

4 Suivi externe et accompagnement de l'amélioration des établissements scolaires

Ce chapitre cherche à savoir comment, en l'absence d'un système d'évaluation externe intégré, les autorités éducatives marocaines peuvent assurer le suivi des performances des établissements scolaires et soutenir leurs actions d'évaluation et d'amélioration. Alors que les autorités régionales et provinciales sont le premier et principal niveau de soutien externe apporté aux établissements scolaires du Maroc, elles manquent de clarté sur leurs responsabilités de soutien à l'amélioration, et de capacités pour s'en acquitter efficacement. Pour transformer les pratiques d'autoévaluation et de planification des établissements scolaires, le Maroc devra clarifier les responsabilités actuelles d'accompagnement externe, et pourrait considérer de mobiliser un réseau d'accompagnateurs qualifiés pour les établissements en difficulté. Le Maroc gagnerait également à fournir des données comparatives et facilement accessibles concernant les grands indicateurs de qualité au niveau des établissements et des autorités locales et régionales.

Introduction

Le présent chapitre cherche à savoir comment, en l'absence d'un système d'évaluation externe intégré, les autorités éducatives marocaines peuvent assurer le suivi des performances des établissements scolaires et soutenir leurs actions d'évaluation et d'amélioration. Les établissements scolaires ont besoin d'être fortement accompagnés pour adopter l'autoévaluation en tant qu'outil interne, l'intégrer dans leurs cycles de planification et en utiliser les conclusions pour guider leurs efforts d'amélioration. En même temps, les différents échelons des autorités éducatives doivent pouvoir s'appuyer sur des données fiables et actuelles sur la qualité des établissements scolaires afin de privilégier ceux qui ont le plus grand besoin de soutien, de discerner les domaines nécessitant l'élaboration de politiques, de suivre les tendances dans le temps et de tenir les établissements, mais aussi les autorités provinciales et régionales, redevables de l'amélioration de la qualité de l'enseignement et des apprentissages. Ce chapitre s'appuie sur l'expérience internationale pour expliquer les éléments clés d'une approche efficace du suivi et de l'accompagnement des établissements scolaires, décrit le contexte marocain, et présente des recommandations pour le renforcement du suivi et de l'accompagnement des établissements scolaires par les autorités publiques.

Éléments clés d'une approche efficace du suivi des performances et de l'accompagnement des établissements scolaires

L'évaluation externe des établissements scolaires, le suivi de leurs performances et les programmes d'accompagnement sont trois des principaux moyens mis en œuvre par les gouvernements pour favoriser la redevabilité et l'amélioration dans leurs systèmes scolaires respectifs. L'évaluation externe des établissements scolaires est une pratique bien établie dans la majorité des pays de l'OCDE, et plus particulièrement en Europe. Pilotée par des experts extérieurs à l'établissement scolaire, elle suppose l'examen structuré des données de performance par rapport à des normes définies et s'appuie en grande partie sur des visites d'évaluateurs spécialisés et des observations directes des pratiques scolaires. Elle est généralement conçue pour assurer la redevabilité des établissements vis-à-vis des administrations publiques et les orienter sur la voie des améliorations à apporter, notamment par la mise en place de procédures internes de suivi et de planification (OECD, 2015^[1]).

Les systèmes de suivi des performances des établissements scolaires fournissent des données comparatives sur les grands indicateurs de qualité et s'appuient généralement sur des données quantitatives tirées tant des systèmes nationaux de gestion de l'information pour l'éducation (SIGE) que d'évaluations des élèves à grande échelle. Ces systèmes livrent des éléments importants pour l'évaluation, externe et interne, des établissements scolaires. Ils peuvent aider les gouvernements à comparer les établissements et à déterminer leurs besoins en ressources et en soutien, mais aussi aider les écoles à se comparer les unes avec les autres et à suivre leur progression dans le temps (Visscher, 2003^[2]). Les systèmes de suivi des performances comprennent généralement des données contextuelles de base, des données administratives d'intérêt pour les résultats des élèves (ex. taux de maintien dans l'établissement et taux de progression des élèves) et des données sur les résultats d'apprentissage.

Enfin, à partir des données d'observations tirées de l'évaluation et du suivi des établissements scolaires, de nombreux gouvernements introduisent des programmes d'amélioration scolaire : des interventions conçues spécifiquement pour renforcer le rôle des écoles en tant qu'agents et unités de changement. Ces programmes sont multiformes – mentorat, ressources pédagogiques spéciales, constitution de réseaux – mais supposent normalement un accompagnement externe combiné avec la mise en œuvre de moyens pour renforcer les capacités et le leadership internes.

Cette section s'intéresse plus particulièrement aux principales caractéristiques de programmes efficaces de suivi des performances et d'amélioration des établissements scolaires dans les pays de l'OCDE, deux

éléments déjà présents dans le système éducatif marocain et sur lesquels sont dirigés les efforts actuels de réforme dans le pays.

Le suivi des performances soutient la redevabilité et le développement des établissements scolaires

Les systèmes de suivi des performances livrent des données cohérentes, crédibles et comparables pour aider les autorités et les établissements scolaires eux-mêmes à évaluer et comparer régulièrement la qualité de leurs services éducatifs. Ils peuvent être utilisés pour tenir les établissements et les administrations locales redevables de leurs performances, mais aussi à des fins d'amélioration lorsque les résultats justifient un accompagnement complémentaire ou ciblé pour les aider à progresser (OECD, 2013^[3]). C'est le cas aux Pays-Bas et au pays de Galles, où le suivi des performances des établissements scolaires est associé à une évaluation des risques afin d'identifier ceux qui ont besoin d'une évaluation externe plus approfondie et d'un accompagnement plus poussé (OECD, n.d.^[4]) (Estyn, 2008^[5]). Ces dispositifs sont de plus en plus courants dans les pays qui ne sont pas en mesure de mettre en œuvre des évaluations externes intégrées de tous les établissements pour des raisons de coût.

Des normes clairement définies sont importantes pour centrer le suivi et l'évaluation sur les aspects clés de la qualité

Le suivi des performances, à l'instar de l'autoévaluation et de l'évaluation externe, nécessite des normes clairement définies, sous forme d'indicateurs et de descripteurs. Un cadre commun pour le suivi et l'évaluation de la qualité des établissements scolaires veille à ce que les acteurs poursuivent les mêmes objectifs et ne s'éloignent pas des priorités nationales. Sans empêcher les établissements scolaires ou les régions d'ajouter d'autres aspects de la qualité importants pour eux, il fournit un cadre de référence commun et contribue au développement d'une conception partagée, au sein des établissements et entre les établissements et les autorités éducatives, des déterminants d'un enseignement et d'apprentissages de qualité. Par exemple, la Nouvelle-Zélande et l'Écosse attachent une grande importance à ce que l'autoévaluation et les évaluations externes des établissements scolaires emploient « le même langage » (OECD, 2013^[3]).

Des statistiques quantitatives et des données qualitatives permettent de donner une représentation plus holistique de la qualité scolaire

Les systèmes efficaces de suivi des performances et d'évaluation utilisent des indicateurs sur les résultats et la progression scolaires des élèves selon les normes nationales (résultats des évaluations, bulletins scolaires) et fournissent des informations contextuelles sur l'établissement pour faciliter l'interprétation des résultats. Plusieurs systèmes s'intéressent également aux aspects de l'environnement scolaire qui ont le plus d'importance pour les apprentissages et le bien-être des élèves : la qualité de l'enseignement et des apprentissages, la qualité du leadership pédagogique, et la formation continue des enseignants (OECD, 2013^[3]).

Il est nécessaire de disposer d'une sélection d'indicateurs quantitatifs communs à tous les établissements pour assurer la comparabilité, mais l'ajout de données qualitatives et d'observations d'acteurs dans des établissements peut aboutir à une représentation plus holistique de la qualité scolaire. Ceci est particulièrement important dans des domaines comme les pratiques d'enseignement et d'apprentissage ou encore le leadership scolaire, où les données qualitatives peuvent livrer des indications plus nuancées sur les forces et les enjeux des établissements (Yeung, 2011^[6]).

Les établissements scolaires ont besoin d'informations qui les aident à garder le cap sur les objectifs d'amélioration scolaire

Les systèmes de suivi des performances et d'évaluation qui recueillent des données auprès des établissements scolaires doivent les compiler et assurer leur accessibilité. Les portails permettant aux utilisateurs de visionner et d'exporter les données en temps réel et sous un format facilement utilisable sont souvent choisis pour faciliter l'accès à l'information et son utilisation. Ils sont particulièrement utiles lorsqu'ils permettent aux établissements scolaires d'examiner les données à différents niveaux de ventilation, de créer des rapports, diagrammes et graphiques sur mesure, de voir des représentations visuelles de la progression sur la trajectoire d'indicateurs sélectionnés, et d'effectuer des comparaisons contextualisées entre des établissements opérant dans des contextes analogues ou entre des groupes d'élèves de profils voisins (Abdul-Hamid, 2014^[7]; Abdul-Hamid, 2017^[8]).

D'autres moyens complémentaires importants aident les établissements à mieux utiliser les données à des fins d'amélioration. Parmi eux, les politiques qui encouragent les établissements à utiliser les données pour la planification de l'amélioration scolaire, les activités de développement professionnel à visée d'amélioration de la maîtrise des données par le personnel scolaire, et des accompagnateurs qui apportent un appui pratique aux écoles en matière d'analyse et d'utilisation des données (OECD, 2013^[3]).

Les autorités éducatives à établir les programmes d'amélioration scolaire

Les systèmes de suivi des performances, combinés avec les résultats des autoévaluations des établissements scolaires, peuvent donner aux autorités éducatives locales une première idée des besoins des écoles et leur permettre de planifier un accompagnement adéquat et en temps utile à celles qui se heurtent aux plus grandes difficultés. Ici aussi, les portails qui fournissent des données et des représentations visuelles des performances de chaque établissement par rapport aux valeurs de référence régionales et nationales pour les grands indicateurs peuvent aider les autorités à repérer ceux qui n'atteignent pas le niveau de qualité minimum d'après les évaluations externes ou des indicateurs de suivi définis. Les autorités locales doivent disposer des capacités et du soutien du gouvernement central - même dans les systèmes décentralisés - pour développer et fournir un soutien opportun et adéquat à l'amélioration des établissements scolaires.

Les initiatives d'accompagnement et de soutien des établissements scolaires visent à renforcer leurs capacités et leur pouvoir d'agir au regard de l'amélioration

Les autorités éducatives peuvent s'appuyer sur les données de suivi et les évaluations pour mettre au point des initiatives d'amélioration scolaire : réseaux d'apprentissage, programmes de mentorat pour les équipes de leadership scolaire et/ou les enseignants, et dispositifs de récompense (Encadré 4.1).

