

Chapitre 1. Éducation au Maroc

Le Maroc a réussi, grâce aux réformes des deux décennies écoulées, à généraliser l'accès à l'éducation primaire et améliorer la participation au premier cycle de l'enseignement secondaire. Cependant le pays continue à enregistrer des taux d'abandon scolaires élevés dès la fin du primaire, en particulier dans les zones rurales, et cela malgré un investissement financier conséquent dans le système éducatif. Cette situation s'explique, entre autres, par les niveaux faibles d'apprentissage et les pratiques nocives de redoublement dès les premières années de scolarisation. Le Maroc désire faire face à ces défis à travers sa vision stratégique de la réforme 2015-2030 qui prône la mise en place d'une « école de l'équité et de la qualité ». Pour concrétiser cette ambition, le Maroc doit développer un cadre d'évaluation centré autour de l'amélioration des apprentissages des élèves et la mise en place d'un système éducatif inclusif.

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Introduction

Alors que le Maroc a réussi lors de la décennie écoulée à maintenir une croissance économique stable et à éradiquer l'extrême pauvreté, des inégalités socio-économiques importantes demeurent et empêchent le Maroc de développer un modèle de croissance inclusive (OCDE, 2017a). En particulier, une part importante de la population estudiantine quitte l'école sans acquérir les compétences de base nécessaires pour une bonne insertion sur le marché du travail et dans la société. À travers les réformes successives de la décennie passée, le pays a réussi à généraliser l'accès à l'éducation primaire, mais les résultats en termes de progression dans les cycles d'éducation secondaire, d'amélioration de la qualité des apprentissages et de l'équité sont plus mitigés. Le Maroc désire donner une impulsion nouvelle à son système éducatif grâce à des réformes centrées sur l'amélioration des apprentissages et l'équité à travers sa nouvelle vision stratégique pour la réforme 2015-2030 (voir Encadré 1.1). Dans ce contexte, l'évaluation peut servir d'ancrage aux nouvelles réformes pour assurer leur pérennité, leur suivi et l'engagement des acteurs pour la concrétisation des ambitions de la vision 2030.

Principales caractéristiques du système scolaire marocain

La vision du Maroc pour le secteur de l'éducation

Les priorités nationales

La vision stratégique 2015-2030 pour l'éducation (vision 2030) définit les grandes priorités de l'éducation au Maroc. Elle reprend les principaux thèmes abordés par la Charte nationale d'éducation et formation (CNEF), qui a joué un rôle moteur dans les réformes éducatives pendant les années 2000 à 2012 et a promu la généralisation de l'éducation obligatoire. La vision 2030 vient également en réponse aux principales limites de la CNEF. Elle met l'accent sur la qualité des apprentissages et l'équité ainsi que les structures et processus de gouvernance (tel que l'évaluation) qui permettent d'ancrer les acquis des réformes dans la durée (voir Encadré 1.1). Cependant, l'absence d'un plan d'action sur le moyen terme avec des objectifs et cibles chiffrées et d'un budget alloué pour atteindre ces objectifs, risque de limiter l'applicabilité de la vision 2030 (voir chapitre 5). Un certain nombre de mesures, dites « prioritaires » ont été introduites entre 2015 et 2018, souvent avec des financements de donateurs internationaux (voir Encadré 1.1).

Encadré 1.1. De la Charte de l'éducation et de la formation à la vision stratégique 2015-2030

La Charte nationale de l'éducation et de la formation : vers la généralisation de l'accès à l'éducation primaire.

La Charte nationale d'éducation et de formation (CNEF), promulguée en 2000, a eu pour but de faire de l'éducation « une priorité nationale » et de mobiliser l'ensemble des acteurs autour d'une réforme fondamentale visant à moderniser l'éducation au Maroc pour en améliorer l'accès et la qualité. L'un des objectifs principaux de la CNEF était l'accès universel à l'enseignement primaire et la généralisation de l'enseignement obligatoire, étendue jusqu'à la fin du secondaire collégial. Pour mettre en place la vision de la CNEF, plusieurs réformes structurelles ont été entreprises, en particulier dans le

monde rural, pour améliorer et élargir l'offre éducative. Notamment, une réforme des curricula a introduit pour la première fois l'approche par compétence dans l'éducation au Maroc. Enfin, la décentralisation du secteur éducatif a été entreprise avec la création des Académies régionales d'éducation et de formation (AREF) en 2002 (COSEF, 1999).

Le programme d'urgence de 2008 donne un souffle nouveau à la CNEF

L'absence de résultats probants sur la qualité des apprentissages et les difficultés de généralisation de l'enseignement en particulier au secondaire collégial, a entraîné la mise en place en 2008 du « programme d'urgence ». En effet, les résultats faibles des élèves marocains à la première édition du Programme national d'évaluation des apprentissages (PNEA) en 2008 ont servi de catalyseur de choc au système éducatif marocain et ont entraîné une prise de conscience du besoin urgent de résultats (INESEFRS, 2014a). Parmi les principales réformes du programme d'urgence, on peut compter la réforme de la formation initiale des enseignants et la création des Centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF) pour la formation initiale des enseignants, une politique de restructuration de l'offre scolaire en milieu rural avec la création des écoles communautaires et le lancement d'une nouvelle base de données de l'éducation, MASSAR (MENFPESRS, 2012).

Des acquis mitigés

Malgré la mise en œuvre du programme d'urgence en 2008-2012 et l'avancée incontestable de la généralisation de l'éducation, les résultats de la CNEF en termes de qualité des apprentissages demeuraient mitigés. En 2015, les résultats des élèves marocains dans les évaluations internationales des apprentissages restaient en deçà des attentes et la généralisation de l'éducation dans le secondaire collégial était loin d'être atteinte. En 2013, l'Instance nationale d'évaluation (INESEFRS) a mené une évaluation générale sur « la mise en œuvre de la Charte nationale d'éducation, de formation et de recherche scientifique 2000-2013 : les acquis, les déficits et les défis » afin de comprendre les obstacles qui ont entraîné l'échec partiel de la mise en œuvre de la CNEF (INESEFRS, 2014a). L'étude dresse un tableau peu optimiste et relève entre autres, un manque de clarté dans la gouvernance de la réforme, un manque d'implication et de participation des acteurs locaux et des citoyens ainsi qu'un déficit du dispositif de veille et d'évaluation.

La vision stratégique 2015-2030 : mettre l'équité et la qualité au centre des réformes

Une nouvelle vision stratégique 2015-2030 a vu le jour en 2015 pour relancer le processus de réforme et mettre la qualité et l'équité au centre des réformes. Cette initiative part du constat que « l'école marocaine souffre encore de dysfonctionnement chronique » et que les effets qualitatifs des réformes mises en place pendant la décennie passée « sont restés limités tant au niveau de l'acquis des apprenants, des pratiques pédagogiques que de l'état des établissements scolaires ». La vision 2030 a pour finalité de développer une « école nouvelle » basée sur trois fondements :

- une école de l'équité et de l'égalité basée sur la généralisation équitable de l'enseignement dès le préscolaire, la discrimination positive en faveur des milieux ruraux et défavorisés, la garantie du droit d'accès à l'enseignement pour les personnes en situation de handicap ou qui requièrent des besoins spécifiques, la mise à niveau des infrastructures et le développement de l'enseignement privé en tant que partenaire dans la généralisation et la réalisation de l'équité.

- Une école de la qualité pour tous basée sur un renforcement de la qualité de la formation initiale et de la formation continue des enseignants, une restructuration des différents cycles scolaires et la création de passerelles flexibles entre l'éducation générale et la formation professionnelle, la refonte de l'approche pédagogique, ainsi qu'un renforcement de la gouvernance centrale et régionale et l'autonomisation des écoles.
- Une école de la promotion de l'individu et de la société basée sur la pérennisation des valeurs religieuses et nationales, un enracinement des valeurs démocratiques et le comportement civique et l'adéquation de la formation avec les besoins économiques.

Les mesures prioritaires 2015-2018 : Première étape de l'application de la nouvelle vision 2015-2030

Le ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle et de la Recherche scientifique (MENFPESRS) a établi une liste de 26 projets pour la mise en place des recommandations de la vision 2015-2030 sur le court terme à l'horizon 2018. Ces projets comprennent également des initiatives ayant débuté avant l'instauration de la vision telle que la création d'un programme de baccalauréat professionnel en 2015. Les mesures prioritaires incluent des projets notables tels que : la révision des curricula des premières années du primaire pour faciliter la maîtrise des compétences de bases en mathématiques et en lecture, des « seuils de passage » plus stricts pour déterminer le passage de l'élève d'un niveau d'éducation à l'autre et la mise en place d'un programme « d'enseignants accompagnateurs » (MENFPESRS, 2016).

Sources: COSEF (1999), *Charte nationale d'éducation et de formation*, www.men.gov.ma/Fr/Pages/CNE_F_old.aspx; CSEFRS (2015), *Vision stratégique de la Réforme 2015-2030 : Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion*, CSEFRS, Rabat, http://www.csefrs.ma/pdf/Vision_VF_Fr.pdf; INESEFRS (2014a), *la mise en œuvre de la Charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013 : acquis, déficits et défis*, CSEFRS, décembre 2014; MENFPESRS (2016), *Projets de la vision stratégique*, janvier 2016, <http://www.men.gov.ma/Fr/Documents/ProjetsstratVF17022016.pdf>; MENFPESRS (2012), *Rapport de synthèse du programme d'urgence 2009-2012*, Ensemble pour l'école de la réussite 2008-2012.

Le rôle de l'éducation dans le développement au Maroc

L'amélioration de la qualité de l'éducation joue un rôle central dans les stratégies du développement économique et social au Maroc qui vise à stabiliser et libéraliser l'économie et lutter contre la pauvreté. En effet, le niveau faible de compétence du capital humain a été pointé par plusieurs études nationales et internationales comme une entrave majeure à la croissance économique au Maroc (BAD/gouvernement du Maroc/MCC, 2015). En 2013, 70% de la population marocaine avait un niveau d'instruction inférieur ou égal au primaire (HCP, 2014). L'amélioration de la qualité et de l'équité de l'éducation est également centrale pour faire face aux principaux défis sociaux auxquels fait face le Maroc tel que le niveau élevé de chômage des jeunes, l'analphabétisme d'une part importante de la population et les inégalités importantes entre les milieux ruraux ou urbains (voir Tableau 1.1). Conscient de ces défis, le Maroc a placé l'amélioration de l'éducation au cœur de ses principales priorités nationales et consent un investissement conséquent dans le secteur de l'éducation, équivalent à près d'un tiers des dépenses publiques.

Tableau 1.1. Chiffres clés du développement économique et social au Maroc

Indicateurs	Maroc	Moyenne des pays à revenu moyen*
PIB par habitant (PPA), USD courant**, 2016	7 838	11 382
Taux de croissance du PIB** (% annuel), 2016	1.1	3.9
Taux d'alphabétisme des adultes** (plus de 15 ans) en %, Banque mondiale 2015	72	88
Nombre moyen d'années de scolarisation des adultes** (plus de 15 ans), Banque mondiale 2010	4.3	7.8
Taux de chômage**, 2015	9.7	5.6
Taux de chômage des jeunes***, 2016	20.0	13.3
Ratio de la population pauvre en fonction du seuil de pauvreté national**(% de la population), 2007	8.90	26.27
Coefficient GINI**, 2006	40.70	42.66
PIB par habitant (PPA), USD courant**, 2016	7 838	11 382

Note : * Moyennes des pays à revenu moyen avec des données disponibles.

