectivement 67% et 62% des élèves ont vu leur niveau s'améliorer contre 50% dans la troisième discipline. Toutefois, ces taux ont tendance à diminuer à mesure que l'on passe des niveaux scolaires élémentaires (CE2 et CE3) aux niveaux supérieurs (CE4, CE5 et CE6). Par ailleurs, la proportion d'élèves n'ayant enregistré

aucun progrès ou ont vu leur niveau baisser varie considérablement entre les matières et les niveaux scolaires, allant de 26% à 55%. Elle est plus élevée pour les niveaux scolaires supérieurs, ce qui suggère que les défis sont plus importants pour les élèves de ces niveaux, qui ont accumulé des retards au cours des premières années de scolarité.

Même s'il convient de souligner qu'il n'y a pas eu d'évaluation des deux approches préconisées, la comparaison de l'évolution des apprentissages des élèves entre la période du soutien « TaRL » et celle de « l'enseignement explicite » a fait ressortir que le gain le plus marqué est celui réalisé durant la première période, tandis que la deuxième a connu une certaine stabilité de niveau.

## Défis de la généralisation

Les analyses susmentionnées permettent d'identifier directement certains grands défis à relever notamment pour les phases de généralisation progressive envisagées (2000 établissements par année).

L'encadrement pédagogique des enseignants par les inspecteurs vient en tête de ces défis. Leur nombre limité rend difficile la couverture de l'ensemble des écoles, particulièrement en milieu rural. La visite hebdomadaire des inspecteurs aux établissements, contribuant directement à l'encadrement des enseignants et fournissant un feedback à ceux-ci, s'avère, en effet, parmi les facteurs qui distinguent nettement les établissements les plus performants des moins performants. Ce défi risque de grandir dans le cadre d'une extension du projet à grande échelle.

Les disparités, tant interrégionales qu'intrarégionales renseignent sur la diversité des contextes dans lesquels évoluent les écoles, exigeant une adaptation des mesures en fonction des situations locales. Par exemple, les écoles satellites, bien qu'elles n'aient pas été suffisamment représentées dans cette phase expérimentale, constituent un défi particulier pour la généralisation du projet, notamment au niveau de la gestion des classes multi-niveaux.

Enfin, les établissements situés dans des milieux confrontés à des défis socio-économiques

structurels prononcés, n'ont pas le contrôle de leur environnement exogène et de leurs conséquences hors de la portée et du champ d'intervention des acteurs éducatifs. Il est de fait nécessaire de mobiliser des politiques plus globales de réduction des inégalités territoriales au-delà des politiques éducatives.

## Alignement sur la Vision stratégique de la réforme (2015-2030) et le cadre légal (loi-cadre 51.17)

### Le modèle pédagogique

La Vision stratégique de la réforme 2015-2030 prône la rénovation du modèle pédagogique dans sa globalité y compris le développement des compétences critiques chez les élèves. Bien que le renforcement des apprentissages de base dans le cadre des écoles pionnières ne va pas à l'encontre de cet objectif, il demeure insuffisant s'il n'est pas accompagné d'une refonte totale du modèle pédagogique tel que préconisé par la Vision, y compris l'élaboration d'un cadre référentiel de qualité, les normes des acquis d'apprentissage requis pour chaque niveau, ainsi que les mesures de leur évaluation continue, entre autres.

Par ailleurs, l'adoption de méthodes fondées sur la standardisation des pratiques pédagogiques, bien qu'elles permettent de résoudre plusieurs problèmes vécus en classe, peuvent avoir un effet contraire à ce qui est attendu car limitant la capacité des enseignants à personnaliser leurs approches et à les adapter aux besoins spécifiques des élèves. Ce dernier aspect en particulier constitue un obstacle à l'effectivité de l'équité, de l'égalité des chances et de l'éducation inclusive mis en avant par la Vision Stratégique.

### Dispositifs d'évaluation

Si l'évaluation constitue un levier important dans l'amélioration des pratiques éducatives et s'inscrit pleinement dans les orientations de la Vision stratégique et de la loi-cadre 51.17, son efficacité repose également sur l'articulation entre les différentes modalités d'évaluation mises en œuvre. L'auto-évaluation, encouragée en tant que retour sur soi réflexif, demeure soumise à une certaine subjectivité des déclarations des acteurs

impliqués. L'évaluation externe apporte une vision extérieure porteuse d'une lecture neutre et objective des performances, mais son impact reste limité en l'absence d'un suivi longitudinal des effets concrets des interventions entreprises. Le suivi et l'évaluation de ce programme restent donc nécessaires pour le mener à bon port.