Les initiatives de mise en tandem d'écoles, ou les réseaux d'apprentissage par les pairs, par exemple, sont autant de moyens pour les professionnels d'apprendre les uns des autres et d'échanger sur les solutions aux défis communs (Pont, Nusche and Moorman, 2008^[9]). Des systèmes de récompense bien pensés et axés sur une évaluation externe objective, peuvent aussi encourager l'amélioration dans le travail des établissements scolaires. Pour stimuler de vraies améliorations et minimiser les distorsions de pratiques, les systèmes de récompense peuvent promouvoir et reconnaître les pratiques et les processus des établissements scolaires susceptibles d'améliorer les résultats des élèves, en s'intéressant essentiellement aux domaines directement contrôlés par les établissements : la qualité des formations professionnelles en milieu scolaire, l'efficacité du leadership, la collaboration autour de l'amélioration de l'enseignement et des apprentissages, l'efficacité des pratiques pédagogiques, etc. Ces systèmes de récompense peuvent s'appuyer sur un vaste éventail de données (visites d'évaluation externe, questionnaires aux élèves et aux parents, observations de classe) et mettre l'accent sur l'amélioration dans le temps. Ils doivent aussi reconnaître explicitement que tous les établissements sont engagés sur

une trajectoire d'amélioration, et offrir des incitations et des soutiens pour aller encore plus loin (Masters, 2012^[10]). Par exemple, au Pays-Bas le ministère de l'Éducation attribue un prix aux écoles qui excellent, afin de leur fournir des incitations à l'amélioration (OECD, n.d.^[4]).

Encadré 4.1. Les programmes d'amélioration scolaire

En **Serbie**, le projet SHARE (ou « partager » en français), une initiative conjointe de l'Unicef et des autorités éducatives serbes, a vocation à stimuler l'apprentissage par les pairs entre les établissements scolaires ainsi qu'à renforcer le pouvoir d'agir des établissements et des enseignants au regard du changement en éducation. La phase initiale, entre 2015 et 2017, a bénéficié à 20 établissements mis en tandem : 10 établissements ayant enregistré des performances exceptionnelles lors de l'évaluation externe (note de 4), dits « établissements modèles », et 10 établissements peu performants (note de 2 ou 1) dits « établissements SHARE ».

Éléments de l'initiative :

- **Sessions entre pairs** : les établissements modèles et les établissements SHARE ont pu apprendre les uns des autres par le biais de visites et d'observations de classe. Une fois les établissements participants sélectionnés, les enseignants, directeurs et autres membres du personnel auxiliaire des établissements SHARE ont visité les établissements modèles et observé entre 10 et 15 heures de cours. Les discussions entre pairs organisées dans le cadre de ces visites ont porté essentiellement sur la gestion de classe, la préparation de cours, la pédagogie et l'accompagnement des élèves. Afin de fournir des retours constructifs à leurs pairs, les membres du personnel des établissements modèles ont reçu une formation sur les moyens de documenter et de partager leurs réussites avec leurs établissements partenaires. Les écoles SHARE ont également eu la possibilité de présenter leurs exemples de bonnes pratiques.
- **Un portail d'apprentissage** : pour assurer l'évolutivité du programme et des bénéfices à long terme.
- **Un réseau d'accompagnateurs spécialisés** : 100 professionnels ont reçu une formation sur l'accompagnement de l'amélioration de la qualité dans les établissements scolaires peu performants. Ils ont intégré le ministère de l'Éducation en qualité de conseillers éducatifs reliés aux administrations scolaires de l'ensemble du pays.

Pendant la première phase du projet, une majorité des établissements participants ont constaté des améliorations dans six des sept domaines de qualité mesurés par l'évaluation externe, à savoir principalement dans les domaines de l'enseignement et des apprentissages, des valeurs de l'établissement, de l'organisation du travail et du leadership. Plus généralement, le projet a apporté aux établissements une expérience pratique de l'apprentissage horizontal et encouragé les enseignants à collaborer sans craindre d'être jugés par leurs pairs. Il leur a en outre permis de s'entraîner à de nouvelles méthodes pédagogiques et de jouer un rôle plus actif dans l'orientation de leurs pratiques, au niveau de la classe et de l'établissement.

Au **pays de Galles** (Royaume-Uni), les autorités locales et les groupements éducatifs emploient plusieurs types de personnel, dont des spécialistes dans les différents domaines d'enseignement et d'apprentissage, auxquels s'ajoute un grand nombre de *challenge advisors*. Ces *challenge advisors* ont été créés spécifiquement pour aider les directeurs d'établissement à renforcer les capacités internes

à atteindre les normes de qualité. Leur rôle se décline en quatre missions, définies dans les National Standards for Challenge Advisors :

- Accompagner l'évaluation et l'amélioration des établissements scolaires (épauler les directeurs d'établissement dans la conduite d'observations de classe et l'amélioration de la qualité de l'enseignement, faciliter une définition efficace des cibles dans le cadre de la planification stratégique).
- Organiser un soutien et des interventions efficaces (déterminer les ressources nécessaires pour satisfaire les besoins des établissements, faciliter la formation de réseaux d'entraide entre établissements scolaires).
- Renforcer le leadership scolaire (mentorat, coaching et utilisation des données pour l'analyse de performance et d'impact).
- Renforcer les capacités d'entraide des établissements scolaires (déterminer comment les écoles performantes peuvent soutenir les autres).

En **Colombie**, le programme *Todos a Aprender* (Apprenons tous) ambitionne d'améliorer les compétences en compréhension de l'écrit et en calcul des élèves de quatrième année d'études d'établissements scolaires peu performants aux évaluations nationales. Il s'appuie sur un modèle de formation des enseignants en cascade pour améliorer les pratiques pédagogiques : les formateurs transmettent à des enseignants mentors des stratégies pédagogiques et didactiques, puis ces mentors aident à leur tour les enseignants en langue maternelle et en mathématiques à transformer leurs pratiques en classe.

Le programme se décline en plusieurs éléments :

- Un curriculum cohérent et pertinent, qui identifie les résultats d'apprentissage fondamentaux et guide les pratiques pédagogiques. Il est renforcé par des manuels scolaires, des tests nationaux harmonisés en troisième et cinquième année (SABER), et un test de diagnostic formatif dont les enseignants peuvent se servir en complément des résultats des épreuves SABER pour cerner les lacunes et améliorer les compétences des élèves.
- Les enseignants mentors qui effectuent des observations de classe directes et organisent des groupes d'étude autour du concept de communautés de pratique et d'apprentissage, axés sur la réflexion, la collaboration et l'inclusion. Les mentors vont également au contact des directeurs d'établissement pour améliorer le leadership, la gestion stratégique et la gestion axée sur les résultats, l'évaluation et le suivi de l'établissement. Le programme cherche par ailleurs à assurer la présence des conditions de base essentielles au fonctionnement des établissements (repas, transports, infrastructure physique) et à encourager la mobilisation de tous les acteurs du secteur éducatif (directeurs, enseignants, élèves, parents et la société en général) pour améliorer l'éducation.

Sources :

(UNICEF, n.d.^[11]); (Commission européenne, 2017^[12])

(Welsh Government, 2014^[13])

(MEN, 2015^[14]), (MEN, 2022^[15])

Évaluations externes, suivi des performances et accompagnement des établissements scolaires au Maroc

Les audits et les inspections pédagogiques comprennent quelques fonctions d'évaluation des établissements scolaires, mais ils manquent de coordination et de suivi à l'échelon local et en interne

Le Maroc ne possède actuellement pas de système d'évaluation externe intégré, mais les audits d'établissements et les inspections pédagogiques comportent certains éléments d'évaluation. Censés être une appréciation externe et objective des enseignants et des établissements scolaires, ils livrent des recommandations pour l'amélioration des performances et produisent des informations sur la qualité à destination des acteurs externes responsables de l'accompagnement des établissements à l'échelon régional et provincial. Or, la valeur de ces audits et inspections pourrait être rehaussée s'ils étaient guidés par un cadre commun d'indicateurs de la qualité des établissements scolaires. À l'heure actuelle, le suivi et l'évaluation étant la responsabilité d'inspections différentes, les informations sur la qualité qui en résultent, communiquées aux établissements scolaires et aux autorités éducatives, sont fragmentées et disparates. De ce fait, il manque souvent aux autorités éducatives des régions et des districts (les AREF et les DP respectivement) une conception globale de la qualité des établissements scolaires dans leur zone d'intervention.

Diverses inspections sont chargées d'évaluer différents éléments de la qualité des établissements scolaires

Le Maroc compte une pluralité d'inspections qui évaluent certains éléments de la qualité des établissements scolaires. Les inspecteurs des services matériels et financiers, inspecteurs en planification de l'éducation et en orientation, ainsi que les inspecteurs pédagogiques ont tous des responsabilités différentes :

- **Les inspecteurs des services matériels et financiers** sont chargés du contrôle de la gestion matérielle et comptable des établissements scolaires. Ils évaluent par ailleurs la qualité des ressources matérielles des établissements, des repas scolaires, de l'entretien des locaux et des ressources humaines.
- **Les inspecteurs pédagogiques** veillent à ce que l'enseignement dispensé dans les écoles corresponde au curriculum. Ils sont recrutés parmi des enseignants expérimentés et suivent un programme de formation de deux ans avant d'intégrer la profession. Ils évaluent les enseignants individuellement plutôt que la qualité globale de l'enseignement dispensé.
- Les établissements scolaires peuvent bénéficier du soutien de **conseillers et d'inspecteurs en planification et orientation de l'éducation**. Les inspecteurs en planification encadrent et coordonnent les conseillers en planification de l'éducation, lesquels participent à l'élaboration, l'exécution et l'évaluation de la carte scolaire, à l'analyse des statistiques scolaires et à la programmation des constructions scolaires. Les inspecteurs en orientation de l'éducation sont chargés de l'encadrement et de la coordination des conseillers responsables de l'orientation scolaire et professionnelle des élèves. Ces conseillers sont chargés des opérations d'actualisation et de publication des données et renseignements relatifs aux perspectives scolaires et professionnelles, mais aussi de l'accompagnement des élèves (par l'étude des dossiers scolaires et la conduite d'entretiens et de tests psychologiques).

Les AREF et les DP peuvent faire appel aux trois catégories d'inspecteurs pour effectuer des études thématiques dans les établissements selon le besoin. Celles-ci peuvent couvrir divers sujets, dont l'application du programme, la sécurité dans les établissements, etc. et servent à guider la prise de décision et la planification à l'échelon régional ou provincial. Du fait que ces études ne suivent pas un cycle

prédéterminé et sont plutôt ponctuelles, les tâches d'évaluation externe sont fragmentées et aucune inspection particulière n'est responsable en dernier ressort de la conduite d'évaluations exhaustives de la qualité scolaire.

Les audits d'établissements scolaires sont effectués par l'Inspection générale des affaires pédagogiques (IGAP) à des fins de conformité

L'IGAP est responsable des audits des établissements scolaires.