Sources : ** Banque mondiale (2017), Bases de données, Banque mondiale, <http://databank.banquemondiale.org/data/home.aspx> ; FRED (2017), ***Databank, FRED Economic Data, <https://fred.stlouisfed.org/>

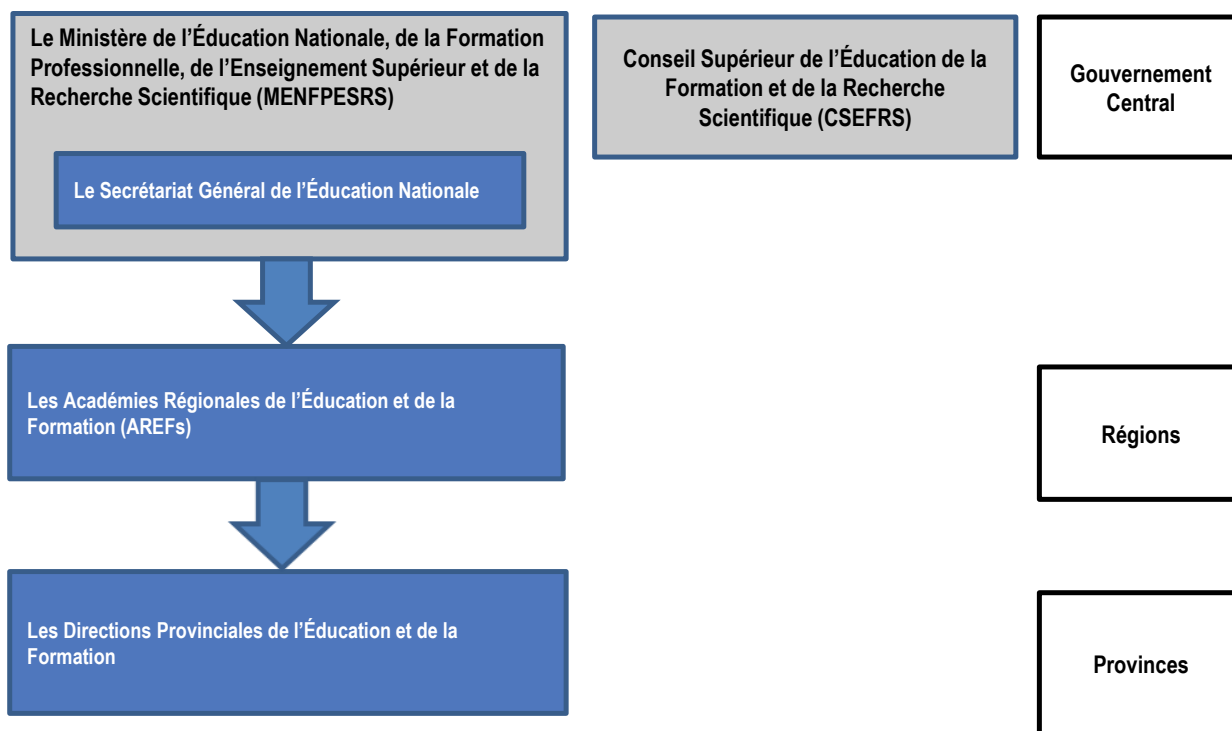
Gouvernance du système d'éducation

Un système de gouvernance centralisé et fragmenté

Le ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (MENFPESRS, ci-après le « Ministère ») concentre la majorité des responsabilités de gestion et planification du système éducatif marocain de la petite enfance à l'enseignement supérieur en incluant la formation professionnelle. Au sein du Ministère, le département de l'éducation nationale est responsable du système d'éducation général de la petite enfance à la fin du cycle secondaire (voir Graphique 1.1). La majorité des politiques liées à la pédagogie, la gestion du patrimoine et les ressources humaines sont gérées directement au niveau central par le département de l'éducation nationale à travers des notes ministérielles qui ont souvent un caractère très prescriptif et laissent donc peu de marge de manœuvre aux acteurs locaux.

Le niveau de coordination limité entre les directions centrales et les défaillances observées en termes de planification stratégique et de suivi et évaluation des politiques éducatives semblent entraver l'action du Ministère dans la gestion du secteur de l'éducation (voir chapitre 5). Si le secrétaire général convie de manière ad hoc les responsables des différentes directions pour discuter des projets en cours, il n'existe pas de processus formel de suivi et de coordination des projets au sein du secrétariat. En l'absence d'un tel processus, les différentes directions travaillent souvent en silo, ce qui entraîne des incohérences et entrave la capacité des acteurs locaux à mettre en œuvre les politiques nationales (voir chapitre 5). Par exemple, la mesure prioritaire de renforcement des compétences de base dans les premières années du primaire gérée par la direction des curricula ne s'est pas accompagnée par une mesure alignant les modes d'évaluation des apprentissages mises en place par le Centre national de l'évaluation, des examens et de l'orientation (CNEEO).

Graphique 1.1. La gouvernance du système scolaire au Maroc



Une volonté de renforcement de la gouvernance régionale

Poussée par une volonté nationale d'amélioration de l'efficacité du service public et le développement de la bonne gouvernance (voir Encadré 1.2), la décentralisation est devenue depuis le début des années 2000 un thème central des réformes éducatives au Maroc. Pour la CNEF, les efforts de décentralisation du système éducatif marocain constituent un « choix décisif, une stratégie irréversible et une responsabilité urgente » (COSEF, 1999). Les politiques de décentralisation en matière d'éducation se traduisent par un transfert des compétences administratives du Ministère vers des organismes semi-autonomes aux niveaux des 12 régions, les Académies régionales d'éducation et de formation (AREF). Les AREF sont responsables de la mise en place des examens certificatifs régionaux et provinciaux, la gestion des infrastructures scolaires, l'organisation de la formation continue des enseignants et l'appui pédagogique aux écoles à travers la validation des Projets d'établissements par leurs directions provinciales (voir chapitre 4). Cependant, contrairement à ce qui peut être observé dans les pays de l'OCDE qui ont des systèmes éducatifs décentralisés, les AREF ne sont cependant pas redevable aux conseils régionaux qui jouent un rôle minime en éducation (voir chapitre 5).

Encadré 1.2. Les défis de la transparence et de la redevabilité dans le secteur public au Maroc

Malgré la volonté affichée dans la constitution de 2011 d'améliorer l'efficacité et la bonne gouvernance du secteur public, le secteur continue à faire face à des défis en termes de redevabilité et de transparence. La forte centralisation et

bureaucratisation de l'administration publique crée une perception d'éloignement et diminue l'accessibilité et l'efficacité du service public (Brixi, H., Lust, E. et M. Woolcock, 2015). Une étude du Conseil économique, social et environnemental (CSE) a montré que les citoyens marocains ne perçoivent pas l'accès aux principaux services publics comme un droit, mais comme une faveur octroyée (CSE, 2013). Par ailleurs, l'intégrité dans le secteur public demeure un réel défi. Plusieurs sondages montrent que les Marocains pensent que la corruption s'est accrue dans leur pays lors de ces dernières années (OCDE, 2016).

Pour faire face à ces défis, le Maroc vise à rapprocher l'administration du citoyen en accélérant le processus de décentralisation centré sur les régions appelé la « régionalisation avancée » et met en place graduellement des stratégies et programmes pour améliorer l'intégrité du secteur public.

Rapprocher le service public du citoyen à travers la politique de décentralisation de l'administration

La décentralisation de la gouvernance au Maroc connaît un souffle nouveau avec la mise en place de la « régionalisation avancée » enclenchée par la constitution de 2011. En 2015, trois lois organiques ont été promulguées pour clarifier les prérogatives des autorités de gouvernances locales, à savoir les régions, les provinces et les communes et leur octroyer de nouveaux pouvoirs. Les lois organiques ont, en particulier, consolidé les régions (en passant de 15 à 12 régions) et ont créé des conseils régionaux élus au suffrage direct. Ainsi, la régionalisation dite « avancée » vise à mieux prendre en compte la diversité territoriale et culturelle du Maroc et améliorer l'efficacité de l'administration publique en la rapprochant du citoyen (CSE, 2013).

Une volonté d'amélioration de la transparence et l'intégrité du secteur public

La constitution de 2011 crée plusieurs institutions indépendantes et appelle à la mise en place d'un cadre législatif propice à l'amélioration du service public. Plus de cinq ans après la ratification de la nouvelle constitution, une Stratégie nationale de lutte contre la corruption a été mise en place pour coordonner l'action de l'État dans la lutte contre la corruption et accorder aux administrations concernées les moyens nécessaires pour mettre en œuvre un plan d'action de lutte contre la corruption (OCDE, 2016). Par ailleurs, le Maroc fournit également des efforts pour améliorer l'accès à l'information et a exprimé un intérêt pour rejoindre le Partenariat Pour un gouvernement ouvert (*Open Government Partnership*) (OCDE, 2015a).

Sources : OCDE (2016), *Renforcer l'intégrité du secteur public au Maroc*, éditions OCDE, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264253612-fr>; OCDE (2015a), *Le gouvernement ouvert au Maroc*, Éditions OCDE, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226722-fr>; CESE (2013), *La Gouvernance des services publics*, Rapport du Conseil économique, social et environnemental, Auto-Saisine n°13/2013, CSE, Rabat ; Brixi, H., Lust, E. et M. Woolcock (2015), *Trust, Voice and Incentives : Learning from Local Success Stories in Service Delivery in the Middle East and North Africa*, World Bank Group, Washington DC.

Les directions provinciales représentent les AREF au niveau des provinces et servent d'intermédiaire de proximité auprès des écoles. Elles sont responsables de la mise en place

des examens provinciaux et la gestion des infrastructures et administrative des écoles de la province. Plus anciennes que les AREF, les directions provinciales sont mieux implantées dans le paysage éducatif marocain (CSE, 2013). Les directions provinciales furent jusqu'en 2016 sous la double tutelle du Ministère et des AREF ce qui créait une ambiguïté dans la structure de gouvernance. À partir de 2016, les directions provinciales dépendent uniquement des AREF (INESEFRS, 2015).

La responsabilité des AREF dans la mise en œuvre de politiques d'éducation régionales demeure cependant limitée

Malgré la volonté nationale de décentraliser le secteur de l'éducation, plusieurs contraintes limitent la capacité des AREF à assumer un rôle moteur dans la gouvernance du secteur. Tout d'abord, les AREF ne disposent pas des ressources humaines nécessaires pour mener à bien l'ensemble de leurs missions. Près de dix ans après leurs créations, le transfert des expertises du Ministère aux AREF n'a pas eu lieu pour la majorité d'entre elles. Par exemple, les capacités d'analyse des données statistiques et d'évaluation, capacités centrales pour la mise en place d'une vision régionale de l'éducation, sont peu présentes au niveau des AREF (voir chapitres 4 et 5). Certaines AREF continuent d'être en sous-effectif et doivent s'appuyer sur le personnel de leurs directions provinciales (INESEFRS, 2014a). Ce manque en capacité est aggravé par le poids de tâches périphériques souvent très bureaucratiques telles que la gestion des infrastructures qui empêchent les AREF de mener à bien leurs missions pédagogiques (INESEFRS, 2015).

Le développement d'un leadership régional en éducation est aussi limité par le manque de clarté du mandat des AREF, voir le non-transfert de responsabilité dans des domaines clés de l'éducation. En effet, les AREF ont très peu d'influence sur le facteur central pour l'amélioration de la qualité du système éducatif : les enseignants. Alors que les AREF sont en charge de la formation continue du personnel éducatif, les enseignants dépendent directement du Ministère en termes de recrutement et de gestion de carrières. Par exemple, la mobilité des enseignants entre les provinces et les écoles est entièrement gérée au niveau central par la direction des ressources humaines qui établit les critères de mobilité et décide du placement des enseignants. Le recrutement directement par les AREF des nouveaux enseignants contractuels, leur a récemment accordé une petite marge de manœuvre dans la gestion des ressources humaines. Par ailleurs, le rôle des AREF dans l'évaluation des enseignants demeure ambigu. En effet, si les inspecteurs pédagogiques sont déployés au niveau des AREF, ils demeurent sous la responsabilité directe du Ministère. Cet arrangement a des conséquences sur les possibilités d'intervention de l'AREF dans les écoles et leur capacité à encourager une meilleure performance du personnel enseignant.

Enfin, les AREF disposent de peu de flexibilité financière pour répondre aux besoins spécifiques des écoles sur leur territoire. Bien que 90% du budget de l'État en l'éducation soit alloué aux AREF, le mode de transfert de la majorité des fonds qui sont assignés à des lignes budgétaires précises leur laisse peu de marge de manœuvre. Par ailleurs, alors que les AREF ont la possibilité de lever des fonds auprès des autorités locales et des donateurs internationaux et nationaux, la plupart d'entre elles n'ont pas les capacités techniques pour mener à bien cette tâche. Ainsi, en moyenne, les fonds privés et les collectivités locales représentent moins de 5% du budget des AREF. Les régions (qui constituent les plus grandes collectivités territoriales) sont encouragées à établir des partenariats de financement avec les AREF mais leur implication financière en éducation demeure limitée. En 2012, les collectivités locales ne représentaient que 0.10% des dépenses publiques nationales en éducation, leurs contributions allant majoritairement à la construction et l'aménagement des espaces scolaires (MENFPESRS, 2015a). À titre de comparaison, les

collectivités locales (régions et localités) représentaient en moyenne 48% des dépenses publiques en éducation en 2012 dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2015b).

Les écoles marocaines disposent de peu d'autonomie et les capacités de leadership pédagogique et de planification sont faibles

Les écoles marocaines disposent de très peu de pouvoir décisionnel de gestion pédagogique et financière et ne jouent aucun rôle dans le recrutement et la sélection du personnel éducatif. Les établissements scolaires doivent appliquer les curricula et les programmes scolaires décidés au niveau central. Bien que les écoles aient en théorie la possibilité de décider de 15% du curriculum enseigné, du fait du manque de capacité pédagogique au niveau des écoles et l'absence d'orientation claire des autorités centrales, cette prérogative se limite souvent à la mise en place d'activités parascolaires ou l'organisation du soutien scolaire (USAID, 2015). En ce qui concerne la gestion financière, les écoles marocaines disposent de très peu de fonds discrétionnaires qu'ils peuvent utiliser à leurs guises pour répondre à des besoins inattendus ou établir un plan d'action pour le développement de la qualité de l'école (voir chapitre 4).

Les capacités de leadership pédagogique et de planification des écoles sont également faibles. Le rôle du chef d'établissement se limite majoritairement à la gestion administrative quotidienne de l'école. En effet, le chef d'établissement ne dispose pas d'un mandat clair pour la gestion pédagogique de l'école. Par exemple, l'observation de la qualité de l'enseignement et des apprentissages dans le cadre de l'évaluation des enseignants ou l'évaluation de l'école, ne fait pas partie de ses prérogatives (voir chapitres 3 et 4). La plupart des chefs d'établissement en exercice n'ont pas reçu de formation dans les domaines du leadership pédagogique et de la planification. Pour faire face à ce manque de formation, le Maroc a introduit un programme de formation initiale obligatoire pour les nouveaux chefs d'établissement en 2015 comprenant des modules de formation en leadership pédagogique, planification et évaluation de l'école. Toutefois, cette formation demeure principalement théorique et ne s'accompagne pas d'une formation continue pour développer la capacité des chefs d'établissement une fois en service (voir chapitre 4).

