

المملكة المغربية
+ⵍⵎⵎⵔⵉⵎⵏ ⵏ ⵎⵔⵓⵎⵓⵎ
ROYAUME DU MAROC

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

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

PROGRAMME NATIONAL D'ÉVALUATION DES ACQUIS

des élèves de la 6^{ème} année du primaire et
de la 3^{ème} année du secondaire collégial

PNEA 2019

RAPPORT ANALYTIQUE





PROGRAMME NATIONAL D'ÉVALUATION DES ACQUIS
des élèves de la 6^{ème} année primaire
et 3^{ème} année secondaire collégiale

PNEA 2019



ISBN :

TABLE DES MATIÈRES

■ INTRODUCTION	3
■ MÉTHODOLOGIE	5
1. Le PNEA : un outil de mesure des compétences des élèves marocains	5
2. Un dispositif d'évaluation aligné sur les standards internationaux	5
2.1 Processus de construction des tests disciplinaires	6
2.2 Modèle d'élaboration des questionnaires de contexte	7
2.3 Sélection des établissements, des classes et des élèves.....	8
2.4 Passation des tests	9
2.5 Nouvel apport du PNEA 2019: du score classique à la TRI (Théorie de réponses aux items)	10
3. Analyses des données PNEA-2019	10
■ CHAPITRE I. COMPÉTENCES LINGUISTIQUES, MATHÉMATIQUES ET SCIENTIFIQUES DES ÉLÈVES	12
1. Compétences des élèves en arabe	12
2. Compétences des élèves en français.....	18
3. Compétences des élèves en mathématiques.....	24
4. Compétences des élèves en sciences.....	30
■ CHAPITRE II. SITUATION DES ACQUIS SCOLAIRES DANS LEUR CONTEXTE SOCIO-ÉDUCATIF	40
1. Effet de l'environnement socio-éducatif sur le rendement scolaire	40
1.1. L'infrastructure de base	40
1.2. Le numérique	43
1.3. Niveau socio-économique des élèves	46
1.4. Passage par le préscolaire	48
1.5. Redoublement	48
1.6. Profil des enseignants	49
1.7. Profil des directeurs d'établissement	54
2. Climat scolaire et performances des élèves	59
2.1. Climat relationnel	59
2.2. Climat de sécurité	60
2.3. Climat de justice	61
2.4. Climat éducatif	63
2.5. Climat d'appartenance	64
3. Pratiques éducatives efficaces	65
3.1. Implantation et clarté des règles	66
3.2. Temps réel d'enseignement	67
3.3. Perceptions des pratiques pédagogiques des élèves	68
3.4. Gestion des comportements et motivation des enseignants perçues par les élèves	69
3.5. Soutien aux élèves en difficulté	72
3.6. Activités parascolaires.....	73
3.7. Participation des élèves à la vie scolaire	74
3.8. Collaboration entre l'école et les parents	76
3.9. Collaboration entre l'école et la communauté	77
3.10. Intervention en situation de crise	79
3.11. Partage de la vision de l'école et disposition au changement	80
3.12. Travail des enseignants en équipe	82
3.13. Leadership et style de gestion	83

4. Transgression des règles scolaires et rendement scolaire	84
4.1. Indiscipline scolaire	84
4.2. Violence physique et verbale	86
4.3. Comportements transgressifs	88
4.4. Harcèlement en milieu scolaire	90
■ CHAPITRE III. ANALYSE MULTINIVEAUX DES RÉSULTATS DU PNEA-2019 ET LA LITTÉRATURE INTERNATIONALE	92
1. Effet élève et effet établissement	92
2. Principaux facteurs liés aux apprentissages	93
2.1. Les facteurs relevant de l'effet élève	93
2.2. Les facteurs relevant de l'effet établissement	96
■ CHAPITRE IV. RÉSULTATS DU PNEA 2019 : LES DÉFIS À RELEVER ?	103
1. Surmonter les difficultés de l'enseignement fondamental	103
1.1. L'enseignement fondamental obligatoire : une priorité	103
1.2. L'effet Covid-19	104
1.3. Réhabilitation de l'infrastructure	104
1.4. Développement des écoles communautaires	105
2. Efficacité des apprentissages linguistiques, mathématiques et scientifiques	106
2.1. La problématique de l'enseignement des langues	106
2.2. Enseignement des mathématiques et des sciences à améliorer	108
3. Remédiation différenciée des difficultés d'apprentissage	109
4. Alliage entre développement numérique et apprentissage	110
5. Motivation et valorisation des acteurs	110
5.1. Formation initiale et continue	110
5.2. Motivations des enseignants	111
5.3. Direction et respect des règles	112
■ CONCLUSION GÉNÉRALE	113
■ BIBLIOGRAPHIE	116
■ ANNEXES	122