Les audits ont été introduits en 2014 pour améliorer la qualité et la redevabilité des établissements scolaires. Dans la pratique, ils sont essentiellement axés sur le respect des règles législatives plutôt que sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, le leadership scolaire ou la qualité des ressources des établissements. Leur méthodologie fait primer la conformité. Alors que les évaluations externes s'intéressent à la qualité des pratiques scolaires dans la majorité des pays de l'OCDE, les audits scolaires marocains portent presque exclusivement sur les procédures administratives et opérationnelles des établissements et très peu sur les pratiques d'enseignement, d'apprentissage et de leadership. Par exemple, les inspecteurs ne conduisent pas d'observations de classe ni d'entretiens avec les enseignants, ce qui limite leur aptitude à commenter la qualité de l'enseignement et des apprentissages. Par ailleurs, les équipes d'audit de l'IGAP ne reçoivent pas d'indications claires sur la façon de fournir des retours écrits ou oraux aux écoles, une situation susceptible d'entraîner l'omission d'éléments d'appréciation importants et des différences significatives de qualité des audits (Maghnoij et al., 2018^[16]). Il est important de noter que selon des entretiens menés par l'OCDE en juin 2022, l'IGAP n'avait pas effectué d'audit d'établissement scolaire depuis quatre ans par manque de ressources humaines et de moyens financiers.

L'IGAP peut également organiser, à la demande des AREF, des inspections ciblées sur les établissements confrontés à des problèmes sérieux : absentéisme des enseignants, difficultés avec les syndicats d'enseignants, conflit avec les parents, problèmes d'ordre administratif. Ces inspections peuvent comprendre une observation des pratiques en classe, mais seulement dans la mesure où celle-ci est nécessaire à l'examen du problème spécifique en question. Les conséquences des inspections ciblées peuvent varier de l'accompagnement et du suivi étroit du personnel par les inspecteurs pédagogiques à des réductions de salaire et autres sanctions.

L'IGAP a récemment lancé une nouvelle initiative des inspections pour évaluer l'application de la loi-cadre n° 51.17. Elle a, à cette fin, créé une nouvelle grille d'inspection pour chaque projet prévu dans la loi. Il semblerait toutefois que la grille n'évalue pas les pratiques pédagogiques des enseignants. Qui plus est, ces indicateurs sont censés changer d'une année sur l'autre en fonction des objectifs de chaque projet, rendant ainsi difficile d'assurer un suivi fiable de la qualité scolaire dans le temps. Enfin, l'IGAP ne dispose pas de moyens suffisants pour exécuter ces évaluations à grande échelle. À cause du goulet d'étranglement provoqué par le manque de personnel, l'IGAP doit faire appel aux inspecteurs pédagogiques pour cette nouvelle initiative.

Le manque d'observations de classe systématiques fait craindre des problèmes de comparabilité et d'équité ; il donne naissance à une culture de portes fermées

À présent, dans les établissements secondaires marocains, seuls les inspecteurs pédagogiques ont le droit d'entrer dans les classes pour observer les pratiques des enseignants (Maghnoij et al., 2018^[16]). Cette situation retentit sur les capacités de leadership pédagogique constructif des équipes de direction dans leurs établissements (chapitre 3) et empêche les enseignants de s'observer et d'apprendre les uns des autres. Par ailleurs, à l'inverse de la majorité des pays de l'OCDE, le Maroc n'est pas doté d'orientations officielles pour les observations de classe. Cette absence de grille commune est problématique pour plusieurs raisons. Premièrement, étant donné que les inspecteurs pédagogiques choisissent eux-mêmes leurs critères d'évaluation, tous les enseignants ne sont pas évalués de la même façon, ce qui met en doute l'équité du processus. Ensuite, l'absence de critères communs rend difficile de

comparer les pratiques entre les enseignants et entre les établissements, de suivre la progression de la qualité scolaire dans le temps et de veiller à ce que les pratiques d'enseignement et d'apprentissage ne s'éloignent pas des priorités.

Le Maroc a mis au point un système de gestion de l'information pour l'éducation (SIGE) exhaustif, mais des lacunes demeurent

Le SIGE du Maroc s'est remarquablement développé, mais son utilisation pour l'évaluation et le suivi des établissements scolaires reste limitée

Le SIGE du Maroc comporte plusieurs bases de données complémentaires :

- MASSAR : données administratives sur les élèves (âge, sexe, soutien social, redoublement et notes), les enseignants (cours et expérience antérieure) et les établissements (infrastructure, ressources matérielles, effectif d'élèves et du personnel).
- TAFTICH : évaluations des enseignants par les inspecteurs pédagogiques.
- MASIRH : informations sur les ressources humaines des établissements scolaires.
- GRESA : données sur les ressources matérielles et infrastructures de l'établissement.

Ces bases de données exhaustives sont un accomplissement majeur pour le Maroc. Par le biais de MASSAR, les établissements scolaires, les AREF, les DP et les inspecteurs généraux peuvent accéder à un vaste éventail d'indicateurs scolaires sur la même plateforme. Par ailleurs, la synergie de fonctionnement entre MASSAR et d'autres bases de données, dont TAFTICH, permet aux autorités éducatives d'être mieux informées sur l'environnement d'apprentissage des établissements scolaires. Un identifiant unique permet de suivre la progression de chaque élève dans le système éducatif.

Quelques lacunes de données importantes limitent toutefois leur utilisation (le chapitre 5 dresse une cartographie détaillée des données disponibles au Maroc). En l'absence de compilation régulière, au Maroc, d'informations sur la répartition des dépenses publiques en éducation, il est difficile de suivre l'utilisation qui est faite des ressources financières, humaines et pédagogiques (Maghnoouj et al., 2018^[16]). Par ailleurs, le système manque d'informations fiables sur les résultats d'apprentissage et ne collecte aucune information sur le bien-être des élèves. La seule source d'information fiable sur les résultats des élèves est le baccalauréat, qui a lieu à un moment où de nombreux élèves ont quitté le système scolaire. En outre, le PNEA évalue l'apprentissage des élèves, mais il ne couvre qu'un échantillon d'écoles et d'élèves, et ne fournit pas de données au niveau de chaque établissement.

En outre, alors que l'équité est l'un des piliers de la Vision 2030, MASSAR contient des données partielles et disparates sur les milieux socio-économique et linguistique des élèves. Les établissements scolaires et les autorités éducatives ont besoin de ces données pour savoir si tous les élèves reçoivent une éducation de qualité et effectuer des comparaisons contextualisées des écoles. Elles sont également indispensables pour que les autorités éducatives puissent prendre en compte le contexte de chaque établissement et veiller à ce que ceux des zones défavorisées reçoivent suffisamment de ressources pour satisfaire les besoins de leurs élèves. MASSAR ne comporte pas non plus de valeurs de référence permettant aux établissements de comparer leurs performances sur les grands indicateurs aux moyennes nationales ou régionales, ou à d'autres établissements analogues. De fait, les établissements scolaires ont accès à leurs propres données, mais pas aux données régionales ou nationales.

TAFTICH présente aussi des limitations importantes. En l'absence d'une grille d'évaluation commune pour les inspecteurs pédagogiques, la nature et le format des informations que les inspecteurs peuvent saisir dans la plateforme ne sont pas clairement définis. Par ailleurs, les entretiens menés par l'équipe de l'OCDE en mai 2021 ont révélé que, dans la pratique, les inspecteurs pédagogiques ne connaissent pas bien l'interface et peu l'utilisent. Ils la décrivent comme une plateforme relativement récente sur laquelle ils n'ont

reçu qu'une seule formation à distance. D'autres formations semblent nécessaires pour améliorer les données et l'utilisation de TAFTICH.

Enfin, la base de données GRESA recense les infrastructures de base (type de construction, clôture, alimentation en eau, électricité, et connexion au réseau d'assainissement, superficie, connexion internet, nombre de salles de classe), les infrastructures dédiées à l'appui social (existence d'une cantine et d'un internat), et l'existence de structures de gestion administrative et associatives (Conseil pédagogique, association de parents, centre d'appui psychique et social). Bien qu'un tel ensemble de données exhaustives représente un outil précieux pour surveiller et planifier les ressources scolaires, actuellement, les données sont collectées sur une base binaire (existence ou non de telles ressources), avec très peu d'informations sur leur qualité ou leur intégration dans les pratiques pédagogiques.

Les AREF et les DP utilisent peu les données de suivi

La responsabilité du suivi de la qualité des établissements scolaires au niveau national est concentrée au niveau de la Direction de la stratégie, des statistiques et de la planification (DSSP). Les AREF et les DP compilent et transmettent les données administratives des établissements scolaires à la DSSP par le biais de la plateforme ESISE. Alors que les DP et les AREF disposent d'un service statistique, le profil des ressources humaines en charge diffère d'une structure à une autre, mettant en cause les compétences nécessaires pour l'analyse statistique des données. Ceci limite leurs capacités d'utilisation systématique des données pour guider leurs efforts de planification et d'accompagnement des établissements scolaires (Maghnoij et al., 2018^[16])

Un manque d'accès, de confiance et de connaissances au sujet des données disponibles limite en outre l'utilisation de MASSAR. Il ressort des entretiens menés par l'OCDE en juin 2022 que les inspecteurs pédagogiques des AREF n'ont pas accès à la plateforme. Par ailleurs, les AREF et les DP ne sont pas toujours conscientes des différents types d'information présents sur la plateforme et doutent de la fiabilité d'une partie des données du système. On constate, par exemple, des biais de déclaration importants pour certains indicateurs sensibles comme l'absentéisme des enseignants et la violence à l'école (chapitre 5).

Les autorités régionales et provinciales constituent le premier niveau de soutien aux établissements scolaires, mais elles manquent de clarté sur leurs responsabilités et de capacités pour s'en acquitter efficacement

Le Maroc n'est pas doté d'une stratégie nationale d'amélioration des établissements scolaires

Pour que l'évaluation des établissements scolaires contribue de manière significative à l'amélioration des apprentissages des élèves dans toutes les écoles marocaines, elle doit s'inscrire dans un effort national plus global de renforcement des capacités de chacune à apprendre et à s'améliorer. Au Maroc, les initiatives d'amélioration de la qualité des établissements scolaires ont été pour la plupart fragmentées. Aucun organisme n'est clairement responsable de l'amélioration scolaire à l'échelon national ou local. Les écoles manquent également d'accès aux ressources financières et techniques qui leur permettraient d'améliorer leurs pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Toutefois, il existe de nouvelles initiatives pilotes, telles que l'évaluation externe visant à améliorer la qualité de l'apprentissage, actuellement menée par le DP de Tétouan (Encadré 4.2).

Encadré 4.2. Pilote d'évaluation et de soutien externe pour la qualité des établissements scolaires à la DP de Tétouan

La DP de Tétouan pilote depuis début 2022 un système d'évaluation externe axé sur la qualité. Ce système vise à modifier les pratiques pédagogiques en profondeur et à fournir un audit pédagogique à 20 % des établissements placés sous la juridiction de la DP par an.