Les mécanismes de gestion de la performance des écoles sont peu développés. Il n'existe pas de procédure structurée pour assurer la redevabilité des écoles au sujet de leurs performances et les soutenir dans l'amélioration de leur qualité. L'évaluation des écoles à travers un processus d'audit, introduit pour la première fois en 2015, se focalise majoritairement sur la conformité des procédures mises en place par l'école avec les directives ministérielles alors que la qualité des enseignements et des apprentissages n'est pas évaluée de manière systématique. Différents projets sont pilotés par le Ministère pour améliorer le processus de suivi de la performance des écoles tel que le développement d'un classement des écoles en fonction de leurs résultats dans les examens certificatifs, la mise en place d'un tableau de bord de la qualité de l'école ou encore la mise en place de contrats de performance entre les écoles et les AREF (voir chapitre 4). Ces initiatives, qui vont toutes dans le sens du développement de la qualité des écoles, ne sont pourtant pas intégrées dans un cadre stratégique national à même d'assurer leur cohérence et la stabilité de l'action dans le temps.

Le système d'information de l'éducation a connu un développement rapide mais des manques persistent

L'introduction de la base de données MASSAR en 2013 et son intégration avec les bases de données administratives déjà existantes représente une avancée majeure du système

d'information de l'éducation au Maroc et en améliore l'utilité dans la planification, la gestion et l'évaluation du système éducatif. MASSAR introduit pour la première fois un identifiant élève unique qui permet de suivre la progression des élèves marocains tout au long de leurs scolarités et intègre les données administratives et les données sur les résultats des élèves aux examens certificatifs (voir chapitre 5). Cependant, l'intégration des bases de données n'est pas complète. En effet, les bases de données de gestion des ressources humaines (MESSIR) et de l'évaluation des enseignants (TAFTICH) ne sont toujours pas intégrées ce qui limite l'efficacité de la gestion des ressources sur le moyen et long terme, particulièrement en ce qui concerne la capacité de projection des besoins en enseignants et leurs déploiements dans les écoles (Cour des comptes, 2017). Enfin, l'absence de données socio-économiques et de données financières dans MASSAR empêche la mise en place d'un suivi des facteurs liés à l'équité et l'efficacité du système scolaire (voir chapitre 5).

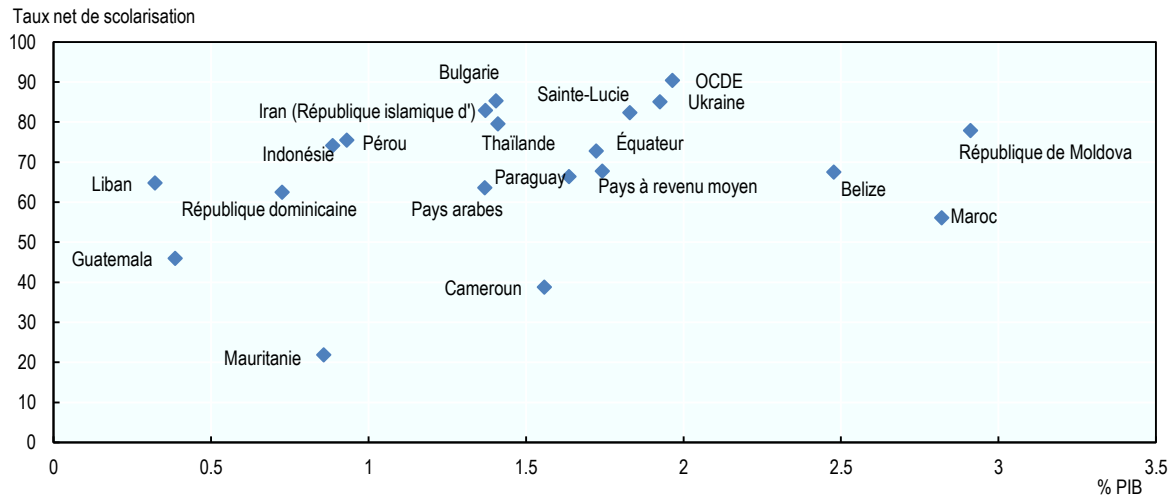
Financement du système d'éducation

Le niveau relativement élevé de financement de l'éducation ne s'est pas accompagné par une amélioration de la performance du système éducatif

Le niveau de financement public du système éducatif marocain est relativement élevé par rapport à la moyenne des pays à revenu moyen. Malgré une baisse de 4 points de pourcentage entre 2001 et 2013, le budget alloué à l'éducation continue de représenter presque un tiers (30%) du budget total de l'État en 2013, soit le premier poste budgétaire de l'état, et près du double de la part moyenne de l'éducation dans les pays à revenu moyen (INESEFRS, 2014a ; UNESCO-ISU, 2017a). La dépense dans l'enseignement primaire et secondaire représente à elle seule 5% du PIB, soit un taux élevé comparé aux pays avec un niveau de PIB par habitant similaire à celui du Maroc (voir graphique 1.2a et b). L'État dépense ainsi en moyenne 1310 USD PPA par élève au primaire, un taux comparable à la moyenne des pays à revenu moyen (1404 USD PPA) en 2012 et 2519 USD PPA au secondaire, un taux deux fois plus élevé que la moyenne des pays à revenu similaire (1664 USD PPA). Le Maroc a en effet consenti un effort important de financement au primaire et secondaire collégial pendant la décennie passée alors que le financement de l'enseignement secondaire qualifiant a connu une légère baisse (INESEFRS, 2014b).

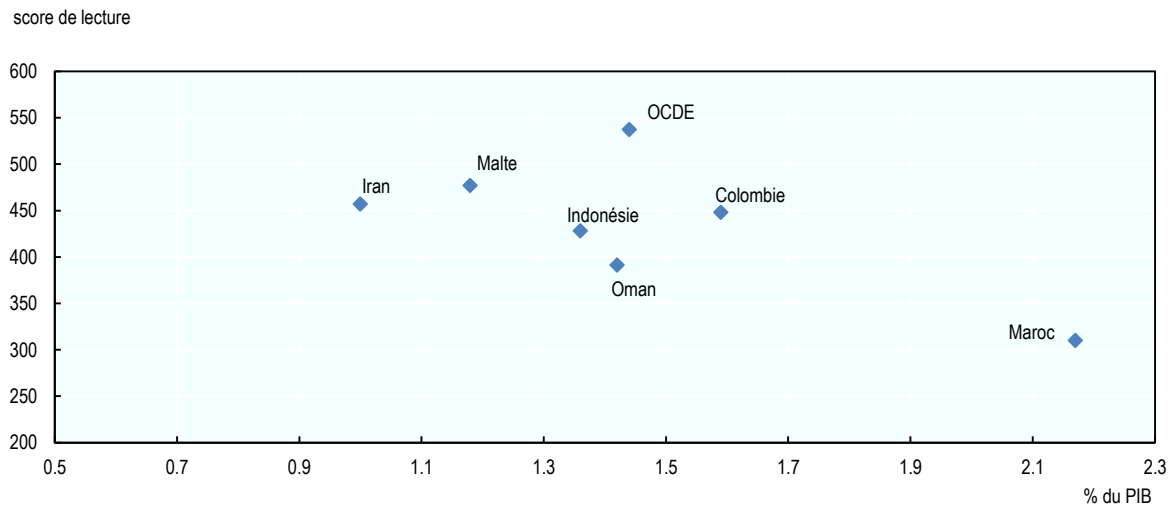
Malgré cet investissement important dans le secteur éducatif, le retour en investissement du système en termes d'accès à l'éducation et de qualité des apprentissages, demeure faible. Ainsi en moyenne les pays arabes et les pays à revenu moyen atteignent des taux de scolarisation plus élevés et un niveau d'apprentissage plus important que le Maroc avec un investissement plus faible (voir Graphique 1.2a et b). Ce manque de résultat par rapport au niveau d'investissement peut s'expliquer en partie, comme cela est détaillé ci-dessous, par des problèmes d'efficacités et d'efficacité de gestion des ressources humaines et financières et l'absence de mesures ciblées pour diminuer les écarts de performance entre les régions et les milieux ruraux et urbains.

Graphique 1.2. a. Taux net de scolarisation rapporté au niveau de dépenses en pourcentage du PIB pour l'enseignement secondaire (2012)



Source : adapté d'UNESCO-ISU (2017a), Base de données de l'éducation (base de données), Institut de statistique de l'UNESCO, <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr>.

Graphique 1.2. b. Score moyen en lecture au test PIRLS 2011 rapporté au niveau de dépenses en pourcentage du PIB pour l'enseignement primaire (2012)



Sources : adapté d'UNESCO-ISU (2017a), Base de données de l'éducation (base de données), Institut de statistique de l'UNESCO, <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr>; Mullis, I. et coll. (2012), *PIRLS 2011 International Results in Reading*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA

La distribution des ressources par région et milieu demeure inégale

Le mode de financement des écoles est basé principalement sur les coûts historiques et ne reflète pas la croissance de la population étudiante et les coûts associés à l'augmentation du nombre d'élèves venant de milieux socio-économiques défavorisés. Contrairement aux pratiques de plusieurs pays de l'OCDE et des pays émergents, le Maroc n'utilise pas une formule de financement prenant en compte les caractéristiques de l'école telles que le contexte socio-économique, afin d'apporter un appui supplémentaire aux écoles les plus

défavorisées. Le Maroc mise principalement sur des programmes d'appui sociaux ciblés pour encourager la scolarisation des élèves dans les milieux défavorisés tel que le programme Tayssir qui octroie une petite aide financière mensuelle aux parents d'élèves scolarisés dans les communes rurales les plus pauvres. Cependant, le niveau de financement de ces programmes demeure limité et le ciblage des populations bénéficiaires manque de précision (Cour des comptes, 2017 ; voir chapitre 5).

Par conséquent, la distribution des dépenses en éducation par région et par milieu est inégale. Par exemple, la dépense par élève de collège en 2012 dans la région du Souss-Massa-Drâa représentait 1,5 fois la dépense dans la région Marrakech Tensift Al-Haouz bien que les deux régions aient des niveaux de revenu et des taux moyens de scolarisation similaires (MENFPESRS, 2015a). Ces disparités de dépense par élèves s'expliquent entre autres par une prise en compte insuffisante de l'évolution de la population estudiantine dans la distribution des dépenses publiques par région. La distribution des ressources de l'éducation entre les milieux urbain et rural ne reflète pas non plus les priorités du Maroc en termes de généralisation de l'offre scolaire dans le milieu rural. En effet, la majorité des dépenses en éducation en 2012 (65%) concernait le milieu urbain qui totalise 62% des élèves inscrits contre 32% pour le milieu rural qui représentent 38% des élèves scolarisés, mais des taux d'enfants non scolarisés importants (35% au secondaire collégial et 4% au primaire) (MENFPESRS, 2015a).

La part des ménages dans les dépenses d'éducation est élevée

Malgré le niveau de financement public important de l'éducation, la dépense privée représente presque un tiers des dépenses totales. En particulier, le coût direct supporté par les ménages est élevé au Maroc. Les ménages représentent 25% des dépenses totales en éducation selon les derniers chiffres disponibles en 2012 (MENFPESRS, 2015a). À titre de comparaison, la part des ménages dans l'éducation est de 13% en moyenne dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2015b). Cette part importante s'explique entre autres par les frais de scolarité et d'inscription élevés dans le secteur privé et les frais auxiliaires tels que l'achat de manuel scolaire et de fourniture et le soutien scolaire (MENFPESRS, 2015a). La contribution élevée des ménages dans les dépenses d'éducation creuse également les inégalités entre les milieux rural et urbain. En effet, les ménages dans le milieu urbain où se concentre la quasi-totalité des écoles privées et des établissements d'enseignement secondaire qualifiant dépensent environ cinq fois plus en éducation que les ménages dans le milieu rural (ONDH, 2015).

Structure du système scolaire

L'enseignement est obligatoire jusqu'à l'âge de 15 ans

L'école est obligatoire pour tous les enfants âgés entre 6 et 15 ans depuis 2002. L'enseignement obligatoire aussi dit « enseignement de base », englobe l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire appelé au Maroc l'enseignement secondaire collégial (voir Graphique 1.3). L'accès à l'enseignement primaire est quasi-universel, mais l'achèvement et la transition vers l'enseignement secondaire collégial demeure un défi pour certains élèves et l'abandon scolaire est élevé (voir ci-dessous). Le deuxième cycle du secondaire, appelé au Maroc secondaire qualifiant, ne fait pas parti de l'enseignement obligatoire au Maroc. Plusieurs facteurs dont l'obligation de réussir à l'examen du brevet et l'absence d'établissements dans les régions reculées et les zones rurale, limite l'accès d'une part importante de la population estudiantine au secondaire qualifiant (voir ci-dessous).