Remerciements

L'Instance Nationale d'Évaluation (INE) auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS) tient à remercier toutes les personnes qui ont aidé et soutenu la réalisation de l'étude PNEA-2019 (Programme National d'Évaluation des Acquis des élèves).

Les remerciements vont à M. le Secrétaire général du Ministère de l'Éducation nationale et aux Directeurs des Académies Régionales d'Éducation et de Formation qui ont mobilisé toutes les ressources nécessaires à la réussite de cette évaluation nationale.

Notre reconnaissance et nos remerciements vont également aux inspecteurs pédagogiques qui ont travaillé avec abnégation pour concevoir et élaborer le dispositif pédagogique de l'étude PNEA, notamment les cadres de références, les tests et les code books, aux coordonnateurs régionaux et provinciaux qui ont supervisé toutes les étapes du déroulement de l'étude, au niveau de chaque Académie, et à tout le personnel et les enseignants chargés de la passation des tests et des questionnaires dans les établissements dans toutes les académies.

À tous les directeurs et les enseignants qui furent les acteurs de ce PNEA, et ont fourni des efforts pour répondre aux questions et aux élèves qui ont passé les tests, nous adressons nos remerciements.

Rahma Bourqia

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



Introduction

Depuis les années 1980, s'exerce une pression de plus en plus forte sur les systèmes éducatifs pour rendre compte, régulièrement et publiquement, de leurs performances. Cette tendance s'est traduite par le développement, dans la plupart des pays, de tests standardisés de grande envergure au niveau international, pour évaluer les acquis des élèves. Les résultats de ces tests sont publiés et discutés par les enseignants, les chercheurs, les médias ainsi que par l'opinion publique.

Souvent, les résultats des élèves poussent les systèmes éducatifs, soit à se réjouir lorsque le pays se positionne en haut du classement (un signe de bonne performance), soit à prendre des mesures nécessaires en faveur des améliorations à apporter à l'éducation pour les pays dont les résultats démontrent une faible performance. C'est à travers les résultats des acquis scolaires des élèves et de leurs compétences que les efforts déployés dans ces réformes sont évalués.

Si le Programme National d'Évaluation des Acquis (PNEA) s'aligne sur le modèle des tests standardisés, la finalité n'est point d'afficher un palmarès, mais d'identifier les points forts et les points faibles dans l'apprentissage et d'apprécier et mesurer leur part et par extension évaluer le degré de performance.

Aussi, si les enquêtes internationales standardisées, auxquelles participent plusieurs pays, dont le Maroc, évaluent les compétences des élèves en fonction de ce qu'ils sont supposés acquérir à un niveau de scolarité donné, tels que TIMSS et PIRLS ou à un âge donné tel que PISA, la particularité du PNEA consiste à évaluer les acquis et les compétences des élèves en fonction du programme prescrit de l'éducation nationale, étudié en classe.

En instaurant le PNEA, comme programme national à réaliser tous les quatre ans, l'INE-CSEFRS pérennise un instrument d'évaluation pour le suivi de la mise en œuvre de la loi cadre et par extension de la réforme. Le PNEA vise à fournir les éléments d'évaluation qui représenteraient le thermomètre d'évaluation des progrès réalisés

dans les apprentissages des élèves tout le long du processus de la mise en place de la réforme.