La DP travaille avec trois unités de gestion intégrées, qui comprennent les écoles primaires et secondaires au sein d'un même bassin scolaire. Cette approche a pour objectif d'agir sur les apprentissages des élèves à différents moments de leur parcours, d'assurer la complémentarité entre les cycles et de rationaliser les moyens mis à disposition des établissements. Le travail en trois unités de gestion intégrées permet également de créer un espace de partage de connaissances entre enseignants de différents cycles.

L'expérimentation de la DP de Tétouan considère quatre niveaux d'évaluation : l'échelle provinciale, l'échelle de l'unité de gestion intégrée, l'échelle de l'établissement et l'échelle de la classe.

Les équipes de la DP ont développé des outils afin de se concentrer sur deux volets de la qualité : la gestion au sein de l'établissement scolaire et la partie didactique avec les pratiques au sein des classes (soutien scolaire, examens). Ces outils incluent un cahier des charges et une grille d'évaluation, qui comprend des domaines de qualité, des indicateurs et cinq niveaux de résultats associés à des couleurs. Sur la base de cette évaluation de la qualité, qui identifie les forces et les faiblesses des établissements, les inspecteurs pédagogiques travaillent, en tant qu'accompagnateurs, avec les équipes pédagogiques pour répondre à leurs priorités d'amélioration.

Source : Développé par les auteurs du rapport, sur la base des entretiens avec la DP de Tétouan en juin 2022.

Le processus de décentralisation du système éducatif a laissé planer un flou considérable sur les responsabilités d'accompagnement des établissements scolaires

En raison du processus de décentralisation engagé par le Maroc au cours des vingt dernières années, de nouvelles responsabilités ont été confiées aux AREF. Elles élaborent, avec les DP, des plans de développement régional alignés sur les priorités nationales pour l'éducation ainsi que des plans de passation de marchés publics de travaux, de biens et de services. Elles gèrent également des budgets hors salaires, déploient du personnel et suivent et inspectent les enseignants et les établissements scolaires (Bulletin officiel, 2000^[17]).

Dans le cadre de leurs nouvelles prérogatives, les AREF et les DP sont le premier et principal niveau de soutien externe apporté aux établissements scolaires du Maroc. En théorie, elles sont responsables de fournir des formations et des ressources aux établissements pour les aider à s'améliorer, en s'appuyant sur les données des audits, des inspections pédagogiques et de MASSAR. Dans les provinces pilotes du PEI, les DP suivent et accompagnent également la préparation et la mise en œuvre du PEI et distribuent aux établissements scolaires les fonds qui leur sont accordés au titre de l'année budgétaire pour financer la mise en œuvre du PEI. Dans la pratique, cependant, et d'après les entretiens menés par l'OCDE en juillet 2021, certaines AREF et DP font face à un manque de moyens afin d'assurer le suivi des recommandations issues des audits et des inspections. Il n'existe pas non plus de directives nationales sur les mesures concrètes que les AREF et les DP devraient prendre pour effectuer ce suivi (Maghnouj et al., 2018^[16]). Il est par ailleurs malaisé de déterminer si les DP vérifient que les PE et les PEI proposés par les établissements scolaires concernent les plus grands enjeux identifiés par les audits et les inspections externes.

Le suivi par les AREF et les DP est limité, et les résultats des audits et des inspections pédagogiques ne sont pas systématiquement utilisés pour guider l'amélioration scolaire

Les divers inspecteurs chargés de l'évaluation externe manquent d'un mandat explicite, de ressources ou de compétences pour le suivi et le soutien de la qualité des établissements scolaires. À la suite d'une visite d'inspection, les inspecteurs rédigent un rapport contenant des informations sur les circonstances de la visite, la liste des personnes rencontrées, la méthodologie adoptée pendant la visite et les résultats ou principales conclusions de l'inspection. Le rapport est transmis à l'Inspection générale, à l'AREF et à la DP, qui peuvent à leur tour prévoir un accompagnement de suivi sur mesure. Les entretiens menés par l'OCDE en juillet 2021 font toutefois apparaître que les actions de suivi par les AREF et les DP sont très limitées, et que les résultats des audits et des inspections pédagogiques ne sont pas systématiquement utilisés pour guider les initiatives de soutien des établissements scolaires, y compris les programmes de formation du personnel. Les entretiens de l'équipe de l'OCDE semblent indiquer que le personnel des AREF et des DP n'a pas reçu de formation adéquate pour suivre les pratiques au niveau des établissements et accompagner la planification de l'amélioration. Certains acteurs ont également fait état d'un possible manque de ressources humaines dans certaines AREF et DP, qui limite leur capacité d'accompagnement adéquat de tous les établissements scolaires de leur zone d'intervention.

Les AREF et les DP disposent de ressources humaines limitées pour l'accompagnement pédagogique des établissements scolaires

Tous les enseignants ne bénéficient pas non plus d'un audit pédagogique chaque année. Les entretiens menés par l'OCDE révèlent en effet qu'un inspecteur peut être amené à encadrer jusqu'à 315 enseignants (un chiffre qui varie selon la région, le niveau et la discipline). Selon les entretiens menés par l'équipe de l'OCDE en juillet 2021, chaque année, les inspecteurs pédagogiques envoient à tous les enseignants un questionnaire sur l'achèvement du programme scolaire afin de les aider à cibler leur accompagnement. Ils programment ensuite des visites de suivi avec ceux qui ont pris du retard pour veiller à ce qu'ils couvrent l'intégralité du curriculum avant les examens de fin d'année. Ils donnent en outre la priorité aux inspections des enseignants peu expérimentés, à ceux qui visent une promotion ou à ceux qui sont fréquemment absents. Ces critères de ciblage ne signifient toutefois pas que les inspecteurs se concentrent toujours sur les établissements les moins performants ayant davantage besoin d'accompagnement pédagogique.

Les AREF et les DP manquent de moyens pour cibler l'accompagnement sur les établissements peu performants

Il n'existe actuellement pas au Maroc de système pour aider les AREF et les DP à identifier les établissements scolaires ayant besoin d'aide externe. Les entretiens menés par l'équipe de l'OCDE ont révélé que certaines AREF/DP prennent en compte le nombre de plaintes de parents, les redoublements, le taux de réussite et les écarts entre le contrôle continu et les résultats aux examens. Des critères communs pour identifier les établissements ayant besoin de soutien font toutefois défaut. Par ailleurs, les ressources attribuées aux écoles sont déterminées à partir d'un plan pluriannuel qui s'appuie sur des indicateurs étroits (nombre d'élèves, taux de redoublement, taux de décrochage) sans tenir compte des caractéristiques socio-économiques des établissements ni de leurs besoins particuliers. Comme on le verra plus bas, le Ministère et les AREF pourraient envisager de mettre en place une procédure plus cohérente et ciblée d'attribution de ressources et de soutien aux établissements qui n'atteignent pas les normes de qualité.

Les plans pour l'éducation et la formation s'appuient surtout sur les besoins centraux

À l'instar de l'attribution de ressources et de soutien aux établissements scolaires, la formation professionnelle des éducateurs est planifiée en grande partie du haut vers le bas. Les plans régionaux de

formation ont essentiellement vocation à soutenir la mise en œuvre des réformes de politique, par exemple l'introduction d'un nouveau curriculum. Il est indispensable de former les acteurs scolaires sur l'application des nouvelles priorités d'action sur le terrain, mais ces formations devraient faire partie d'un plus large éventail de possibilités de formation professionnelle. Pour veiller à ce que les formations répondent aux besoins réels des établissements, les AREF devraient mettre au point un système de compilation des informations issues du suivi des performances et des autoévaluations, qui permettrait de repérer les besoins de formation les plus communs sur leurs territoires respectifs.

Les plans actuels d'amélioration des établissements scolaires au Maroc

Le Maroc prévoit d'étendre le modèle de PEI à tous les établissements scolaires

Les autorités marocaines savent que l'amélioration de la qualité des établissements scolaires demandera également de repenser leur accompagnement au niveau régional et provincial. Une note ministérielle a mis en avant la généralisation du PEI et le Ministère, en collaboration avec ses partenaires techniques et financiers, prépare un plan de pérennisation. L'une des questions centrales sera de savoir comment le Ministère envisage d'étendre le soutien externe apporté aux établissements scolaires pour la mise en œuvre du PEI. Pour sa phase pilote, des membres du personnel des AREF ont été désignés pour devenir animateurs PEI, et ont reçu une formation sur la planification scolaire et le suivi. Chaque animateur avait environ sept établissements à sa charge, ce qui leur permettait d'effectuer au moins une visite par mois et de les accompagner étroitement dans l'exécution de l'évaluation des besoins, de la planification et du suivi et l'autoévaluation du projet scolaire. Comme indiqué au chapitre 3, un soutien externe cohérent et régulier constitue un élément important pour aider les écoles à développer les compétences nécessaires pour mener un processus d'autoévaluation efficace, et des plans d'amélioration significatifs. À l'heure où le Ministère cherche à mettre en œuvre le PEI dans tous les établissements, une réflexion s'impose sur les moyens d'élargir ce modèle d'accompagnement, en particulier au regard de la sélection, de la formation et de l'encadrement d'animateurs compétents ainsi que du nombre d'animateurs disponibles pour assurer un accompagnement régulier et cohérent des établissements.

Le ministère de l'Éducation envisage un nouveau dispositif de certification-qualité des établissements scolaires

Le Nouveau modèle de développement au Maroc (NMD) mentionne la création d'un système de certification-qualité parmi les éventuelles réformes en vue de l'amélioration de la qualité des établissements scolaires. Cette réforme n'a pas encore été définie dans le détail, mais le NMD et des entretiens menés par l'équipe de l'OCDE en juin 2022 livrent quelques indications concrètes. Par exemple, la certification, ou labellisation se fera en fonction des capacités à atteindre les normes de qualité. Le système pourrait être à plusieurs niveaux, correspondant chacun à la performance des établissements par rapport à ces normes. Un organisme sera mis en place pour encadrer l'élaboration des normes et la procédure de labellisation. On ignore encore quelles seront les conséquences de ce dispositif pour les établissements scolaires (récompenses, incitations et/ou conséquences négatives). Le Ministère devra aborder cette réforme avec prudence afin d'éviter les inconvénients des modèles de récompense à grand enjeu, ou perçus comme tels (voir ci-après).