L'offre d'enseignement préscolaire publique est limitée

L'offre préscolaire (CITE2011 02) est caractérisée au Maroc par une offre publique très peu développée et un encadrement limité par le Ministère des structures privées ou dépendantes du ministère responsable des affaires religieuses, le « ministère des Habous ». Bien qu'enregistrant des taux de scolarisation relativement élevés par rapport aux pays arabes, le préscolaire au Maroc est principalement dominé, en particulier dans le monde rural, par l'enseignement dit « traditionnel » dans les écoles coraniques (Koutabs ou Msid) focalisées sur l'apprentissage par cœur des textes religieux et non sur la préparation à l'école primaire. En 2013, la majorité des élèves du préscolaire été inscrit dans des établissements traditionnels (65%) contre 9% dans les établissements préscolaires publics du Ministère et 26% dans des établissements privés (26%). À titre comparatif, dans les pays de l'OCDE, 61% des élèves étaient scolarisés dans des institutions publiques en 2013 (OCDE, 2015b). L'offre publique limitée et l'absence d'un cadre commun de référence pour les apprentissages dans les différents types de structure créent des disparités en termes de préparation à l'entrée dans l'enseignement obligatoire (INESEFRS, 2014). Pour faire face à ce problème, la vision 2030 appelle à la mise en place d'un cadre institutionnel commun du préscolaire sous la tutelle du Ministère et la généralisation du préscolaire à l'ensemble des élèves de 4 à 6 ans (CSEFRS, 2015).

Graphique 1.3. Structure du système éducatif marocain

Age	CITE2011				
18	CITE 3	Enseignement secondaire qualifiant général (Baccalauréat)	Enseignement technique et professionnel (Baccalauréat technique)	Formation professionnelle / Qualification (Certificat de qualification professionnelle -CQP)	Formation professionnelle / Spécialisation (Certificat de formation professionnelle -CFP)
17					
16					
15	CITE 2	Education obligatoire	Enseignement secondaire collégial (Brevet de l'enseignement collégial)		
14					
13					
12	CITE 1	Education obligatoire	Enseignement primaire (Certificat d'études primaires -CEP)		
11					
10					
9					
8					
7	CITE 02	Education obligatoire	Enseignement préscolaire		
6					
5					
4	CITE 01	Education obligatoire	Education de la petite enfance		
3					
2					
1					
6 mois					

Note : Les niveaux d'éducation grisés correspondent aux niveaux d'éducation couverts par le présent examen. Les diplômes, accréditation ou certification obtenus à la fin de chaque cycle sont présentés entre parenthèses
 Source : UNESCO-ISU (2017b), ISCED 2011 mapping (Français) : Morocco (Base de données), Institut de statistique de l'UNESCO, <http://uis.unesco.org/en/isced-mappings>

La sélection verticale des élèves est toujours de mise

La progression dans l'enseignement marocain ne se fait pas de manière automatique, un système de sélection basé sur les évaluations sommatives des élèves détermine le passage ou le redoublement. Chaque niveau d'éducation au Maroc est sanctionné par un diplôme, certification ou accréditation cautionnée par la réussite aux examens certificatifs nationaux, régionaux ou provinciaux selon le niveau d'éducation (voir Graphique 1.3). L'obtention de ces diplômes détermine le passage aux niveaux supérieurs d'éducation. Toutefois, les taux de réussites aux examens demeurent faibles (84% au CEP, 52% au brevet et 53% au baccalauréat en 2014) créant ainsi un obstacle à la poursuite des études.

Pour les années d'étude non soumises à un examen certificatif, la moyenne arithmétique de l'ensemble des examens de classe, appelés « contrôles continus », détermine le passage de l'élève à la classe supérieure ou son redoublement. Ainsi la progression dans le système éducatif marocain est basée sur le concept des « seuils de passages ». Le « seuil de passage » est la moyenne minimale requise pour passer au niveau supérieur. Il est fixé à 5/10 au primaire et 10/20 au secondaire. Toutefois, une AREF peut décider d'abaisser le seuil de passage en fonction des places disponibles dans les classes supérieures. Un élève n'ayant pas atteint le seuil de passage peut redoubler. Le redoublement d'une classe est permis deux fois au primaire et une fois dans le secondaire collégial et le secondaire qualifiant. Un troisième redoublement au primaire et un deuxième au secondaire collégial et qualifiant sont possibles dans certains cas exceptionnels. Au-delà, l'élève quitte le système d'éducation formel (voir chapitre 2).

La formation professionnelle est peu développée

Les élèves marocains ont de manière effective la possibilité de rejoindre l'enseignement professionnel à la fin de l'enseignement obligatoire. Toutefois, l'absence de passerelle entre l'enseignement général et professionnel et les difficultés d'accès à l'enseignement tertiaire limitent l'attrait de ces programmes. En effet si des formations professionnelles sont disponibles dès le secondaire collégial, ces formations sont très peu développées (2% des effectifs en 2012). L'enseignement professionnel au secondaire qualifiant, bien que plus important qu'au secondaire collégial, demeure très minoritaire (12% des effectifs en 2012 contre 46% en moyenne dans les pays de l'OCDE). Ces taux faibles s'expliquent entre autres par l'accès limité des élèves de la formation professionnelle à l'enseignement supérieur où la majorité des institutions ne reconnaît pas d'équivalence académique aux diplômes délivrés par la formation professionnelle (INESEFRS, 2014a ; OCDE, 2015b).

Le développement de l'enseignement professionnel est l'une des principales priorités du secteur éducatif au Maroc. La vision 2030 accorde une grande importance au développement d'une offre de formation professionnelle de qualité intégrée avec l'enseignement général (CSEFRS, 2015). L'un des projets prometteurs vise le développement de l'offre professionnelle dès le secondaire collégial avec la création de passerelles entre l'enseignement professionnel et général. Par ailleurs, la mise en place en 2015 d'un baccalauréat professionnel permet d'octroyer aux diplômés de la formation professionnelle une qualification reconnue par les institutions d'enseignement supérieur et le marché du travail. Si cet examen n'aborde pas en détail la formation professionnelle, il n'y a aucun doute que le développement du secteur aura des incidences sur le cadre d'évaluation des compétences des élèves et nécessitera des changements qui vont au-delà de la simple réforme du baccalauréat (voir chapitre 2).

L'enseignement privé est minoritaire mais en croissance

Si la majorité des élèves marocains est scolarisée dans l'enseignement public, l'enseignement privé a connu une croissance importante. L'enseignement primaire privé est passé de 5% d'élèves inscrits dans le privé en 2000 à 14% inscrits en 2013. Au niveau du secondaire collégial, la part du privé a augmenté de 1% en 2000 à 8% en 2013 et le taux est resté plutôt constant au secondaire qualifiant passant de 7% à 8% sur la même période (UNESCO-ISU, 2017a). L'enseignement privé s'est principalement développé dans le milieu urbain et en particulier dans les grandes villes en réponse à une demande croissante des classes moyennes. La quasi-majorité des établissements privés au Maroc sont à but lucratif et demande le paiement de frais de scolarité (INESEFRS, 2014a).

Le Maroc désire encourager l'expansion de l'enseignement privé pour généraliser l'accès à l'éducation, en particulier dans l'enseignement secondaire. Ainsi la vision 2030 appelle à un développement de l'enseignement privé, en particulier à but non lucratif, comme partenaire du Ministère dans la généralisation de l'éducation et la promotion de l'enseignement non formelle (programmes d'enseignement de la seconde chance) (CSEFRS, 2015). Toutefois, le Ministère ne dispose pas d'un cadre de référence de qualité pour l'enseignement privé garantissant l'absence de frais d'inscription abusifs et de la sélection des élèves par les établissements scolaires. En l'absence d'un tel cadre, il est difficile de concrétiser la vision du Maroc pour l'enseignement privé et limiter l'impact négatif sur l'équité.

Les classes multiniveaux et les écoles satellites sont caractéristiques de l'éducation dans le milieu rural au Maroc

Le Maroc a misé sur les classes multiniveaux et les écoles satellites pour améliorer l'offre scolaire en milieu rural. Un cinquième des élèves de niveau primaire dans le milieu rural était scolarisé dans des classes multiniveaux en 2013 alors que ce genre d'arrangement est très minoritaire dans les villes (INESEFRS, 2014a). Par ailleurs, le Maroc a également développé une politique de proximité en investissant dans la création d'écoles dites « satellites » dans les communes rurales avec moins de 300 habitants. Ces écoles satellites, souvent constituées de seulement une ou deux salles de classe, ne disposent pas d'une administration propre et sont gérés par un directeur d'école dans un établissement plus grand dans l'école la plus proche. En 2013, les écoles satellites représentent 75% des écoles dans le milieu rural (INESEFRS, 2014a).

Cependant, la qualité des établissements dans le milieu rural, en particulier les établissements satellites et les classes multiniveaux, est souvent en deçà de la qualité dans les établissements en milieu urbain. Par exemple, une étude en 2013 a montré que les établissements de types satellites ne disposent pas souvent des infrastructures de bases nécessaires au bon déroulement de l'apprentissage tel que des blocs sanitaires, le raccordement aux réseaux d'assainissement, d'eau et d'électricité (INESEFRS, 2014a). Par ailleurs, l'encombrement des classes multiniveaux dont un quart contient entre trois et six niveaux (Cour des comptes, 2017), ainsi que le manque de formation spécifique des enseignants pour enseigner dans ce type d'environnement, rendent également difficile la mise en place d'un enseignement de qualité. Pour répondre aux défis de qualité, le Maroc a depuis 2008 introduit des écoles dites « communautaires ». Ces écoles, plus grandes, doivent desservir une zone géographique plus importante en fournissant à la fois l'ensemble des infrastructures, transports et les ressources matérielles nécessaires au bon déroulement des apprentissages. Toutefois, les écoles communautaires continuent à être minoritaires et leur qualité n'est pas bien au-dessus de celles des écoles satellites (INESEFRS, 2014a).

Les programmes scolaires et objectifs d'apprentissage

Des tentatives ambitieuses de réforme des curricula

Suite à l'instauration de la CNEF, la décennie 2000 a connu une refonte profonde des curricula visant à transformer les modes d'enseignements et d'apprentissages d'un enseignement basé sur la mémorisation au développement d'un apprentissage basé sur les compétences et qui amène l'élève à appliquer les apprentissages dans le monde réel (USAID, 2015). Ainsi, le nouveau curriculum, appelé « livre blanc », fut publié en 2002 et met l'accent sur les compétences d'apprentissages par matière et niveaux d'éducation et les compétences transversales. Le livre blanc appelle également à la mise en place d'une pédagogie intégrée des apprentissages (intégration interdisciplinaire des compétences et leurs applications en situation) qui est introduite pour la première fois en 2008.

Cependant, la mise en œuvre des aspects les plus innovants du curricula dans les salles de classe telle que l'introduction de l'approche par compétences et la pédagogie intégrée n'a pas eu lieu. Différents facteurs liés au manque de formation des enseignants, leur engagement limité dans la mise en place du livre blanc et l'appui limité aux écoles, expliquent la faible implantation (INESEFRS, 2014a ; Alagui, A. et F. Chafiqi, 2011). Par ailleurs, ce nouveau curriculum ne s'est pas accompagné par une révision des modalités d'évaluation des apprentissages. En particulier, les examens certificatifs ne prennent pas en compte l'approche par compétences (voir chapitre 2).

La langue d'instruction est au centre des réformes des curricula

La langue d'instruction est au centre des débats éducatifs au Maroc. La langue arabe moderne standard (AMS) qui est la langue officielle d'enseignement dans le système scolaire au Maroc n'est pas la langue maternelle de la majorité des élèves marocains. En effet, la majorité des élèves marocains apprend tout d'abord à parler dans une langue d'usage, variante marocaine de l'arabe, le « Darija ». La langue amazighe et ses variantes locales sont aussi très présentes (USAID, 2015). Les études internationales montrent que l'enseignement reçu dans la langue maternelle, en particulier dans les premières années d'apprentissage, a un effet positif sur l'apprentissage (OCDE, 2013 ; USAID, 2015). L'introduction de l'enseignement de la langue amazighe dans les années 2000 et l'objectif affiché de la vision 2030 de faire de la langue amazighe une langue d'instruction permet partiellement d'assurer un enseignement en langue natale et de rendre le système éducatif plus inclusif.

Le Maroc essaye de renforcer l'enseignement de la langue française afin de faciliter la transition vers l'enseignement supérieur et le marché de l'emploi. La langue française est en effet la langue d'instruction dans plusieurs programmes de l'enseignement supérieur, tels que les facultés des sciences, de médecine et les établissements supérieurs privés sélectifs et elle demeure très présente dans le secteur privé de l'économie. Le décalage entre la langue d'instruction dans l'école marocaine et celle utilisée par l'enseignement supérieur a des effets néfastes sur la qualité de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur et peut présenter des problèmes d'équité. Par exemple, le décalage entre les langues d'instructions semble être un facteur explicatif de l'abandon massif des étudiants durant leur première année universitaire (INESEFRS, 2014a). Pour faire face à ces difficultés de transition entre le système scolaire et l'enseignement supérieur, le Maroc a introduit un programme secondaire préparant à l'obtention d'un baccalauréat en langue française et désire introduire le français comme langue d'instruction des matières scientifiques au secondaire qualifiant.

Le personnel éducatif

Il n'existe pas de cadre réglementaire ni de référentiels appropriés aux spécificités de la profession d'enseignant

Comme c'est le cas dans la plupart des pays, la majorité des enseignants marocains sont des fonctionnaires du secteur public. Cependant, une particularité du Maroc est que les spécificités de la profession d'enseignant ne sont pas assez prises en compte dans le cadre réglementaire. Ainsi, les enseignants dépendent du statut général de la fonction publique et ne disposent pas d'un statut juridique propre prenant en compte les spécificités de la profession d'enseignant en termes de réglementation de l'évolution de carrière, de besoins en formation continue et d'évaluation des enseignants (voir chapitre 3). Il n'existe pas non plus de référentiel de compétences des enseignants définissant les compétences nécessaires pour un enseignement de qualité et permettant de guider le recrutement, la formation, l'évolution de carrière et le développement professionnel des enseignants marocains. Des tentatives d'introduction d'un tel référentiel en 2011 n'ont jamais abouti du fait de blocage par les syndicats enseignants (voir chapitre 3).