L'enquête PNEA-2019, qui s'est déroulée sur le terrain fin mai 2019, coïncide avec l'adoption de la Loi cadre 51-17 2019 relative au système de l'éducation, de l'enseignement, de la formation et de la recherche scientifique, qui sanctuarise les préconisations de la Vision Stratégique de la réforme 2015-2030. Cette loi stipule la mise en place d'un dispositif d'évaluation externe. Le PNEA, en visant l'évaluation des acquis et compétences des élèves, de manière régulière, à travers une grande enquête réalisée tous les quatre ans, s'inscrit parfaitement dans ce dispositif d'évaluation.

Ce programme constitue un outil d'évaluation évolutif. L'édition actuelle tend à renforcer les outils méthodologiques dans l'évaluation des acquis en utilisant une analyse des niveaux de compétences des élèves, afin d'offrir aux acteurs éducatifs une analyse qui peut servir aux acteurs. C'est ainsi que ce rapport n'a d'importance que pour servir de base pour toute action de remédiation et de contribuer à guider les réformes en matière d'apprentissage.

L'enquête PNEA évalue les acquis des élèves à la fin des dernières années du primaire et du secondaire collégial. Le ciblage de ces deux années de l'enseignement fondamental est dicté par le rôle crucial de l'enseignement fondamental et obligatoire dans la scolarité des enfants. Les données sur l'abandon scolaire montrent bien que c'est dans ces années charnières que le système éducatif connait un nombre important d'élèves qui décrochent de la scolarité. Beaucoup d'entre eux viennent augmenter les effectifs de ceux qui ne sont ni en emploi, ni en enseignement et ni en formation (NEET).

Le PNEA offre une évaluation des acquis qui intègre les contextes familial et socioéconomique des élèves, les pratiques pédagogiques des enseignants, le mode de gestion des directeurs des établissements et le climat scolaire ainsi que leur effet sur la performance des élèves.

Ce programme a ciblé les années charnières de l'enseignement fondamental, pour évaluer des acquis des élèves ayant terminé l'enseignement primaire et ceux qui ont achevé la scolarité obligatoire, avec un échantillon de 36.808 élèves dont 18.025 au primaire et 18.883 au secondaire collégial.

Ce rapport, analytique, structure l'analyse autour des axes suivants :

La note méthodologique explicite la démarche méthodologique adoptée pour la construction des tests disciplinaires, l'élaboration des questionnaires de contexte et la sélection des échantillons « établissements », « classes » et « élèves », ainsi que les méthodes d'analyse utilisées. Le dispositif méthodologique du PNEA 2019 fait l'objet d'un rapport distinct, accompagnant le présent rapport analytique.

Le premier chapitre est consacré à l'analyse des acquis et compétences linguistiques, mathématiques et scientifiques des élèves.

En se basant sur les distributions des habiletés obtenues à l'aide de l'application des Modèles de réponse à l'item (MRI), les experts pédagogiques ont procédé à une spécification détaillée des niveaux de compétences pour chaque matière. La nouveauté de l'analyse de cette édition du PNEA est que les résultats ne sont pas présentés par scores uniquement, mais également par les niveaux de compétences des élèves. L'analyse descriptive met en exergue les habiletés des élèves par région et genre (filles/garçons) et selon le milieu de résidence (urbain/rural) et le type d'enseignement (public/privé/communautaire).

Le deuxième chapitre traite de la situation des acquis et compétences scolaires dans leur contexte socio-éducatif.

Les habiletés et les niveaux de compétences sont mis en corrélation, d'une part avec les variables de contexte extra-scolaire (offre scolaire, caractéristiques socioéconomiques et éducatifs des élèves, des enseignants et du personnel administratif, environnement physique et organisationnel des établissements scolaires) et, d'autre part avec les dimensions intra-scolaires relatives aux pratiques éducatives et de gestion, au climat scolaire et aux problèmes scolaires et sociaux.