Le Maroc introduit des contrats de performance à différents niveaux du système éducatif

Pour mettre les réformes à exécution sur le terrain et favoriser une culture de redevabilité, le ministère de l'Éducation introduit un système de contrats de performance entre l'administration centrale et les AREF/DP (Banque mondiale, 2019^[18]) ainsi qu'entre les DP et les établissements scolaires. Les contrats entre le ministère et les autorités régionales et provinciales visent à assurer la mise en application de la loi-cadre n° 51.17 à l'échelon régional et provincial. Les AREF et les DP définissent avec le Ministère les cibles de

performance relatives à la qualité de l'éducation sur leur territoire et reçoivent en échange des financements publics pour les aider à atteindre ces objectifs. Dans la même logique, les contrats entre les AREF et les établissements scolaires cherchent à soutenir la mise en œuvre du PEI. Ils définissent les objectifs concrets des établissements et, en échange, ceux-ci reçoivent une somme forfaitaire destinée à la réalisation de leur projet. Ils doivent rendre compte à la DP de l'atteinte des objectifs fixés. Les détails du fonctionnement de ces contrats de performance dans la pratique, en particulier les mécanismes de redevabilité et les conséquences pour les AREF, les DP et les établissements qui n'atteignent pas leurs cibles, n'ont pas encore été arrêtés.

Moyens d'action pour renforcer le suivi et l'accompagnement de l'amélioration des établissements scolaires au Maroc

Dans l'avenir immédiat, les efforts marocains de promotion d'une nouvelle vision commune de la qualité des établissements scolaires s'appuieront essentiellement sur l'autoévaluation et la planification de l'amélioration. Cependant, pour que le PEI débouche sur une transformation des pratiques scolaires, les établissements auront besoin d'être beaucoup plus aidés qu'ils ne le sont à présent à adapter leurs pratiques pédagogiques et leur leadership. Cela supposera de modifier la relation entre les AREF/DP et les établissements scolaires, mais aussi de relever le niveau d'accompagnement et de redevabilité à l'échelon de l'administration centrale. Les établissements scolaires tout comme les administrations locales et l'administration centrale auront besoin d'informations plus homogènes qui leur permettent une appréciation fiable et comparative de leurs performances par rapport aux principaux indicateurs de qualité, mais aussi un suivi et une analyse comparative de ces performances dans le temps et relativement à d'autres établissements. En l'absence d'un système d'évaluation externe des établissements scolaires, le Maroc pourrait renforcer son système de suivi scolaire et mieux exploiter les données en provenance d'autres sources, dont l'IGAP, afin de fournir des informations qui soient utiles aux écoles et aux pouvoirs publics. Ces informations peuvent aussi guider la conception et le ciblage des initiatives d'amélioration que le Maroc devra mettre en place afin de faire progresser les résultats scolaires. Dans un temps plus long, ce travail pourrait être poursuivi par la création d'un système d'évaluation externe des établissements scolaires dans le cadre duquel ceux-ci bénéficieraient d'avis d'experts sur diverses données d'observation et de conseils sur les améliorations possibles. La réforme récente engagée en France montre comment un tel système pourrait s'appuyer sur un modèle d'autoévaluation et de planification comme le PEI (Conseil d'évaluation de l'école, 2022^[19]).

Cette section étudie comment le Maroc, et plus particulièrement les autorités régionales et provinciales, peuvent faire du cadre d'indicateurs de la qualité dont il est question au chapitre 2 le socle du suivi des performances et du soutien aux établissements scolaires.

Comment le Maroc peut-il améliorer le suivi des performances des établissements scolaires ?

Recommandation 4.1 (court terme) : Utiliser le cadre d'indicateurs de la qualité pour créer des tableaux de bord du suivi des performances à destination des établissements scolaires et des AREF/DP

Un système de suivi des performances peut aider les autorités éducatives à obtenir une vue d'ensemble de la qualité des établissements scolaires sur leur territoire et à identifier les besoins particuliers pour cibler leur soutien. Complément important des données communiquées par les établissements par le biais du PEI, il constitue une ressource précieuse pour les aider à situer leur performance de manière plus objective et à suivre son évolution dans le temps. Étant donné que le Maroc recueille de plus en plus de données sur la qualité des établissements scolaires par l'intermédiaire de MASSAR, du PNEA et d'autres

instruments, il est indispensable de trouver des moyens de gérer, d'intégrer et de communiquer ces données de sorte qu'elles puissent être utilisées dans la prise de décision à l'échelon des régions, des provinces et des établissements. Leur présentation sous des formats accessibles est essentielle pour que les utilisateurs les comprennent et les utilisent plus aisément. C'est dans ce but que de nombreux pays ont introduit des tableaux de bord.

Des informations déjà présentes dans la majorité des écoles pourraient être intégrées dans une interface simple et facile à utiliser (le tableau de bord) pour donner une représentation visuelle de ce qu'elles révèlent sur les performances par rapport aux grands indicateurs et aux objectifs (Few, 2013^[20]; West, 2012^[21]). Pour être utiles à des fins de suivi et d'accompagnement à l'échelon des régions et des provinces ainsi qu'à des fins d'amélioration à l'échelon des établissements, les tableaux de bord devraient fournir des données actuelles et fiables transmises par les utilisateurs, offrir des représentations visuelles claires et simples et servir de point d'accès unique pour la consultation de tous les ensembles de données d'intérêt. Ils doivent également donner une idée équilibrée de la qualité des établissements scolaires au lieu d'être étroitement axés sur des indicateurs de résultats. Les tableaux de bord devraient par ailleurs pouvoir fonctionner dans des contextes à faible connectivité, s'adapter aisément à l'ajout de nouvelles fonctions et données et, autant que possible, s'appuyer sur des sources existantes pour éviter de surcharger les établissements en leur imposant d'autres obligations de notification (Hoffman, 2020^[22]).

Si certains systèmes éducatifs rendent les tableaux de bord publics, afin d'accroître la transparence et la redevabilité du système et d'inciter les écoles à s'améliorer, l'accès public aux informations sur les performances des établissements scolaires peut entraîner des distorsions dans le processus éducatif, en incitant les agents scolaires à se concentrer sur les mesures utilisées pour les tenir responsables. Par exemple, des mesures trop axées sur les résultats des élèves peuvent entraîner une concentration excessive sur les compétences et le contenu qui sont testés et l'adoption de styles d'enseignement qui favorisent un apprentissage passif et machinal. En outre, la publication des données sur la performance des écoles peut conduire à ce que le suivi des performances et l'autoévaluation des établissements soient perçus principalement comme des processus de contrôle et de conformité, limitant ainsi la volonté des établissements scolaires à révéler ouvertement leurs faiblesses en vue de recevoir un soutien ciblé pour améliorer leurs pratiques. Pour ces raisons, il est essentiel de bien réfléchir aux données spécifiques qui peuvent être rendues publiques, afin d'encourager un débat constructif sur la qualité et d'éviter que les tableaux de bord ne soient ni perçus ni utilisés comme un moyen de créer des classements ou autres évaluations sommatives à grand enjeu.

Action 4.1.1 : Identifier un sous-ensemble d'indicateurs prioritaires donnant une image équilibrée de la qualité des établissements scolaires

Si le Maroc compte développer les tableaux de suivi des performances, le ministère devra identifier un sous-ensemble d'indicateurs qui soient communs à la majorité des établissements secondaires et donnent une représentation synthétique et équilibrée de la qualité des établissements scolaires. Il est essentiel que les tableaux de bord au Maroc mettent en avant les résultats des élèves, car il y a un grand besoin de mobiliser les écoles pour travailler plus efficacement à l'amélioration des résultats d'apprentissage. Aujourd'hui, les seules données fiables sur les résultats des élèves à l'échelle du système proviennent de l'examen du baccalauréat en 12^e année, moment où de nombreux élèves ont quitté l'école. Le chapitre 5 recommande d'améliorer la disponibilité des données sur les résultats d'apprentissage des élèves, notamment en généralisant le PNEA à tous les établissements en tant qu'évaluation à faible enjeu.

Ces données sur les résultats d'apprentissage doivent être complétées par d'autres indicateurs, tel que le taux d'abandon. Les tableaux de bord peuvent influencer les comportements : trop étroitement axés sur les résultats d'apprentissage, ils peuvent encourager les établissements à dispenser un enseignement de préparation aux tests (OECD, 2013^[3]), ou à se concentrer sur les meilleurs élèves (écrémage). Pour éviter ce type de comportement très courant, les tableaux de bord doivent rendre compte, de manière simplifiée, de la complexité de la qualité de l'éducation et du changement en éducation, c'est-à-dire présenter un

éventail d'indicateurs autres que sur les résultats d'apprentissage : sur l'équité (achèvement universel du cycle d'études et/ou assiduité), et sur les environnements d'apprentissage.

Action 4.1.2 : Adapter les tableaux de bord aux questions et besoins particuliers des différents publics

Les tableaux de bord doivent être adaptés aux besoins de différents publics, dont les enseignants et le personnel des établissements ou encore les administrateurs aux niveaux régional, provincial et national. Le Maroc peut créer différentes interfaces pour différents utilisateurs. La première étape consisterait à trouver des questions spécifiques qui intéressent chaque public. Par exemple, l'interface destinée aux acteurs régionaux et provinciaux pourrait indiquer les moyennes pour les grands indicateurs de qualité et les tendances dans le temps pour l'ensemble de la province/région. Elle pourrait aussi donner une vue d'ensemble de la performance de chaque établissement. À partir de données géolocalisées à codes couleurs (voir

Action 4.1.4 : Utiliser les indicateurs prioritaires pour catégoriser les performances des établissements scolaires à des fins de suivi et d'accompagnement), il serait possible de donner une représentation visuelle des établissements qui n'atteignent pas le niveau de qualité minimum requis et ont besoin d'un soutien supplémentaire. L'interface destinée aux établissements scolaires pourrait livrer une vue d'ensemble du profil de l'établissement, une synthèse des résultats pour les principaux indicateurs de performance nationaux, une indication de l'amélioration dans le temps et une comparaison avec des établissements analogues. L'homogénéité visuelle des interfaces du tableau de bord est elle aussi importante. On constate une amélioration de l'interprétation des informations lorsque la représentation visuelle d'éléments et de fonctions voisines est homogène (format, couleurs, etc.). Les Graphique 4.1 et Graphique 4.2 donnent des exemples de modèles de tableau de bord pour les AREF/DP et les établissements respectivement.

Graphique 4.1. Exemple de tableau de bord de données pour les autorités régionales/provinciales

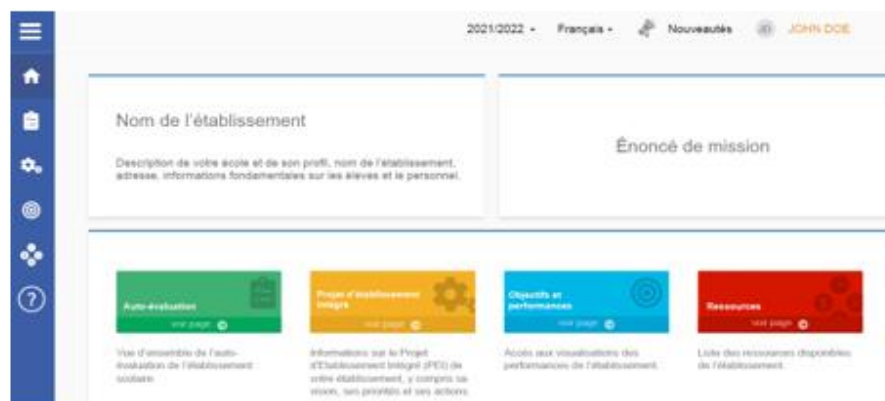
Le tableau de bord peut fournir aux autorités régionales et provinciales des visualisations de leurs performances, en fonction de données administratives objectives. Cette vue synthétique peut s'appuyer sur une petite sélection d'indicateurs qui constituent des priorités politiques nationales (tels que les apprentissages des élèves, leur épanouissement, l'abandon scolaire, et la formation continue des enseignants).