### Gouvernance éducative

Si la Vision stratégique de la réforme 2015-2030 et la loi-cadre 51.17 mettent en avant la nécessité d'une gouvernance éducative davantage décentralisée, permettant aux établissements scolaires d'adapter leur fonctionnement aux spécificités locales, y compris les rythmes scolaires, la mise en œuvre concrète du projet des écoles pionnières demeure largement pilotée de manière centralisée. En effet, les orientations stratégiques, les approches pédagogiques et les mécanismes de suivi et d'évaluation sont définis au niveau central, tandis que l'implication des académies régionales, des directions provinciales, ainsi que celle des directeurs et enseignants est relativement limitée.

### Engagement des acteurs

Le rôle des acteurs éducatifs et des parents est déterminant dans la réussite du programme des « écoles pionnières », en cohérence avec la Vision stratégique. Toutefois, cette implication reste fortement influencée par les conditions de vie des ménages et les disparités socio-économiques, dans le sens où les parents issus de milieux défavorisés rencontrent davantage de difficultés à s'impliquer pleinement dans la scolarité de leurs enfants. De fait, les enseignants et le corps administratif scolaire et pédagogique se retrouvent en première ligne face aux difficultés vécues par les enfants.

L'ouverture de l'école sur son environnement s'inscrit dans le cadre des recommandations de la Vision stratégique et de la loi-cadre en la matière, notamment sur les collectivités locales, les associations et le secteur privé, dont l'implication pourrait contribuer à renforcer les ressources disponibles et à diversifier les opportunités pour les élèves. Bien que cette dynamique commence à émerger au sein des écoles pionnières, elle reste encore en développement.



## Annexe

### Rapport méthodologique (qui accompagne ce rapport)

L'évaluation externe des écoles pionnières s'appuie sur un dispositif méthodologique rigoureux, élaboré par l'INE-CSEFRS, spécifiquement destiné à mesurer les résultats de la phase expérimentale. Le rapport méthodologique qui accompagne le présent rapport d'évaluation en expose les principes, les outils et les procédures mobilisés. En effet, le rapport méthodologique vise à documenter de manière rigoureuse et transparente les fondements techniques et analytiques de l'évaluation. Il présente d'abord la logique d'ensemble du dispositif. Il revient ensuite sur les objectifs spécifiques de la première évaluation conduite par l'INE-CSEFRS, centrée sur la phase expérimentale, en détaillant ensuite les dimensions structurantes des trois axes du projet retenus pour l'analyse – l'établissement, l'enseignant et l'élève.

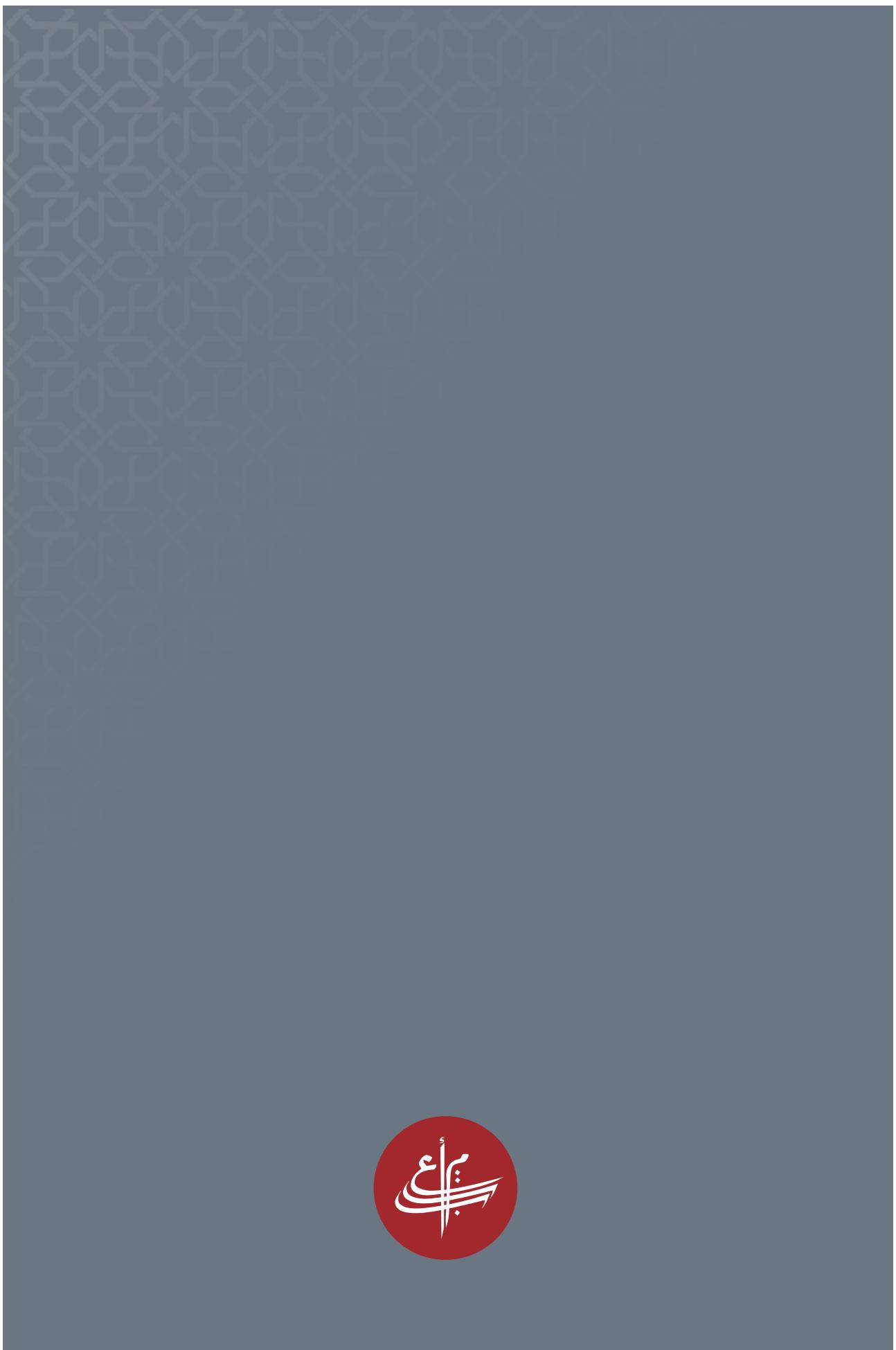
Le rapport explicite également les outils méthodologiques mobilisés, les protocoles de collecte des données, les processus d'observation et les modalités de passation. Une attention particulière est accordée à la construction des scores, aux seuils retenus, ainsi qu'à la formation des enquêteurs et à l'organisation de l'enquête pilote, dans un souci constant de qualité, de fiabilité et de reproductibilité des résultats.