La formation des enseignants marocains demeure limitée mais les réformes en cours semblent prometteuses

Le niveau de qualification des enseignants marocains est très hétérogène et le niveau de compétences pédagogiques demeure faible. Si l'ensemble des enseignants qui sont rentrés dans la profession après 2007 ont au moins un niveau de qualification de DEUG (diplôme des études universitaires générales) (CITE 5) ou de licence (CITE 6), le niveau minimum de qualification requis avant 2007 était un niveau secondaire qualifiant (CITE 3). Ainsi, en 2015, plus des deux tiers des enseignants de mathématiques de 4^e année de primaire avaient un niveau de qualification de niveau secondaire (Mullis et coll., 2016). Par ailleurs, le contenu et la durée de la formation initiale dans les Centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEFs) ne permettent pas de fournir aux enseignants les compétences pédagogiques nécessaires pour informer un enseignement de qualité une fois dans les écoles et la formation continue des enseignements n'est pas suffisamment développée (voir chapitre 3).

Le Maroc a introduit plusieurs réformes pour renforcer le niveau de compétences des enseignements et assurer une qualité minimale de l'enseignement. Par exemple, afin d'augmenter la durée de la formation initiale et promouvoir la professionnalisation de l'enseignement, des filières universitaires d'éducation ont été créées dans les universités. Ces filières ne représentent pour l'instant qu'un dixième des élèves entrants dans les CRMEFs. Une réforme du concours d'entrée dans l'enseignement public est également prévue pour assurer un palier de compétences minimales requises pour l'ensemble des enseignants. Enfin, le Maroc a introduit un système d'accompagnement des enseignants en service, en particulier les nouveaux enseignants et les enseignants contractants, à travers la création d'un corps d'enseignants expérimentés formés à l'accompagnement appelé « enseignants accompagnateurs ». Cependant l'absence de certains éléments clés des stratégies de professionnalisation de l'enseignement tels qu'un cadre référentiel de l'enseignant, une formation continue adéquate et un système d'évaluation des enseignants risquent de limiter le succès de ces réformes (voir chapitre 3).

Les salaires des enseignants sont relativement attractifs mais la structure de carrière est relativement plate et offre peu d'opportunité de développement professionnel

Le métier d'enseignant reste financièrement attractif, avec des salaires compétitifs à l'échelle nationale. En 2014, la majorité des enseignants du secondaire ont une rémunération supérieure à 2247 USD PPA par mois, soit un salaire au moins 2 fois supérieur au salaire moyen au Maroc (MENFPESRS, 2014). Le niveau de salaire des enseignants marocains est aussi plus élevé que la moyenne des pays à revenus moyens (BAD, 2013).

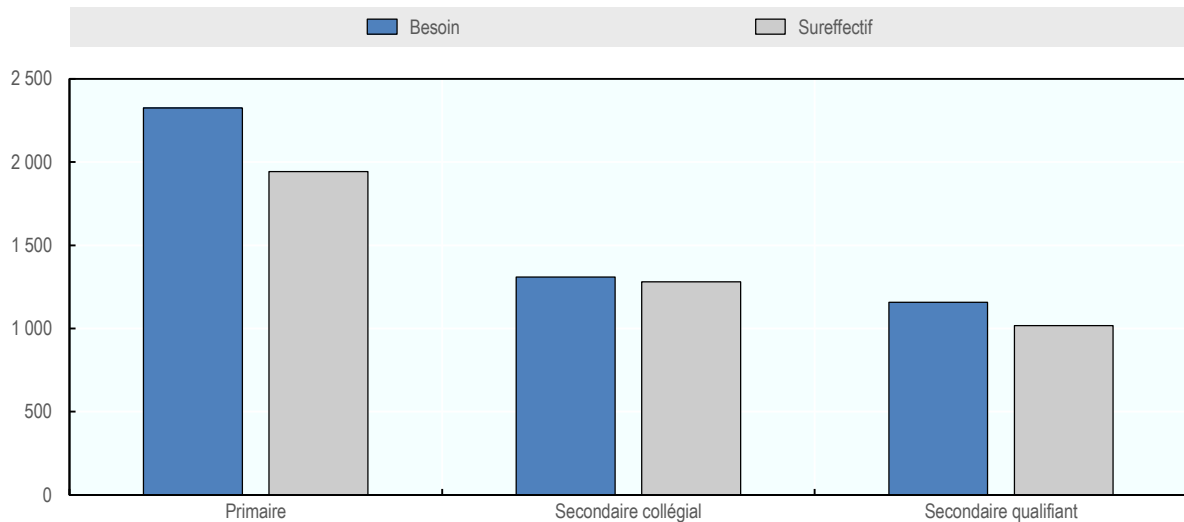
L'évolution de salaires est également très importante. Ainsi l'enseignant marocain peut en moyenne tripler son salaire statutaire entre le début et la fin de carrière. À titre d'exemple, en moyenne dans les pays de l'OCDE, le salaire maximal d'un enseignant peut atteindre le double du salaire de départ. Cependant, un système de promotion basé essentiellement sur l'ancienneté et l'absence d'opportunité de développement professionnelle peuvent être des freins à la qualité de l'enseignement octroyé (voir chapitre 3).

Des dysfonctionnements importants persistent dans la gestion des flux d'enseignants et leur déploiement dans les écoles

La planification des besoins des écoles en enseignants semble manquer d'efficacité. Le déploiement des enseignants sur le territoire connaît un déséquilibre structurel (Cour des comptes, 2017). En 2014, alors que certaines écoles connaissent un sureffectif, d'autres peinent à attirer des enseignants (voir Graphique 1.4). De ce fait, près des deux tiers des enseignants du secondaire collégial (63%) effectuent moins que leur charge horaire légale d'enseignement de 24h par semaine. Ce taux atteint 75% au secondaire qualifiant où la charge horaire légale d'enseignement est de 21h. La sous-utilisation des enseignants s'explique également par la spécialisation avancée en particulier dans le secondaire (MENFPESRS, 2014). Le système de déploiement centralisé des enseignants limite également la capacité des AREF et des directions provinciales à ajuster la distribution des enseignants dans les écoles en fonction des besoins. Ce déséquilibre dans le déploiement des enseignants et la sous-utilisation du temps en classe représente un coût non négligeable pour le système éducatif. En effet, les salaires non justifiés, c'est-à-dire des salaires perçus par les enseignants n'assurant pas la totalité de leurs horaires d'enseignement, représentent 11,5% de la dépense salariale globale en 2014 (MENFPESRS, 2015a).

Par ailleurs, des difficultés de projections des besoins en recrutements ont entraîné à plusieurs reprises, lors de la décennie écoulée, le recours au recrutement en urgence d'enseignants contractuels. Par exemple, en 2017, 24000 enseignants supplémentaires ont dû être recrutés en urgence pour combler des besoins dans certaines AREF (voir chapitre 3).

Graphique 1.4. Nombre d'enseignants en sureffectif et besoin en enseignants par niveaux d'éducation au Maroc (2014)



Source : MENFPESRS (2015a), Comptes nationaux de l'éducation 2012-2013, ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique

Les principales tendances en termes d'apprentissage des élèves, de participation et d'équité dans le système éducatif marocain

Le capital humain qui est caractérisé par des niveaux de formation et de compétences faibles est perçu comme étant le maillon faible de la croissance économique au Maroc (BAD/gouvernement du Maroc/MCC, 2015 ; UNDP, 2016). Pour rester compétitif au niveau international et assurer un niveau de vie décent à sa population, le Maroc se doit d'améliorer la qualité de son système éducatif, et en particulier, la qualité des apprentissages et la capacité du système à être inclusif. L'augmentation spectaculaire de l'accès à l'éducation depuis 2000, ne s'est pas accompagnée par une amélioration de la qualité des apprentissages. En moyenne, l'élève marocain quitte l'école de manière précoce et sans atteindre les niveaux de compétences de base nécessaires à sa participation effective dans la société. Ce constat est encore plus alarmant dans les campagnes et dans certaines régions du pays faisant de la problématique de l'inclusion un point nodal pour améliorer la performance globale du système.

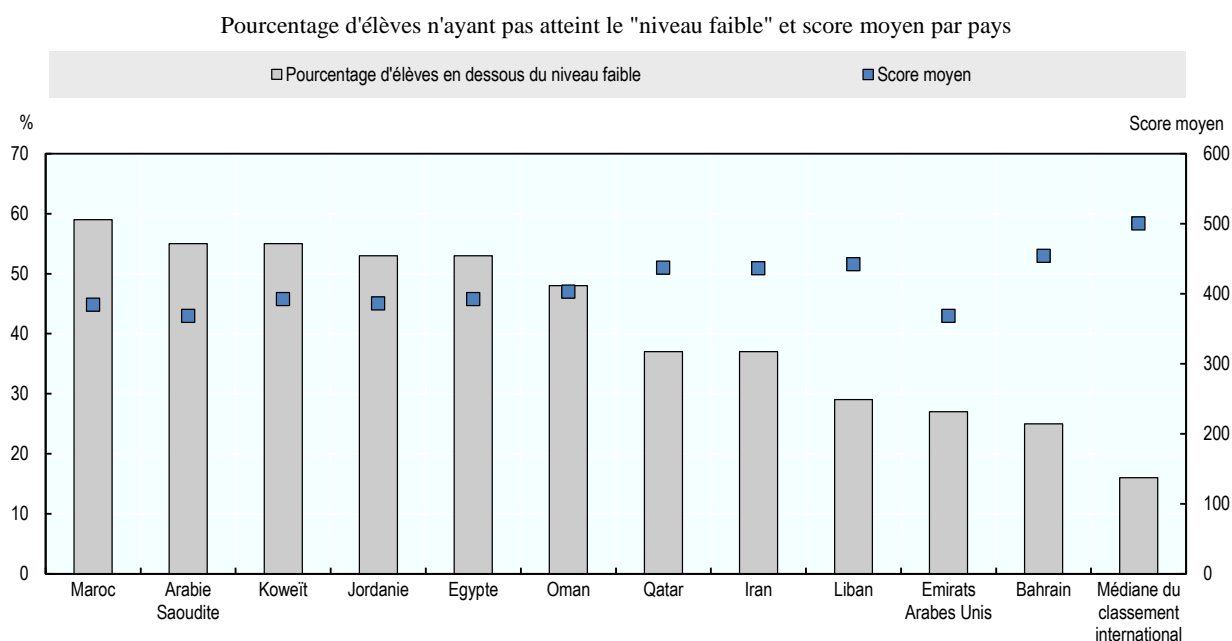
L'apprentissage des élèves

Les acquis des élèves sont faibles dès les premières années d'apprentissage

L'écrasante majorité des élèves marocains n'atteint pas à la fin de l'enseignement obligatoire les niveaux de compétences de base nécessaires pour la poursuite des études et l'insertion effective dans le marché du travail. Les derniers résultats disponibles du Programme national d'évaluation des acquis des élèves (PNEA) montrent que plus de 60% des élèves marocains de 2es et 3es années du secondaire collégial n'atteignaient pas la moyenne arithmétique de 5/10 en mathématiques, et en langues arabe et française en 2008 (INESEFRS, 2009). Les résultats des élèves du secondaire collégial marocain sont tout aussi faibles en comparaison avec les élèves des pays participants à l'enquête internationale Tendances internationales dans l'enseignement des mathématiques et sciences (*Trends in*

International Mathematics and Sciences Study, TIMSS) qui mesure la performance des élèves en mathématiques et sciences, et à l'enquête du Programme international de recherche en lecture scolaire (*Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS*) qui mesure la performance des élèves en lecture. Par exemple, une majorité des élèves marocains n'atteint pas le niveau d'apprentissage le plus bas de l'enquête TIMSS 2015, le taux le plus élevé parmi les pays du Moyen-Orient et de l'Afrique du nord (MENA) participant (voir Graphique 1.5). Des résultats similaires sont observés pour la lecture dans PIRLS 2012 (Mullis et coll., 2012). Rapporté à l'échelle de performance de l'enquête PISA, les élèves marocains de 15 ans ont en moyenne 4 années d'apprentissage de retards par rapport à la moyenne des pays de l'OCDE (OCDE, 2015c). La participation du Maroc à l'enquête du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (*Programme for International Student Assessment, PISA*) de l'OCDE qui mesure la performance des élèves de 15 ans en mathématiques, sciences et lecture, permettra d'obtenir un aperçu sur l'acquisition des compétences avancées nécessaires pour l'intégration des élèves marocains dans l'économie de la connaissance.