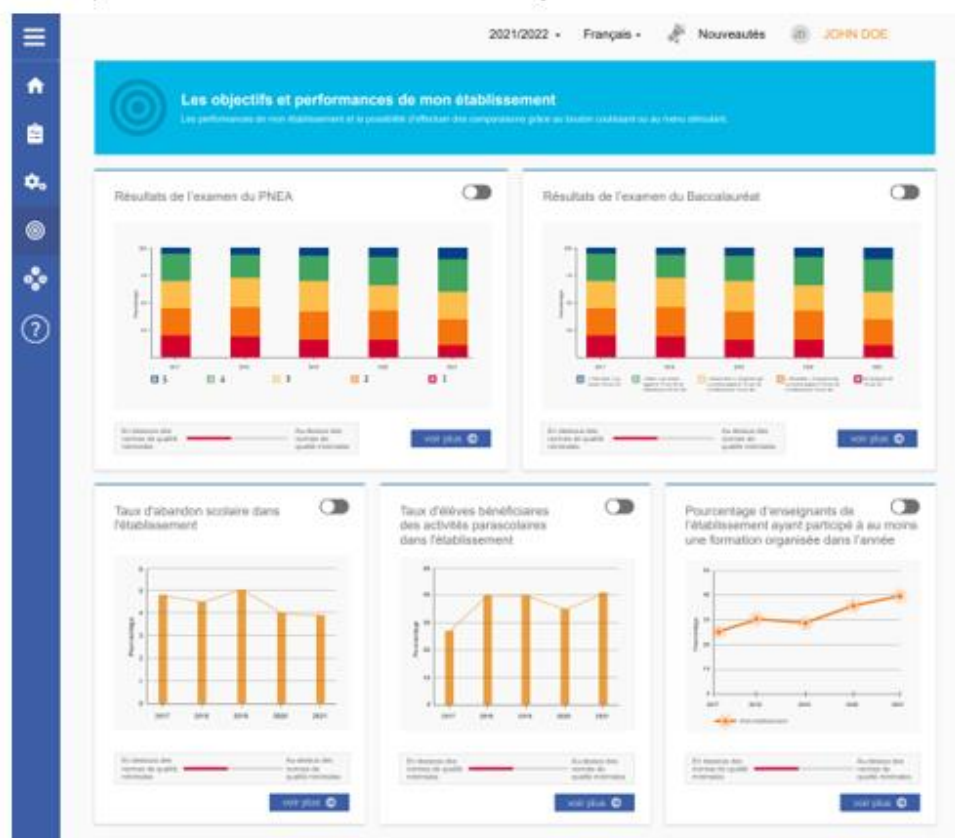
Source : Auteurs

Graphique 4.2. Exemple de tableau de bord de données pour les établissements scolaires

Le tableau de bord peut permettre aux établissements scolaires de voir, d'un seul coup d'œil, leur énoncé de mission et les principaux indicateurs de la qualité, notamment : l'autoévaluation, le projet d'établissement intégré (PEI), les objectifs et les performances autour des indicateurs prioritaires au niveau national, et les ressources de l'établissement.



Le tableau de bord peut également fournir une vue synthétique des performances de l'établissement scolaire, en fonction de données administratives objectives.



Source : Auteurs

Action 4.1.3 : Veiller à ce que les tableaux de bord présentent des éléments de comparaison contextualisés

Afin de donner aux établissements scolaires des objectifs de qualité clairs, les autorités éducatives devraient définir des normes minimales de qualité. Celles-ci seraient mises en évidence dans les tableaux de bord, permettant ainsi aux établissements de situer leurs performances par rapport à ces valeurs de référence.

Les tableaux de bord contribueraient en outre à l'amélioration des établissements scolaires en montrant la progression des performances, dans le temps et pour différents types d'élèves (par sexe, milieu socio-économique, langue parlée à la maison, etc.) et par rapport à d'autres établissements comparables. En mettant l'accent sur l'amélioration au lieu de livrer un simple instantané des performances, ils renforcent l'idée que les établissements scolaires sont sur une trajectoire d'amélioration et qu'ils peuvent prendre des mesures pour devenir plus efficaces, même s'ils sont encore loin d'atteindre les normes minimales de qualité. Des analyses différentielles des résultats de différents groupes d'élèves aident aussi les établissements et les autorités éducatives à garder l'œil sur les objectifs d'équité et à effectuer des comparaisons contextualisées entre les établissements. Par ailleurs, les établissements doivent être en mesure de comparer leurs performances à celles d'autres établissements (similaires), ce qui peut encourager l'apprentissage par les pairs et l'échange de bonnes pratiques. Par exemple, l'état de l'Ontario au Canada a instauré un outil nommé *School like ours*, qui permet à chaque établissement de trouver des établissements semblables en utilisant n'importe quelle combinaison de critères disponibles (par exemple, critères démographiques et résultats scolaires) (Scheerens and Ehren, 2015^[23]). Le graphique 4.3, illustre comment les tableaux de bord aident les établissements à situer leurs performances.

Graphique 4.3. Analyse comparative des résultats d'apprentissage et de participation

En cliquant sur les différentes visualisations, l'établissement peut accéder à une vue comparative et contextualisée de ses performances.



Source : Auteurs

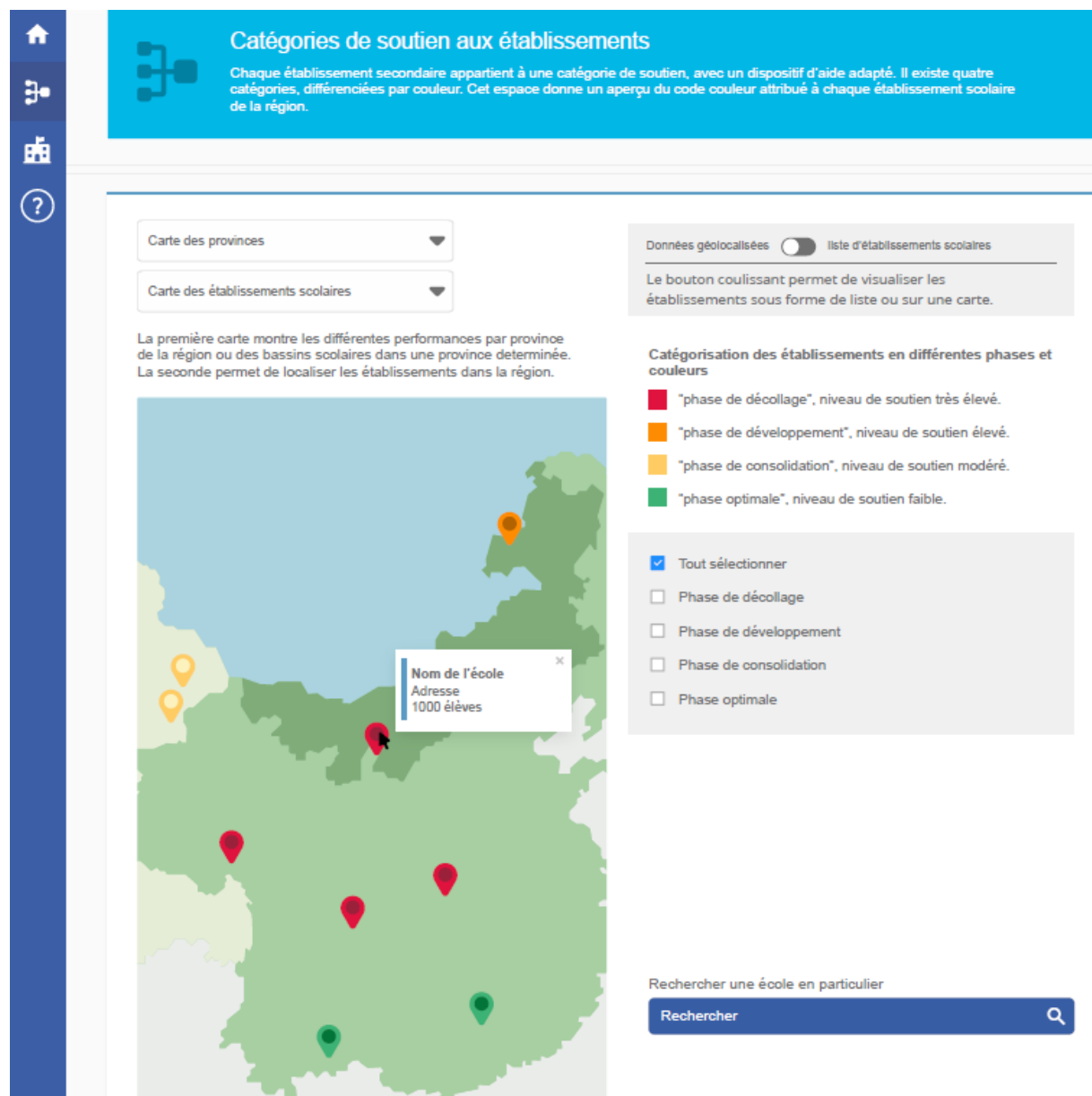
Action 4.1.4 : Utiliser les indicateurs prioritaires pour catégoriser les performances des établissements scolaires à des fins de suivi et d'accompagnement

Les établissements peu performants au Maroc auront besoin d'un accompagnement externe plus rapproché (Maghnouj et al., 2018^[16]). Compte tenu des capacités limitées du pays à apporter un soutien

externe homogène et fréquent à tous les établissements scolaires, des tableaux de bord accessibles aux AREF et aux DP pourraient leur permettre d'identifier ceux qui ont le plus besoin d'accompagnement pour progresser. À l'échelon provincial, ils pourraient classer les établissements par codes couleurs ou catégories correspondant aux différents types d'accompagnement nécessaire en fonction de leurs performances par rapport à une série prédéfinie d'indicateurs. Seules les autorités éducatives auraient accès à ces informations afin que la procédure ne soit pas perçue comme une évaluation sommative décisive. Les codes couleurs, ou les catégories qui mettent l'accent sur la progression (ex. « phase de démarrage », « phase de développement », « phase de consolidation » et « phase optimale »), peuvent renforcer l'idée que le tableau de bord est un outil formatif d'aide à l'amélioration et non pas un outil servant à classer et sanctionner les établissements scolaires. Au pays de Galles, le *National School Categoriation System* offre un exemple intéressant de tableau de bord intégré dans un processus structuré d'examen des performances des établissements scolaires et de planification d'un accompagnement ciblé (voir l'Encadré 4.3).