Par ailleurs, une section est consacrée au plan d'échantillonnage, en justifiant les choix opérés au regard des objectifs de représentativité. Enfin, le rapport présente les formules utilisées pour le calcul des indicateurs relatifs à l'évaluation de l'évolution des apprentissages des élèves. Ce rapport constitue ainsi un complément important pour la compréhension des résultats présentés dans le rapport d'évaluation.

#### *Introduction*

- I. Objectifs de l'évaluation de la phase expérimentale des écoles pionnières*
- II. Dimensions des axes d'évaluation de la phase expérimentale des « écoles pionnières »*
- III. Dispositif d'évaluation de la phase expérimentale des écoles pionnières*
- IV. Scoring des dimensions, sous-dimensions et indicateurs*
- V. Enquête pilote et formation des enquêteurs*
- VI. Échantillonnage*
- VII. Élaboration des indicateurs d'analyse de l'évolution des apprentissages*

#### *Conclusion*



## Bibliographie

- Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique « Une école de justice sociale : Contribution à la réflexion sur le modèle de développement », 2018.
- Dhuey, Elizabeth, and Justin Smith. 2014How important are school principals in the production of student achievement? Canadian Journal of Economics. Revue Canadienne d'Économique.
- Figlio, David, and Tim Sass. "The Policy Choices of Effective Principals." Unpublished manuscript.2010.
- IEA, (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) Rapport d'étude TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), 2019
- 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, Amina Benbiga, Sanaa Cheddadi, Sara Bouhazzama, Fatima Berrahou "Programme national d'évaluation des Acquis des élèves de la 6ème année primaire et 3ème année secondaire collégiale, PNEA 2019", Rapport analytique, Décembre 2021.
- 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 Tarik Hari, Rkia Chafaqi, Abdelaziz Ait Hammou, Nawal Zaaj "le métier de l'enseignant au Maroc. À l'aune de la comparaison internationale", Rapport thématique, Décembre 2021.
- OECD (2023), PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- SCHEERENS J. ed. (2012): School Leadership Effects Revisited Review and Meta- Analysis of Empirical Studies. London: Springer Dordrecht Heidelberg.

## Textes juridiques et réglementaires

- Loi-cadre n° 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique.
- Ministère de l'Éducation Nationale, du Préscolaire et des Sports ; Feuille de route 2022-2026 : 12 engagements pour une école publique de qualité.
- Projet de décret 2.44.144 relatif au label "écoles pionnières".
- Vision stratégique de la réforme 2015-2030, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique.



Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation  
et de la Recherche Scientifique

« Évaluation externe de la phase expérimentale du projet des écoles pionnières », Avril 2025

**ont réalisé ce rapport**

Sous la direction de Hicham Ait Mansour

Rkia Chafaqi, Wail Benaabdelali, Amina Benbiga, Fatima Berahou, Laila Lebied, Nawal Zaaj, Sanaa Cheddadi, Sara Bouhazzama, Kamal Choukri, Ismail Menyani, Mohammed Moukdir, Samira Mizbar.

**Relecture & Correction**

Leila El Khamlichi

**Infographie, édition & mise en forme**

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](mailto:contact@csefrs.ma)  
Fax : +212 (0)537-68-08-86 | [www.csefrs.ma](http://www.csefrs.ma)