Graphique 1.5. Performance des élèves de 8^e année d'enseignement en mathématiques dans les pays de la région MENA (TIMSS 2015)



Note: Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves n'ayant pas atteint le « niveau faible » en mathématiques

Source: Mullis, I. et coll. (2016), TIMSS 2015 International Results in Mathematics, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Boston, <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results>

Les lacunes d'apprentissage commencent dès les premières années de scolarisation pendant lesquelles la majorité des élèves marocains n'acquière pas des fondements solides en lecture et en mathématiques. Par exemple, la majorité (57%) des élèves marocains de 4^e année de l'enseignement primaire ayant participé à TIMSS 2015 n'atteint pas le niveau de compétence le plus bas en mathématique de l'enquête ce qui signifie qu'ils ne maîtrisent pas les compétences de base attendues d'un élève de primaire tels que la soustraction et l'addition des nombres entiers (Mullis et coll., 2016). Lors de l'enquête de l'Évaluation de

la lecture dans l'enseignement de base (Early Grade Reading Assessment, EGRA) en 2016 qui mesure les compétences de lectures dans les premières années d'apprentissages, près de la moitié (46%) des élèves de 2^{es} années du primaire n'ont pas été capable de lire aux moins un mot d'un paragraphe de texte adapté à leur niveau théorique d'apprentissage et les trois quarts des élèves (76%) n'ont pas été capable de comprendre le sens du texte (USAID, 2016). Ces niveaux faibles d'apprentissages dès les premières années d'enseignement entraînent des lacunes importantes dans les années suivantes et alimentent le décrochage scolaire.

Le PNEA 2016 qui a ciblé les élèves de première année du secondaire qualifiant, a mis en exergue les différents facteurs liés aux pratiques éducatives et le milieu scolaire associés avec le faible niveau d'apprentissage. En particulier, la qualité de l'enseignement semble être un facteur clé de l'apprentissage. Le PNEA 2016 montre que les élèves de 1^{ère} année du secondaire qualifiant ayant une perception positive de la qualité de l'enseignement qu'ils reçoivent, obtiennent des scores supérieurs en mathématiques, arabe et français à ceux des élèves qui jugent de manière négative la qualité de l'enseignement reçu. Par ailleurs, les facteurs liés au climat scolaire, tel que la violence à l'école, l'absentéisme et la triche semble être également des facteurs explicatifs du niveau d'apprentissage. Par exemple, les élèves scolarisés dans les écoles moins exposées à la violence, enregistrent des scores moyens supérieurs de 1 à 6 points par rapport à ceux qui sont les plus exposés à la violence scolaire (INESEFRS, 2017). Il est toutefois important de noter que l'absence d'analyse de la variance et l'absence de prise en compte du contexte socio-économique, limitent l'interprétation de ces résultats (voir chapitre 5).

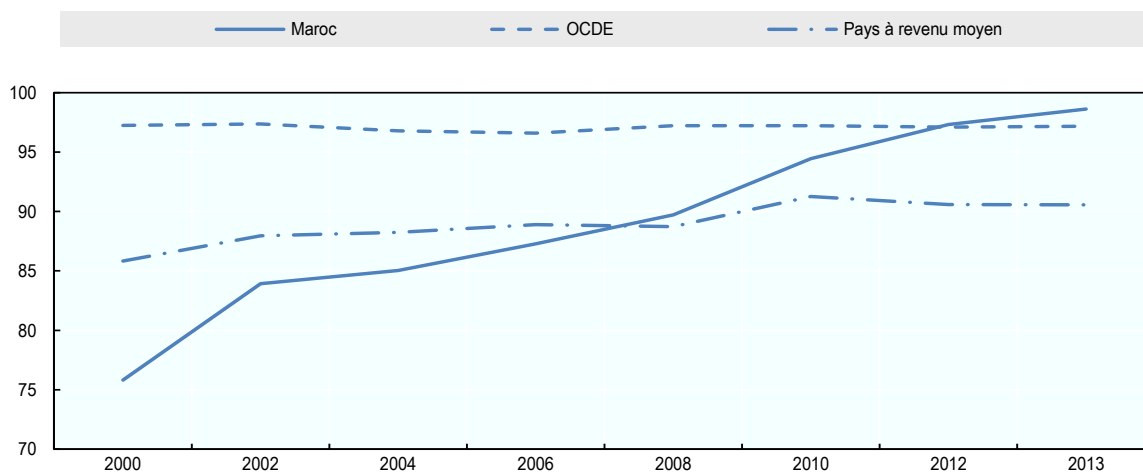
Beaucoup d'élèves marocains ne bénéficient pas d'un enseignement pré-primaire qui les prépare à intégrer l'enseignement primaire

La majorité des élèves marocains entrent dans l'enseignement primaire sans avoir bénéficié d'un enseignement préscolaire de qualité les préparant aux apprentissages du cycle primaire. Le taux net de scolarisation des 4-5 ans dans l'enseignement préscolaire au Maroc a connu une augmentation notable depuis 2000 pour atteindre 52% en 2012, soit un taux supérieur à la moyenne des pays arabes (39%), mais bien inférieur à celui des pays de l'OCDE (84%) (UNESCO-ISU, 2017a). Cependant, comme cela est détaillé ci-dessus, l'enseignement préscolaire est majoritairement dominé par l'enseignement traditionnel qui ne prépare pas les élèves à l'apprentissage de la lecture et des mathématiques. Un enseignement préscolaire de qualité est un facteur déterminant du niveau d'apprentissage des élèves dans les cycles suivants, particulièrement pour les élèves issues de milieux socio-économiques défavorisés (OCDE, 2017b). Une augmentation de l'offre préscolaire de qualité est ainsi nécessaire pour améliorer le niveau des apprentissages des élèves marocains dans l'enseignement obligatoire est au-delà.

La participation

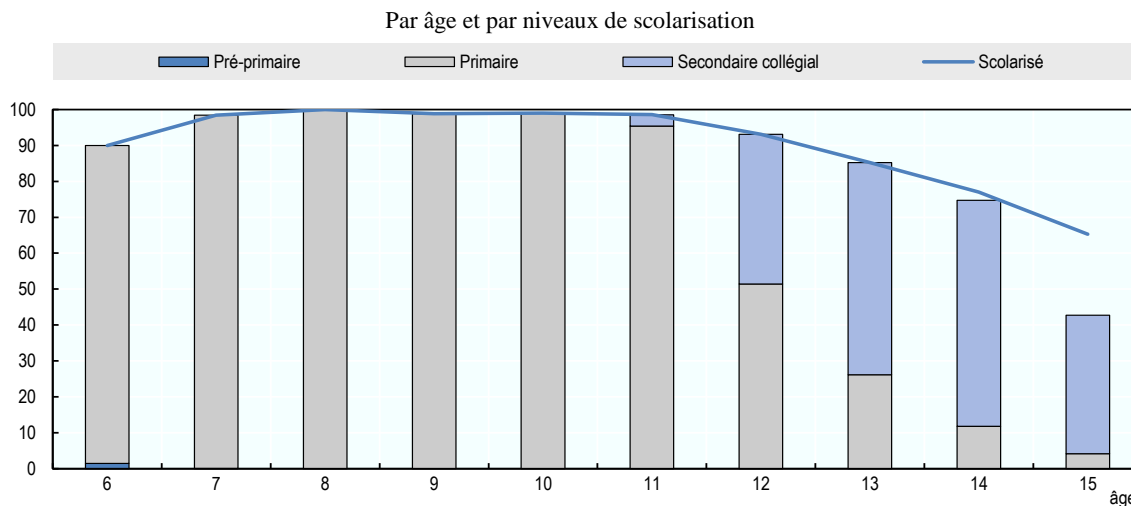
Le taux d'abandon scolaire précoce demeure élevé

La généralisation de l'enseignement primaire est un franc succès au Maroc depuis 2000. Grâce à un effort important pour augmenter les capacités d'accueil et faciliter l'accès à l'école, en particulier dans les campagnes, le taux net de scolarisation au primaire a fortement augmenté pour atteindre un taux de scolarisation quasi-universel en 2014 (voir Graphique 1.6). Le Maroc a ainsi atteint son objectif fixé en 2008 de scolariser 95% des enfants âgés de 6 à 11 ans (INESEFRS, 2014a).

Graphique 1.6. Le taux net de scolarisation dans le primaire en pourcentage (2000-2014)

Source : UNESCO-ISU (2017a), Base de données de l'éducation (base de données), Institut de statistique de l'UNESCO, <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr>.

Les résultats sont cependant plus mitigés dans l'enseignement secondaire collégial. Malgré une évolution positive de la capacité d'absorption de l'enseignement secondaire collégial depuis 2000 pour atteindre un taux brut de scolarisation de 88% (voir Graphique 1.8), l'enseignement secondaire collégial enregistre des taux nets de scolarisation de 54% seulement en 2012 (UNESCO-ISU, 2017a). Une part non négligeable des élèves marocains entre 12 et 15 ans quitte l'école avant la fin de l'enseignement obligatoire (voir Graphique 1.7). Le faible taux net de scolarisation au secondaire collégial s'explique également par le retard scolaire d'une part importante des élèves comme cela sera discuté plus en détail ci-dessous ainsi que la qualité faible des apprentissages et l'absence de formations alternatives adaptées.

Graphique 1.7. Taux de scolarisation spécifique dans l'enseignement obligatoire au Maroc en pourcentage (2012)

Source : adapté d'UNICEF (à paraître), Rapport national sur les enfants non scolarisés, Tous à l'école : initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés, UNICEF Bureau régional, Moyen-Orient et Afrique du Nord

L'abandon scolaire s'intensifie dans le secondaire qualifiant où la sélection importante à l'entrée et à la fin du cycle et le développement limité de la formation professionnelle crée des barrières importantes à l'achèvement des études. Ainsi, malgré une évolution positive à partir des années 2000, le taux brut de scolarisation au secondaire qualifiant au Maroc n'a atteint que 55% en 2012, en deçà des moyennes des pays arabes (59%) et des pays à revenu moyen (69%) (UNESCO-ISU, 2017a). Il est estimé que 45% des élèves scolarisés entre 2000 et 2012 ont quitté l'école sans une qualification secondaire qualifiante (INESEFRS, 2014b).

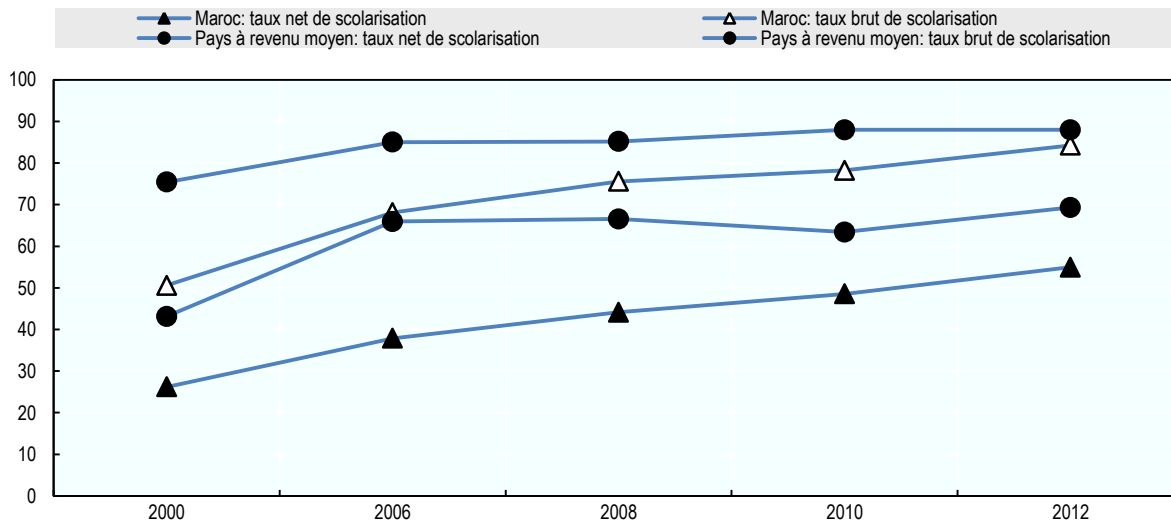
L'abandon scolaire précoce semble se traduire par une transition difficile des élèves marocains à la vie active où leur niveau faible de qualification est un handicap supplémentaire à leur insertion sur le marché du travail. À l'instar de la plupart des pays, la population jeune âgée entre 15 et 24 ans est celle qui est la plus exposée au chômage avec un taux de chômage de 21.3% en 2016 comparé à 10% pour l'ensemble de la population marocaine. Le taux de chômage des jeunes au Maroc est ainsi plus élevé que dans les pays à revenu similaire (13% en moyenne en 2016) il est aussi plus élevé chez les femmes marocaines par rapport aux hommes (HCP, 2017, ILO, 2017).

Plusieurs facteurs participent au taux élevé d'abandon scolaire précoce au Maroc. Des facteurs exogènes au système éducatif, tels que le niveau d'instruction des parents ainsi que le niveau de revenu du foyer et les pressions économiques qui imposent à certains enfants de rentrer de manière précoce sur le marché du travail, sont fortement corrélés avec l'espérance de vie scolaire des élèves. Une enquête de l'UNICEF en 2007 a montré, par exemple, que près du quart des enfants de 6-11 ans dans les foyers les plus pauvres sont déscolarisés contre seulement 3% dans les foyers les plus riches. Les enfants des ménages les plus pauvres sont aussi plus susceptibles de travailler (18%) alors que le travail des enfants est très rare dans les ménages les plus riches. À ces facteurs exogènes s'ajoutent des facteurs internes au système éducatif. L'offre scolaire au secondaire demeure insuffisante en particulier dans les communes rurales pour accueillir l'ensemble des enfants en âge d'être scolarisé. Le ratio enfants par classe (78) est par exemple beaucoup plus élevé que le ratio élèves par classe (36) dans le secondaire collégial dans le milieu rural en 2012. Par ailleurs, la violence à l'école, le faible taux d'apprentissage et la pratique du redoublement sont également autant de facteurs endogènes qui démotivent l'élève marocain et participent au taux élevé d'abandon (UNICEF, à paraître).