Graphique 4.4. Représentation visuelle des établissements scolaires par catégories d'accompagnement, à l'échelon de la région, de la province ou du bassin scolaire

Les données géolocalisées résumant les performances par région, province ou bassin scolaire visent à aider les autorités à cibler leur soutien. Ce tableau de bord, accessible aux autorités (et non aux établissements scolaires individuels) peut classer des zones, et des établissements scolaires selon des codes couleurs et/ou des catégories correspondant aux différents types de soutien nécessaires en fonction des performances selon un ensemble clé d'indicateurs définis.



Source : Auteurs

Encadré 4.3. Le système national de catégorisation des établissements scolaires au pays de Galles

Le système national de catégorisation des établissements scolaires au pays de Galles est un exemple de procédure claire pour examiner les performances et déterminer les besoins d'accompagnement de l'amélioration. À chaque établissement primaire et secondaire est attribuée l'une de quatre catégories de soutien (quatre couleurs différentes) qui déclenche un dispositif de soutien adapté. L'objectif n'est pas de les catégoriser ou de les labelliser, mais plutôt de les aider à identifier leurs forces et les domaines d'amélioration possibles.

La procédure se décline en trois temps :

- Premièrement, les établissements font leur bilan à partir d'indicateurs de performance prenant en compte le contexte local. Ce bilan constitue le point de départ de discussions avec leur conseiller régional sur leurs performances et sur les améliorations nécessaires.
- Dans un deuxième temps, le conseiller régional évalue la capacité de progression de l'établissement, en prenant en considération les données d'observation sur la qualité de l'enseignement et des apprentissages, sur le leadership scolaire et sur les normes atteintes. Il utilise également les données administratives pour éclairer les discussions avec l'établissement (évaluation des enseignants, taux de présence et résultats aux examens). À la suite de cette évaluation, les établissements sont placés dans l'une de quatre catégories, de A à D. La catégorie A correspond à ceux qui sont les mieux à même de progresser et d'épauler les autres, et la catégorie D à ceux qui ont le plus besoin de soutien.
- Enfin, les résultats de l'étape précédente sont utilisés pour décider du niveau de soutien dont chaque établissement a besoin, et leur attribuer une couleur.

Vert	Les établissements reçoivent 4 jours de soutien
Jaune	Les établissements reçoivent 10 jours de soutien
Orange	Les établissements reçoivent 15 jours de soutien
Rouge	Les établissements reçoivent 25 jours de soutien

Source : (Welsh Government, 2019^[24])

Comment le Maroc peut-il assurer la cohérence et la continuité des programmes d'amélioration des établissements scolaires ?

Recommandation 4.2 (court terme) : Définir les responsabilités d'accompagnement de l'amélioration des établissements scolaires incombant aux AREF et aux DP

Action 4.2.1 : Clarifier les responsabilités actuelles d'accompagnement externe qui incombent aux AREF/DP

Compte tenu de leur contact direct avec les établissements scolaires et de leur responsabilité à leur égard, le rôle de suivi des audits et de l'autoévaluation des établissements scolaires dévolu aux AREF/DP bénéficierait d'une plus grande clarté. Le ministère devrait établir une procédure harmonisée que les AREF suivraient avec les établissements à l'issue d'un audit ou d'une inspection, en particulier les établissements confrontés aux plus grands défis. Les comités des DP qui valident le projet d'établissement devraient être chargés de vérifier qu'il porte sur les principaux enjeux identifiés dans les résultats des audits externes et/ou des autoévaluations axées sur la qualité des pratiques et des résultats.

Le ministère devrait en outre expliciter les responsabilités des AREF et des DP au regard de l'amélioration des établissements scolaires. Les AREF devraient pouvoir mettre en question le leadership d'un établissement, l'aider à fixer des objectifs d'amélioration à partir des données d'observation et à évaluer ses progrès ; encourager l'apprentissage collaboratif entre les établissements ; identifier les besoins de formation, puis suivre et communiquer les progrès. À court terme, il est probable que les AREF et les DP devront cibler l'accompagnement sur les établissements qui en ont le plus besoin (voir Action 4.2.2 : Introduire une approche de l'accompagnement de suivi fondée sur les risques ci-après).

À moyen terme, le Maroc devra cependant s'attaquer au manque de capacités et de ressources humaines des AREF/DP ainsi qu'à leur culture bien établie de conformité. Le Ministère devra investir dans la formation et le recrutement de personnel qualifié dans des domaines liés à l'évaluation et à l'amélioration des établissements scolaires, dont les pratiques pédagogiques, l'introspection participative et l'élaboration de plans d'amélioration. Les AREF et les DP devront, elles aussi, approfondir leur connaissance de l'évaluation des établissements scolaires et considérer ces derniers comme des partenaires de développement continu plutôt que comme des sujets de conformité. Autant d'efforts à inscrire dans une stratégie nationale intégrée d'amélioration des établissements scolaires (voir Action 4.3.1 : Définir une stratégie nationale intégrée d'amélioration des établissements scolaires).

Action 4.2.2 : Introduire une approche de l'accompagnement de suivi fondée sur les risques

Compte tenu du manque de ressources humaines et financières aux échelons provincial et régional, le Ministère doit concentrer son soutien technique et financier sur les établissements qui n'atteignent pas les normes minimales de qualité. Dans plusieurs pays, les inspections scolaires ou les organes d'examen encadrent de plus près les établissements peu performants, tandis que les examens des établissements performants sont moins fréquents et/ou plus expédients (OECD, 2013^[3]). Une telle stratégie peut contribuer à améliorer l'équité du système du fait que les premiers sont généralement situés dans des zones plus défavorisées. Les AREF et les DP peuvent s'appuyer sur la catégorisation des établissements dans le tableau de bord (voir

Action 4.1.4 : Utiliser les indicateurs prioritaires pour catégoriser les performances des établissements scolaires à des fins de suivi et d'accompagnement) et les audits de l'IGAP pour repérer ceux qui ont le plus grand besoin d'aide et cibler ainsi leur accompagnement pratique de l'amélioration.

Action 4.2.3 : Mobiliser un réseau de professionnels qualifiés pour accompagner les établissements peu performants

Il ressort des entretiens menés par l'équipe de l'OCDE en mai 2022 que trois types d'acteurs pourraient être intégrés dans les efforts d'accompagnement des établissements scolaires au Maroc :

- **Les inspecteurs pédagogiques** sont généralement des professionnels de l'enseignement aguerris, responsables d'évaluer les enseignants. À court terme, ils pourraient être mobilisés pour aider les enseignants et l'équipe de leadership scolaire à identifier les forces et les faiblesses des pratiques d'enseignement et d'apprentissage ainsi qu'à fixer les objectifs d'amélioration appropriés. Cependant, pour prendre ces nouvelles tâches en charge, les inspecteurs devront augmenter en nombre, et renforcer leurs capacités à observer et commenter sur la qualité des pratiques pédagogiques des enseignants de telle sorte que ceux-ci puissent utiliser ces évaluations pour adapter l'enseignement, la qualité des retours faits aux élèves et la dynamique de classe (OECD, 2013^[3]). Étant donné que les inspecteurs pédagogiques participent également aux audits externes des établissements et aux évaluations décisives des enseignants (à des fins de promotion ou de sanction), il est essentiel qu'établissements et inspecteurs comprennent la différence entre l'accompagnement de l'amélioration scolaire et les efforts de conformité et de redevabilité.
- **Les inspecteurs en planification et orientation de l'éducation** sont formés à la collecte et à l'analyse de données. Ils pourraient aider les établissements à préparer et mettre en place des questionnaires aux élèves, aux enseignants, aux équipes de leadership et aux parents pour alimenter l'autoévaluation, puis à interpréter les résultats.
- **Les animateurs PEI** pourraient faciliter l'autoévaluation et les plans d'amélioration. Ils jouent actuellement un rôle important en aidant les écoles pilotes du PEI à analyser leurs besoins, à développer leur projet d'établissement et à suivre sa mise en œuvre, mais il semble qu'ils ne fournissent ni retours ni soutien en ce qui concerne les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. L'une des raisons en est que le profil académique et professionnel de certains animateurs ne leur permet pas de jouer ce rôle. Avec la mise en œuvre du PEI, le Maroc doit veiller à ce que les animateurs, et tous les autres acteurs qui accompagnent l'amélioration des établissements scolaires possèdent les compétences nécessaires pour guider l'autoévaluation axée sur la qualité et qu'ils aident les établissements à établir les priorités d'action au service de l'amélioration. Il sera également essentiel d'éviter la duplication des responsabilités entre ces différents acteurs.

Action 4.2.4 : Produire des rapports synthétiques sur les performances des établissements scolaires en vue d'analyser et d'identifier les priorités pour l'attribution de ressources et le développement professionnel

Une entité nationale objective, telle que l'Instance nationale d'évaluation (INE), pourrait rédiger un rapport annuel à partir des principaux indicateurs du tableau de bord et des audits des établissements (lorsqu'ils sont disponibles), qui résume les grands indicateurs et tendances de la qualité des établissements scolaires dans chaque AREF et DP. Ces rapports ne fourniraient pas d'informations sur des établissements scolaires individuels, mais plutôt donneraient une vue d'ensemble des performances des établissements scolaires par matières, catégories d'élèves, types d'établissement et dans le temps. Ils pourraient alimenter l'annuaire statistique du ministère de l'Éducation nationale, et être utilisés pour guider le budget et les plans pour l'année scolaire suivante. Ils sont pratique courante dans de nombreux pays, qui utilisent ces rapports pour comprendre comment les réformes sont mises en œuvre sur le terrain et pour attribuer les ressources en fonction des besoins. Ils peuvent aussi jouer un rôle important dans la redevabilité des autorités régionales et provinciales.

Recommandation 4.3 (moyen terme) : Placer l'amélioration des établissements scolaires au cœur de la stratégie du Maroc pour l'éducation

Action 4.3.1 : Définir une stratégie nationale intégrée d'amélioration des établissements scolaires

Pour contribuer à l'amélioration des pratiques scolaires et des résultats d'apprentissage des élèves, le suivi et l'autoévaluation des établissements doivent s'inscrire dans une action nationale plus globale, informée par les résultats de la recherche et des expériences internationales probantes, visant à les aider à renforcer eux-mêmes leurs capacités d'amélioration et leur pouvoir d'agir dans ce domaine. Le ministère marocain de l'Éducation doit pour cela créer une stratégie nationale en faveur de l'amélioration des établissements scolaires afin d'assurer la cohérence des politiques en la matière et l'attribution des ressources nécessaires. Cette stratégie devrait être accompagnée d'un plan d'action et budget pour chaque initiative/programme pour en assurer la viabilité dans le temps et veiller à la redevabilité du ministère et des organismes concernés. Elle devrait en outre définir clairement le rôle des établissements scolaires, des AREF et des DP dans l'amélioration de la qualité scolaire ainsi que le type d'accompagnement dont les établissements bénéficieront pour soutenir leurs actions d'amélioration. Les politiques de la stratégie nationale peuvent être axées sur des domaines d'amélioration importants, dont le renforcement de la capacité du leadership scolaire à stimuler l'amélioration dans les écoles (voir le chapitre 3), la création d'une culture de collaboration et d'apprentissage par les pairs parmi les enseignants, la formation de réseaux pour l'apprentissage entre les établissements, et le suivi des améliorations pour guider les politiques et les pratiques (Fullan, 1992^[25]). Cette stratégie devrait s'appuyer sur les initiatives en cours (ex. le PEI) et les enseignements des initiatives pilotes locales d'amélioration des établissements scolaires, comme celle menée par la DP de Tétouan.