Le troisième chapitre est consacré à la modélisation des compétences linguistiques et mathématiques des élèves.

L'analyse traite les mathématiques et l'arabe pour la 6^{ème} année primaire et les mathématiques et le français pour la 3^{ème} année du secondaire collégial. De plus, l'effet élève et l'effet établissement sont également estimés et analysés par le biais de modèles multiniveaux.

Enfin, le dernier chapitre est dédié aux défis et perspectives.

Il s'agit de mettre l'accent sur les constats les plus pertinents de l'analyse et faire ressortir les défis majeurs auxquels fait face l'enseignement fondamental et par extension le système éducatif. L'identification de ces défis permet d'éclairer les perspectives des politiques publiques en matière de réforme de l'éducation et les plans opérationnels de leurs mises en œuvre.

Méthodologie

1. Le PNEA : un outil de mesure des compétences des élèves marocains

Initié en 2008 par l'Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation de la Formation et de la Recherche Scientifique (INE-CSEFRS), le PNEA vise à mesurer, identifier et expliquer les performances linguistiques, mathématiques et scientifiques des élèves, à des niveaux clés de leur cursus scolaire.

La première étude PNEA 2009 a été consacrée à l'évaluation des acquis des élèves en quatrième et sixième années du primaire, et ceux en deuxième et troisième années du secondaire collégial en arabe, français, mathématiques, éveil scientifique, sciences de la vie et de la terre et en physique-chimie. En mettant en exergue l'ampleur des défis à relever en termes d'équité et de qualité en matière d'éducation, les résultats de l'évaluation PNEA 2009 ont constitué un élément catalyseur du Programme d'Urgence de l'Éducation Nationale (PU), en tant que stratégie sectorielle visant à donner un nouveau souffle à la réforme prescrite par la Charte Nationale d'Éducation et de Formation (CNEF) dont la mise en œuvre tardait à s'enclencher.

Avec l'élaboration de la Vision Stratégique 2015-2030 qui préconise une école de l'équité, de la qualité et de la promotion de l'individu et de la société, le PNEA est un outil incontournable pour l'évaluation et le suivi de la mise en œuvre de cette nouvelle réforme. Ainsi, une deuxième évaluation, PNEA-2016, a été réalisée, auprès de 36.808 élèves poursuivant leur scolarité dans les tronc communs du cycle secondaire qualifiant, et a porté sur les acquis en langues arabe et française, en histoire-géographie, mathématiques, sciences de la vie et de la terre ainsi qu'en physique-chimie. Cette évaluation, qui a relevé un certain nombre de déficits, reflétant les difficultés accumulées lors du passage au secondaire collégial voire même au primaire, justifie l'évaluation des acquis des élèves de l'enseignement fondamental.

L'objectif consiste ainsi à faire du PNEA un outil de suivi de l'état des acquis des élèves à réaliser tous les quatre ans, tout le long de la période de la mise en œuvre de la réforme. Cette évaluation, de 2019, porte sur la maîtrise des langues (arabe et française), les mathématiques et les sciences (éveil scientifique, physique-chimie et sciences de la vie et de la terre).

2. Un dispositif d'évaluation aligné sur les standards internationaux

Sur le plan de la standardisation du processus d'évaluation, plusieurs opérations ont été effectuées pour s'assurer de la qualité des évaluations PNEA, notamment :

- i. Une construction rigoureuse des items en rapport avec les objectifs pédagogiques prescrits par le curriculum national ;
- ii. Une représentativité des items de chaque test au programme scolaire ;
- iii. L'expérimentation des tests et des questionnaires pour la validation de leur contenu ;
- iv. L'analyse psychométrique classique suivie d'une analyse par les Modèles de réponse à l'item (MRI) pour la validation du construit des tests ;
- v. L'analyse exploratoire des questionnaires après expérimentation ;
- vi. L'analyse confirmatoire des questionnaires après l'étude principale ;
- vii. La standardisation des conditions de passation et de correction ;
- viii. Une procédure de collecte et d'exploitation minimisant les erreurs et les omissions.