Les pratiques de redoublement alimentent l'abandon scolaire précoce

La prédominance des pratiques de redoublement au Maroc est un facteur déterminant du décrochage scolaire sans pour autant aider à pallier les lacunes d'apprentissage. L'écart important entre le taux brut et le taux net de scolarisation qui ne prend en compte que la population en âge d'être scolarisée dans l'enseignement secondaire collégial montre, entre autres, la prédominance du retard scolaire cumulé par les élèves marocains entre le primaire et le secondaire (voir Graphique 1.8). Alors que 83% de la population âgée entre 12 et 14 ans est scolarisée, seulement 58% sont scolarisés dans l'enseignement secondaire contre plus du quart (28%) dans l'enseignement primaire (INESEFRS, 2014b). Ainsi, seuls 13% des élèves marocains en 2012 ont achevé leurs études primaires et secondaires dans le système public sans redoublement.

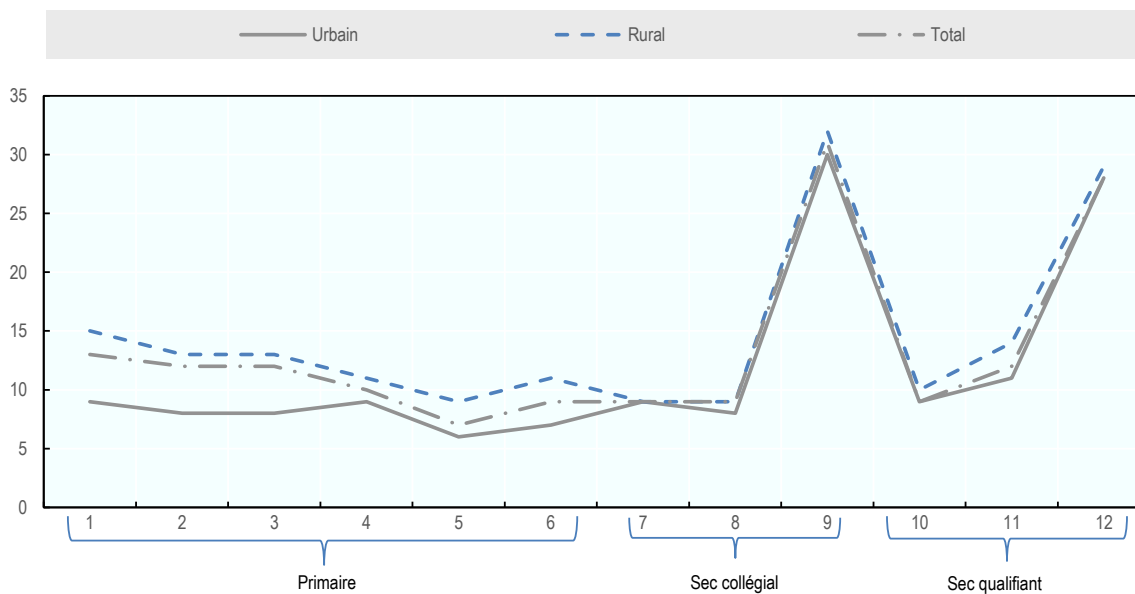
Graphique 1.8. Le taux net et brut de scolarisation dans l'enseignement secondaire collégial en pourcentage (2000-2012)



Source: UNESCO-ISU (2017a), Base de données de l'éducation (base de données), Institut de statistique de l'UNESCO, <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr>.

Les années de transition d'un niveau d'éducation à l'autre sont des goulots d'étranglement du système éducatif marocain. Ainsi, le taux de redoublement atteint son pic lors de ces années charnières (voir Graphique 1.9). Ce phénomène s'explique en grande partie par la non-réussite aux examens certificatifs du brevet (fin secondaire collégial) et baccalauréat (fin secondaire qualifiant) (voir chapitre 2).

Graphique 1.9. Taux de redoublement par niveau d'éducation et milieu au Maroc en pourcentage (2012)



Source : adapté d'UNICEF (à paraître), Rapport national sur les enfants non scolarisés, Tous à l'école : initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés, UNICEF Bureau régional, Moyen-Orient et Afrique du Nord

Il est estimé que le redoublement a coûté au Maroc 1,44 milliard USD PPA en 2012, soit l'équivalent de 12% des dépenses total en éducation (MENFPESRS, 2015a). Alors qu'elles représentent un coût important pour l'Etat, les études internationales montrent que les politiques de redoublement sont inefficaces quant à l'amélioration de la performance des élèves. L'amélioration qui peut parfois être observée l'année suivant le redoublement est souvent plus liée à la familiarité de l'élève avec le curriculum qu'une réelle amélioration de la performance (OCDE, 2012). Au Maroc, parmi les élèves de première année du secondaire qualifiant ayant participé à l'enquête PNEA 2016, ceux ayant redoublé au moins une fois dans leur scolarité ont eu des résultats nettement inférieurs dans toutes les matières testées par rapport aux élèves n'ayant jamais redoublé (INESEFRS, 2017).

L'équité

La performance par région du système éducatif du Maroc est hétérogène

Alors que le Maroc a enclenché, depuis quelques années, une politique de régionalisation avancée, de grandes disparités de développement humain entre les régions persistent. Ainsi, une étude de l'Indice du Développement Humain (IDH) des régions marocaines montre que si le Maroc était classé à la 130^e place dans le classement du PNUD de l'IDH en 2010, la région du Grand Casablanca occuperait virtuellement la 94^e place alors que la région de Taza Al Hoceima Taounat occuperait la 152^e place (Benaabdelaali et al, 2013).

De manière générale, les régions riches ont une population adulte plus éduquée et une espérance de vie à l'école plus élevée que les régions pauvres. L'axe métropolitain de la façade atlantique s'étendant entre les villes de Casablanca et Kenitra, et les régions du Sud connaissent des niveaux de scolarisation élevés de la population adulte (entre 5.49 à 6.93 années en 2010, au-dessus de la moyenne nationale de 4.72 années) et des revenus régionaux bruts (RRB) supérieurs à 5500 milliers d'USD PPA. À l'autre extrême, la région de Taza Al Hoceima Taounat qui est la région la plus pauvre du Maroc connaît quant à elle le niveau de scolarisation de la population adulte le plus bas du pays (3 ans en moyenne). Les régions riches connaissent aussi une espérance de vie scolaire (nombre d'années potentiel à l'école) plus élevée et des inégalités internes en termes d'éducation mesurées par le coefficient GINI plus faible (INESEFRS, 2014b).

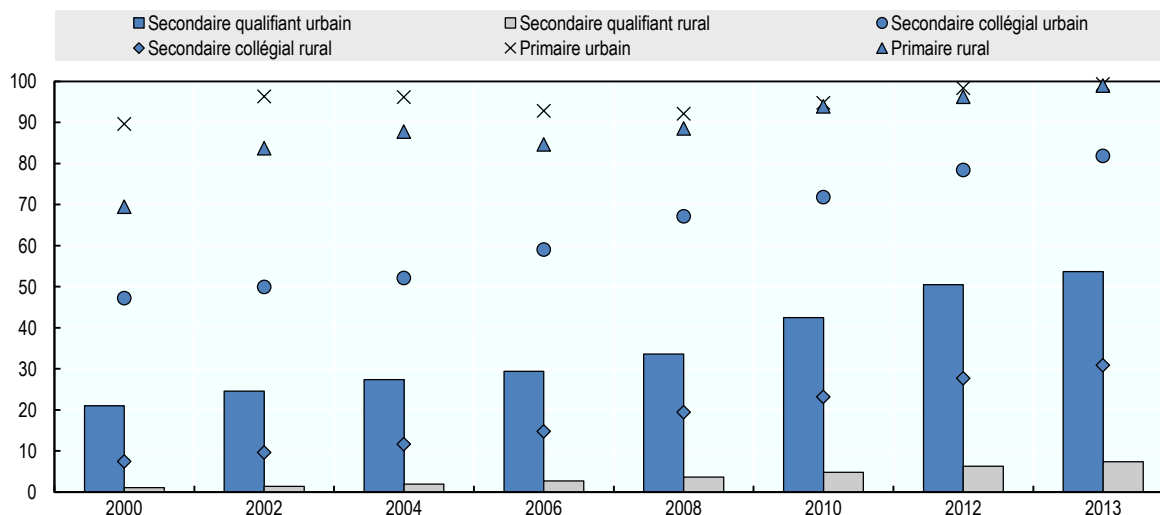
Le clivage urbain/rural demeure prononcé malgré des évolutions positives

Le poids démographique et économique du milieu rural fait de la résorption des écarts de scolarisation entre les milieux urbain et rural un enjeu important de développement économique et social au Maroc. Selon les estimations les plus récentes, la population rurale représente 40% de la population marocaine et 39% des emplois du pays. Le secteur agricole demeure toutefois peu productif en comparaison à son importance démographique et représente seulement 13% du PIB (données Banque mondiale). Le niveau de pauvreté dans le monde rural est aussi plus élevé que dans le milieu urbain avec 10% de la population vivant sous le seuil de pauvreté contre 2% dans le milieu urbain en 2014 (HCP, 2016). Une amélioration du niveau de qualification de la population rurale est primordiale pour améliorer la productivité du secteur agricole et ouvrir la porte d'autres secteurs aux populations du monde rural.

Le Maroc a mis en place, lors de la décennie passée, une série de mesures ciblées pour faciliter l'accès à l'éducation dans les campagnes (MENFPESRS, 2015b). Ces mesures, en particulier l'investissement important en infrastructure et la mise en place de programmes d'appui financier dans les communes rurales les plus pauvres, ont permis d'augmenter de manière considérable le taux net de scolarisation dans le milieu rural, en particulier dans l'enseignement obligatoire et de résorber les écarts entre le milieu rural et urbain au niveau

de l'enseignement primaire. Mais le retard de scolarisation du rural demeure prononcé au secondaire collégial et qualifiant (voir Graphique 1.10).

Graphique 1.10. Évolution du taux net de scolarisation par milieu et par niveau d'éducation au Maroc en pourcentage (2000-2013)



Source : INESEFRS (2014b), Atlas graphique et cartographique de la décennie de la Charte nationale de l'éducation et de la formation 2000-2013, Conseil supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche scientifique, <http://www.csefrs.ma/atlasFr.aspx?id=305>.

Afin de résorber le clivage rural/urbain en éducation, le Maroc doit faire face à plusieurs défis. Le niveau d'instruction des parents qui est un facteur fortement associé à la performance des élèves dans l'enquête PNEA, est très faible dans les zones rurales. En 2012, deux tiers des chefs de ménages avec enfants dans le milieu rural n'ont jamais intégré le système éducatif (INESEFRS, 2009 ; UNICEF, à paraître). D'autres facteurs structurels du système éducatif tel que le déploiement des enseignants sur le territoire et l'offre scolaire impactent également de manière négative l'éducation dans le milieu rural. Alors que l'ensemble des communes urbaines disposent d'un établissement secondaire collégial, plus de 40% des communes rurales marocaines n'en disposaient pas en 2013. Le nombre de places limité en internat, 6% des élèves seulement en 2013, rend difficile l'accès au secondaire collégial et qualifiant pour les élèves du milieu rural (UNICEF, à paraître).

Par ailleurs, la littérature suggère que l'encadrement pédagogique dans les écoles défavorisées doit être renforcé en attirant les enseignants les plus compétents (Rose, 2015). Or au Maroc, les enseignants dans le milieu rural sont en moyenne moins expérimentés que dans le milieu urbain et le taux de rotation des enseignants est plus élevé (UNICEF, à paraître). Cela s'explique, entre autres, par un système de mobilité et de déploiement basé principalement sur l'ancienneté et l'absence de primes de mobilités suffisantes pour attirer des enseignants avec un niveau de compétences plus élevé (voir chapitre 3).

La déscolarisation précoce des filles en milieu rural

Les filles dans le milieu rural sont encore plus en risque d'abandon précoce de l'école que les garçons. Si la quasi-totalité des filles du milieu urbain âgées entre 12 et 14 ans est scolarisée, ce taux atteint à peine 58 % dans les campagnes comparées à 75% des garçons.

Cet effet s'accroît d'autant plus que l'on avance dans les niveaux d'éducation. En effet, moins de 20% des filles âgées entre 15 et 17 ans sont scolarisées dans le milieu rural comparé à 35% des garçons en milieu rural et 83% des filles en milieu urbain (UNESCO-ISU, 2017a).

L'éloignement des écoles secondaires, la faible capacité d'accueil en internat et le biais culturel en faveur de la scolarisation des garçons par rapport aux filles, sont des facteurs déterminants de la déscolarisation des filles en milieu rural (MENFPESRS, 2014). En effet, si le manque de capacité d'accueil dans le milieu rural est un phénomène qui touche garçons et filles, l'effet sur la scolarisation des filles est plus important du fait de la réticence des familles à envoyer leurs filles dans des établissements éloignés de leur lieu de résidence et du biais culturel en faveur de la scolarisation des garçons. Le travail précoce des filles est ainsi souvent encouragé par les familles, à l'exemple de la migration des petites et jeunes filles vers les villes à la recherche de travail domestique (INESEFRS, 2014a ; UNICEF à paraître). Le mariage des filles mineures, en particulier dans le milieu rural, influence également le décrochage scolaire (UNICEF, à paraître). Améliorer le niveau de scolarisation des filles dans le milieu rural permettrait d'augmenter leurs chances d'insertion sur le marché du travail et ainsi de briser le cycle de pauvreté intergénérationnel dans le monde rural.