Action 4.3.2 : Élargir le périmètre des audits de l'IGAP afin qu'ils livrent des informations actuelles utiles pour le suivi et les plans d'amélioration des établissements scolaires

Les audits d'établissements scolaires de l'IGAP renforceraient les efforts d'amélioration s'ils étaient effectués de manière plus homogène et plus fréquente. Par ailleurs, la conformité et la redevabilité demeureront vraisemblablement un objectif important de l'IGAP, mais les audits contribueraient davantage à l'amélioration s'ils évaluaient les aspects fondamentaux de la qualité que sont le leadership scolaire, et les pratiques d'enseignement et d'apprentissage (dans le droit fil des grands indicateurs pour l'autoévaluation proposés au chapitre 3. Par exemple, l'IGAP pourrait évaluer les capacités des directeurs d'établissement et de leur équipe à conduire des autoévaluations et à préparer des plans d'amélioration pendant les visites de ses inspecteurs. Les audits d'établissements scolaires pourraient en outre demander que les inspecteurs pédagogiques effectuent plus systématiquement des observations de classe et formulent des recommandations pour l'amélioration des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Le Maroc devrait allouer des ressources financières et humaines suffisantes à l'IGAP pour lui permettre d'effectuer des audits qui livrent des informations utiles et actuelles pour le suivi et l'amélioration des établissements scolaires.

Action 4.3.3 : Tenir les administrations régionales et locales redevables de la qualité de leurs établissements scolaires

Si la décentralisation a conféré aux AREF des responsabilités directes d'accompagnement des établissements scolaires, celles-ci ne sont toutefois pas redevables de la qualité de l'éducation, ni au Ministère ni aux communautés locales. La mise en place de contrats de performance entre le Ministère, les AREF et les DP est encourageante dans ce sens. Ces contrats, à l'échelon central, régional et local, peuvent favoriser l'amélioration de la qualité des établissements scolaires, à condition qu'ils fixent des objectifs axés sur les déterminants de la qualité et qu'ils encouragent l'amélioration continue. Ils devraient par ailleurs toujours s'appuyer sur un suivi régulier et indépendant. Pour tirer avantage de ces contrats,

les AREF et les DP doivent renforcer leurs capacités de planification stratégique à des fins d'analyse de la performance de leurs systèmes éducatifs, mais aussi de formation et de suivi d'objectifs à moyen terme (Maghnouj et al., 2018^[16]).

Action 4.3.4 : Veiller à ce que tout système de récompense soit conçu avec soin afin de fournir aux établissements scolaires de fortes incitations à l'amélioration et d'éviter les pièges des évaluations à enjeux élèves

Les systèmes de récompense peuvent stimuler une concurrence saine, en reconnaissant de manière tangible ceux qui obtiennent de bons résultats pour des aspects spécifiques de la qualité. Pour autant, les récompenses ou labels peuvent causer une distorsion du travail des écoles. Les systèmes de récompense à enjeux élevés, attribués en fonction d'indicateurs à portée étroite (comme les résultats d'apprentissage des élèves) peuvent encourager les établissements à « manipuler » les indicateurs. Ils peuvent, entre autres comportements préjudiciables, négliger les domaines du curriculum non évalués, écarter les élèves moins aptes des évaluations ou confier les classes évaluées aux meilleurs enseignants. Par ailleurs, les systèmes qui récompensent les résultats, et qui laissent les établissements élaborer leurs propres stratégies d'amélioration sans soutien ni ressources, peuvent avoir pour effet de les démotiver, en particulier ceux des secteurs défavorisés. Pour toutes ces raisons, il est généralement nécessaire de procéder avec prudence lorsque l'on propose un système de récompense.

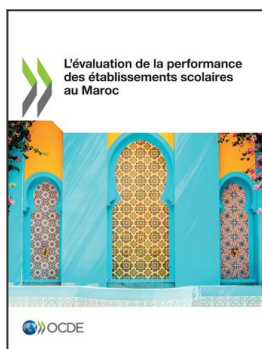
Ce rapport recommande que le nouveau dispositif du Maroc soit compris comme un processus différent de l'autoévaluation des établissements scolaires. Il devrait par ailleurs éviter de publier les classements des établissements scolaires, et être utilisé essentiellement pour encourager les bonnes pratiques. Au lieu de s'appuyer sur des indicateurs trop restrictifs portant sur les résultats des élèves, ou d'attribuer une note sommative pour la qualité des établissements scolaires, le Maroc pourrait récompenser les établissements pour des bonnes pratiques spécifiques (ex. leadership ; enseignement et apprentissage ; sécurité, etc.), et veiller à ce que les labels reconnaissent un éventail d'améliorations. Les labels peuvent aussi récompenser les améliorations sur une période définie plutôt que la performance globale. Il est envisageable d'inviter les établissements labellisés pour leurs bonnes pratiques à servir de mentors à d'autres écoles ayant besoin de s'améliorer dans les mêmes domaines. En outre, au lieu de sanctionner les établissements mal classés, ce dispositif devrait prendre des mesures pour renforcer leur accompagnement (OECD, 2013^[3]). Une telle approche amoindrit l'enjeu associé à la labellisation et peut renforcer la conception du suivi et de l'évaluation des établissements scolaires en tant qu'exercice en faveur de l'amélioration continue.

Outre ces considérations fondamentales, plusieurs questions se posent. Celle, par exemple, du rôle que les établissements scolaires, et des acteurs externes devraient jouer dans la collecte de données probantes pour postuler à un label; le choix de critères pour équilibrer les indicateurs sur les résultats et les indicateurs sur les pratiques scolaires et pour définir des indicateurs appropriés pour les différentes catégories d'établissements scolaires (primaire, secondaire, satellite, multiniveaux, etc.) ; la vérification des critères pour une prise de décision objective ; et le type de récompenses et de soutien apporté pour l'amélioration des établissements scolaires.

Références

- Abdul-Hamid, H. (2017), *From Compliance to Learning: A System for Harnessing the Power of Data in the State of Maryland*, <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1058-9> (accessed on 8 December 2018). [8]
- Abdul-Hamid, H. (2014), *What Matters Most for Education Management Information Systems*. [7]
- Banque mondiale (2019), *Royaume du Maroc: Programme d'Appui au Secteur de l'Éducation au Maroc*, <https://documents1.worldbank.org/curated/ar/705701556221685612/pdf/Morocco-Education-Support-Program.pdf>. [18]
- Bulletin officiel (2000), *Dahir n° 1-00-203 du 15 safar 1421 portant promulgation de la loi 07-00 créant les AREF*. [17]
- Commission européenne (2017), *Networks for learning and development across school education*. [12]
- Conseil d'évaluation de l'école (2022), *Rapport annuel: Campagne d'évaluation des établissements 2020-2021*, <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/284484.pdf>. [19]
- Dam, M. (ed.) (2013), *Data visualization for human perception*, The Interaction Design Foundation. [20]
- Estyn (2008), *An explanation of risk assessed inspection types*, https://dera.ioe.ac.uk/7499/1/Risk_based_approach_to_the_inspection_of_schools.pdf. [5]
- Fullan, M. (1992), "Getting reform right: What works and what doesn't", *Phi Delta Kappan*, Vol. Vol. 73/10, <http://search.proquest.com/openview/90f371562121c3949aece5d25131b48f/1?pqorigsite=gscholar&cbl=41842>. [25]
- Hoffman, D. (2020), "Designing and Evaluating Data Dashboards for Educators", *International Journal for Educational Media and Technology*, Vol. Vol.14/No. 2, pp. pp.6-15. [22]
- Maghnouj, S. et al. (2018), *Examens de l'OCDE du cadre d'évaluation de l'éducation: Maroc*, Éditions, OECD Publishing. [16]
- Masters, G. (2012), *Measuring and Rewarding School*, https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=policy_analysis_misc. [10]
- MEN (2022), *Programa todos a aprender del ministerio de educación nacional*, https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_2.pdf. [15]
- MEN (2015), *Informe de rendición de cuentas*. [14]
- OECD (2015), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2015-en>. [1]
- OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>. [3]
- OECD (n.d.), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/22230955>. [4]

- Pont, B., D. Nusche and H. Moorman (2008), *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264044715-en>. [9]
- Scheerens, J. and M. Ehren (2015), "The Evidence Base for School Inspection Frameworks", *ECPS - Educational, Cultural and Psychological Studies* 12, <https://doi.org/10.7358/ecps-2015-012-sche>. [23]
- UNICEF (n.d.), *Dare to share: Empowering teachers to be the change in the classroom*. [11]
- Visscher, A. (2003), "School performance feedback systems: Conceptualisation, analysis and reflection", *School effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, Vol. Vol. 14:3, pp. pp. 321-349. [2]
- Welsh Government (2019), *National School Categorisation System, A Guide for Parents and Carers*, <https://gov.wales/sites/default/files/publications/2019-01/national-school-categorisation-system-guidance-for-parents-and-carers.pdf>. [24]
- Welsh Government (2014), *National standards for challenge advisers*, <https://gov.wales/sites/default/files/publications/2018-03/national-standards-for-challenge-advisers.pdf>. [13]
- West, D. (2012), *Big data for education: Data mining, data analytics, and web dashboards*, Brookings Institution. [21]
- Yeung, S. (2011), "A school evaluation policy with a dual character: Evaluating the school evaluation policy in Hong Kong from the perspective of curriculum leaders", *Educational Management Administration and Leadership* 2012, Vol. 40, pp. 37-68. [6]



Extrait de :

L'évaluation de la performance des établissements scolaires au Maroc

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/4f59bfc1-fr>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2024), « Suivi externe et accompagnement de l'amélioration des établissements scolaires », dans *L'évaluation de la performance des établissements scolaires au Maroc*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/d85d308c-fr>

Ce document, ainsi que les données et cartes 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. Des extraits de publications sont susceptibles de faire l'objet d'avertissements supplémentaires, qui sont inclus dans la version complète de la publication, disponible sous le lien fourni à cet effet.

L'utilisation de ce contenu, qu'il soit numérique ou imprimé, est régie par les conditions d'utilisation suivantes :

<http://www.oecd.org/fr/conditionsdutilisation>.