Conclusion

Malgré un niveau de financement élevé, le rendement du système éducatif marocain demeure faible. Au centre de ce paradoxe se trouve l'incapacité du système à asseoir l'apprentissage des compétences de base et des pratiques nocives de redoublement qui entraînent un décrochage précoce de l'école d'une grande partie de la population étudiante. Par ailleurs, les inégalités d'accès à l'éducation entre les genres, les milieux ruraux et urbains et les régions persistent. Pour faire face à ces défis, les réformes actuelles doivent engager les communautés locales et les acteurs de l'éducation autour d'objectifs communs. Développer la capacité du système d'évaluation à faire remonter l'information, fédérer autour d'une vision commune et généraliser les bonnes pratiques d'apprentissages doit être au cœur des prérogatives de la réforme en cours.

Encadré 1.3. Les examens de l'OCDE du cadre d'évaluation de l'éducation

Les examens de l'OCDE du cadre d'évaluation analysent comment les politiques et les pratiques d'évaluation des élèves, des enseignants, des établissements scolaires et du système éducatif soutiennent l'amélioration des acquis des élèves et l'équité. Les examens analysent les pratiques d'évaluation dans les pays participants et proposent des recommandations en se basant sur la recherche et les bonnes pratiques internationales.

Les examens mobilisent les savoirs accumulés par l'OCDE dans le domaine de l'évaluation à travers ses travaux de recherche et l'analyse comparative des pratiques d'évaluation dans plus de 20 pays (OCDE, 2013). Chaque examen se base également sur les informations fournies par le pays sujet de l'examen qui produit un rapport d'autoévaluation appelé "Rapport National de Base" (MENFPESRS, à paraître). L'équipe de l'examen, constituée d'analystes de l'OCDE et d'experts internationaux, rencontre également les acteurs clés de l'évaluation, lors de deux visites au pays. La première visite, dite "visite d'investigation", a pour but d'établir un diagnostic du cadre d'évaluation et de déterminer les points clés sur lesquels devra se focaliser l'examen. La seconde visite, dite "visite principale", a pour but d'approfondir le diagnostic et d'établir les recommandations préliminaires de l'examen. Le programme de la visite principale de l'examen du Maroc est présentée dans l'annexe A du rapport.

L'OCDE prépare un rapport pour le pays examiné regroupant l'ensemble des conclusions de l'examen et en mettant en avant les leviers de changement, les recommandations et les actions nécessaires pour l'amélioration du cadre d'évaluation.

Annexe 1.A. Indicateurs clés

Tableau d'annexe 1.A.1. Indicateurs clés

	Liste des principaux indicateurs	Maroc	Pays Arabes*	Pays à revenus moyens*	OCDE*
Information contextuelle					
<i>Economie</i>					
1	PIB par habitant en dollar US courants, 2016 (Banque Mondiale)	2 832	6 153	4 781	36 741
2	Croissance du PIB en % annuel, 2016 (Banque Mondiale)	1.1	3.2	3.9	1.7
<i>Société</i>					
3	Densité de la population (personnes par kilomètre carré de superficie des terres), 2016 (Banque Mondiale)	79	37	69	38
4	Pourcentage de la population âgée de 14 ans et moins, 2016, (Banque Mondiale)	27	33	26	18
5	Taux de fécondité, 2015 (Banque Mondiale)	2.5	3.3	2.4	1.8
6	Population rurale en %, 2016 (Banque Mondiale)	39	42	49	20
Taux de chômage, estimation modélisée OIT, 2016 (Banque Mondiale)					
7	Total	10	11	6	6
	Jeunes de 15-24 ans	21	29	14	14
Taux d'alphabétisation, 2015 (Banque Mondiale)					
8	Population adulte (plus de 15 ans)	72	81	80	98
	Jeunes de 15-24 ans	95	93	89	100
Indicateurs de l'éducation					
Système					
9	Âge d'admission au préprimaire, 2015 (UNESCO-ISU)	4	4	4	3
	Âge d'admission dans l'enseignement obligatoire, 2014 (UNESCO-ISU)	6	6	6	6
	Nombre d'années d'études dans l'enseignement obligatoire, 2014 (UNESCO-ISU)	9	9	9	11
Taux de scolarisation, en % (UNESCO-ISU)					
10	Le taux net de scolarisation au préprimaire, 2014	54	46	56	82
	Le taux net de scolarisation dans l'enseignement primaire, 2014	98	88	90	97
	Le taux net de scolarisation dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, 2014	63	68	70	91
	Le taux net de scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, 2012	32	48	46	91
	Taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur, 2014	25	35	38	88
Pourcentage des élèves inscrits dans le programme professionnel (UNESCO-ISU)					
11	Le premier cycle de l'enseignement secondaire (2013)	2	4	6	7
	Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (2012)	12	12	27	46
Taux de redoublant, 2014 (UNESCO-ISU)					
12	Primaire	9	4	4	1
	Premier cycle de l'enseignement secondaire generale	16	8	5	2
Effectifs scolarisés dans les établissements privés (UNESCO-ISU)					
13	Primaire (2014)	14	24	12	6
	Premier cycle du secondaire (2013)**	8	25	15	14
	Deuxieme cycle du secondaire (2013)**	8	24	20	18
Resources Financières					
17	Dépenses des administrations publiques pour l'éducation primaire et secondaire en % du PIB, 2013 (UNESCO-ISU)	5	3	3	3
	<i>Dépenses des administrations publiques par étudiant en USD PPA (UNESCO-ISU)</i>				
	Primaire (2013)	1 416	m	1 473	8 264
	Secondaire (2012)	2 521	m	1 693	8 527
Performance des élèves					
Performance des élèves de 4e année, TIMSS 2011					
18	Mathématiques (TIMSS 2015)	377	408	492	521
	Science (TIMSS 2015)	352	405	488	525
Performance des élèves de 8e année					
19	Mathématiques (TIMSS 2015)	384	429	454	503
	Science (TIMSS 2015)	393	440	462	517
Pourcentage d'élèves en dessous du niveau de compétence le plus bas en mathématiques (TIMSS 2015)					
20	4ème année	59	47	19	7
	8ème année	59	40	31	14

Notes : * Moyenne des pays ayant des données disponibles pour l'année de référence ; ** Données CSEFRS-INESEFRS pour le Maroc

Références

- Alagui, A. et F. Chafiqi (2011), « Réforme éducative au Maroc et refonte des curricula dans les disciplines scientifiques », Carrefours de l'éducation, 2011/3 HS n°1, P29-50, Armand Colin, Paris www.cairn.info/examen-carrefours-de-l-education-2011-3-page-29.htm.
- BAD/gouvernement du Maroc/MCC (2015), *Diagnostic de Croissance du Maroc: Analyse des contraintes à une croissance large et inclusive*, https://afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/GenericDocuments/Diagnostic_de_croissance_du_Maroc_%E2%80%93_Analyse_des_contraintes_%C3%A0_une_croissance_large_et_inclusive_-_version_FR.pdf
- BAD (2013), Analyse du système d'éducation et de formation, *Étude économique et sectorielle*, Groupe de la Banque Africaine de Développement.
- Banque mondiale (2017), Bases de données, Banque mondiale, <http://databank.banquemondiale.org/data/home.aspx>.
- Benaabdelaali et coll. (2013), « Disparités régionales de développement humain au Maroc », Région et Développement n.37-2013, L'Harmattan, Paris.
- Brixi, H., Lust, E. et M. Woolcock (2015), *Trust, Voice and Incentives: Learning from Local Success Stories in Service Delivery in the Middle East and North Africa*, Banque mondiale, Washington DC.
- Cour des comptes (2017), *Référé du Premier président de la Cour des comptes sur les conditions de préparation et de gestion de la rentrée scolaire 2016/2017*.
- CESE (2013), *La Gouvernance des services publics*, Rapport du Conseil économique, social et environnemental, Auto-Saisine n°13/2013, Conseil économique, social et environnemental, Rabat.
- COSEF (1999), *Charte nationale d'éducation et de formation*, http://www.men.gov.ma/Fr/Pages/CNEF_old.aspx.
- CSEFRS (2015), *vision stratégique de La Réforme 2015-2030 : Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion*, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche scientifique, Rabat, http://www.csefrs.ma/pdf/Vision_VF_Fr.pdf.
- FRED (2017), Databank, FRED Economic Data, <https://fred.stlouisfed.org/>.
- HCP (2017), *Indicateurs du chômage* (base de données), Haut-Commissariat au plan http://www.hcp.ma/Chomage_r70.html.
- HCP (2014), *Synthèse de la mesure du capital humain au Maroc*, Synthèses des résultats des études sur quelques aspects du capital humain au Maroc, Haut-Commissariat au plan, http://www.hcp.ma/Synthese-des-resultats-des-etudes-sur-quelques-aspects-du-capital-humain-au-Maroc_a1624.html.
- ILO (2017), *Key Indicators of the Labour Market* (base de données), International Labour Organisation, <http://www.ilo.org/global/statistics-and-databases/lang--en/index.htm>.
- INESEFRS (2017), *Programme national d'évaluation des acquis des élèves du tronc commun : PNEA 2016*, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche scientifique, Rabat, <http://www.csefrs.ma/pdf/PNEA2016/Rapport%20PNEA%202016%20FR%20Final.pdf>.
- INESEFRS (2015), *Gouvernance du système d'éducation et de formation au Maroc : Évaluation de l'application des recommandations de la Charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013*, Rapport d'Expertise, Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, Rabat.

- INESEFRS (2014a), *La mise en œuvre de la Charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013 : Acquis, déficits et défis*, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche scientifique, Rabat.
- INESEFRS (2014b), Atlas graphique et cartographique de la Décennie de la Charte nationale de l'éducation et de la formation 2000-2013, Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, <http://www.csefrs.ma/atlasFr.aspx?id=305>.
- INESEFRS (2009), *Programme national d'Évaluation des Acquis PNEA 2008 : Rapport analytique*, Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, Rabat, http://www.csefrs.ma/pdf/rap_analyt_VF.pdf.
- MENFPESRS (2016), Projets de la vision stratégique, ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle, <http://www.men.gov.ma/Fr/Documents/ProjetstratVF17022016.pdf>.
- MENFPESRS (2015a), *Comptes nationaux de l'éducation 2012-2013*, ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle.
- MENFPESRS (2015b), *Éducation for All 2015 National Review*, ministère de l'Éducation nationale, de la formation professionnelle, <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002317/231799e.pdf>.
- MENFPESRS (2014), *Indicateurs de l'éducation : Edition 2014*, ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, <http://www.men.gov.ma/Documents/Indicateurs2014fr.pdf>.
- MENFPESRS (2012), *Rapport de synthèse du programme d'urgence 2009-2012*, Ensemble pour l'école de la réussite 2008-2012, ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle.
- Mullis, I. et coll. (2016), *TIMSS 2015 International Results in Mathematics*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Boston, <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results>.
- Mullis, I. et al. (2012), *PIRLS 2011 International Results in Reading*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Chestnut Hill, MA.
- OCDE (2017a), *Examen multidimensionnel du Maroc : Volume 1. Évaluation Initiale*, Édition OCDE, Paris
- OCDE (2017b), *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*, Éditions OCDE, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en>
- OCDE (2016), *Renforcer l'intégrité du secteur public au Maroc*, Éditions OCDE, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264253612-fr>.
- OCDE (2015a), *Le gouvernement ouvert au Maroc*, Éditions OCDE, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226722-fr>.
- OCDE (2015b), *Regards sur l'éducation 2015 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-fr>.
- OCDE (2015c), *Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain*, Éditions OCDE, Paris <http://dx.doi.org/10.1787/9789264234833-en>.
- OCDE (2013), *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II)*, PISA, Éditions OCDE, Paris <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en>.
- OCDE (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>.
- UNDP (2016), *Human Development Report 2016: Human Development for Everyone*, Éditions du PNUD, New York, http://hdr.undp.org/sites/default/files/2016_human_development_report.pdf.

UNESCO-ISU (2017a), *Base de données de l'éducation* (base de données), <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr>.

UNESCO-ISU (2017b), ISCED 2011 mapping (Français) : Morocco (Base de données), Institut de statistique de l'UNESCO, <http://uis.unesco.org/en/isced-mappings>.

UNICEF (à paraître), Rapport national sur les enfants non scolarisés, Tous à l'école : initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés, UNICEF Bureau régional, Moyen-Orient et Afrique du Nord.

USAID (2016), *Early Grade Reading Assessment Baseline Report*, USAID/Morocco Reading for Success Small-Scale Experimentation Activity, http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00M52J.pdf.

USAID (2015), *Research on Reading in Morocco: Analysis of the National Education Curriculum and Textbooks Part I*, Washington DC.

Extrait de :

OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Morocco (Abridged Version)

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/9789264301818-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

Maghnouj, Soumaya, *et al.* (2018), « Éducation au Maroc », dans *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Morocco (Abridged Version)*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264301832-5-fr>

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à rights@oecd.org. Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) info@copyright.com ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@cfcopies.com.