2.1 Processus de construction des tests disciplinaires

La commande institutionnelle consiste à évaluer l'écart entre le curriculum atteint (acquis des élèves) et le curriculum officiel prescrit (programme scolaire). Plus concrètement, l'évaluation vise à établir la structure la plus proche du curriculum officiel en recourant à un modèle conceptuel à deux dimensions : la première dimension relative aux aires disciplinaires (domaines de contenu) tandis que la seconde se rapporte aux manifestations des comportements (niveaux cognitifs). Ainsi, chaque item se situe par rapport à un domaine de contenu et à un

niveau cognitif.

Pour déterminer les niveaux cognitifs, les évaluations PNEA recourent à une adaptation de la taxonomie de Bloom selon le domaine d'évaluation cible. La mesure de l'importance relative d'un domaine de contenu/niveau cognitif est estimée par le pourcentage de l'enveloppe horaire consacrée par le curriculum à ce domaine/niveau. Ainsi, les inspecteurs pédagogiques ont élaboré les tableaux de spécification par matière.

À titre d'exemple, les tableaux spécifiques de l'arabe et des Mathématiques :

Tableau 1. Tableau de spécification de la langue arabe (%)

Domaine/Niveau	6 ^{ème} année primaire				3 ^{ème} année secondaire collégiale			
	Lecture	Langue	Ecriture	Total	Lecture	Langue	Ecriture	Total
Connaissance	4	3	3	10	10	11	**	10
Compréhension	4	3	3	10	15	8	**	10
Application	20	15	15	50	15	11	15	50
Analyse	4	3	3	10	5	**	**	10
Synthèse	4	3	3	10	5	**	5	10
Evaluation	4	3	3	10	**	**	**	10
Total	40	30	30	100	40	30	20	100

Source : Cadres de références du test d'arabe

Tableau 2. Tableau de spécification des mathématiques (%)

Domaine/Niveau	6 ^{ème} année primaire				3 ^{ème} année secondaire collégiale			
	Activités numériques	Activités géométriques	Activités de mesure	Total	Activités numériques	Activités géométriques	Activités de mesure	Total
Connaissance	**	**	**	**	15	22	15	52
Application	32	23	27	82	9	12	11	32
Raisonnement	6	6	6	18	5	8	3	16
Total	38	29	33	100	29	42	29	100

Source : Cadres de référence du test des mathématiques

Les concepteurs d'items développent un ensemble d'items/questions portant sur les objectifs assignés à chaque croisement du tableau de spécification (domaines de contenu/niveaux cognitifs) accompagnés de leur guide de correction (code book). Ces items font l'objet de discussions contradictoires avec des enseignants compétents et expérimentés qui enseignent

la discipline et le niveau scolaire concernés par l'évaluation.

Un atelier regroupant des experts pédagogiques (enseignants et inspecteurs) a été organisé afin de procéder à la validation de contenus des tests. Pour procéder à la validation du construit, l'étude PNEA-2019 recourt à l'analyse psychométrique.

2.2 Modèle d'élaboration des questionnaires de contexte

Partant du fait que les élèves apprennent dans un contexte où interagissent plusieurs facteurs, trois questionnaires ont été administrés parallèlement aux tests. Ces questionnaires sont adressés aux élèves participants, à leurs enseignants des matières faisant l'objet de l'évaluation, ainsi qu'aux directeurs de leurs établissements.

Chaque questionnaire est organisé selon quatre grandes dimensions :

- i. Les caractéristiques personnelles, familiales et scolaires des élèves / les caractéristiques personnelles et professionnelles des

enseignants caractéristiques personnelles et professionnelles des directeurs et l'environnement physique de l'établissement ;

- ii. Les pratiques pédagogiques et organisationnelles ;

- iii. Le climat scolaire ;

- iv. Les problèmes scolaires et sociaux.

La première dimension porte sur les facteurs extra-scolaires susceptibles d'influencer l'environnement éducatif et qu'on dénomme les déterminants de l'environnement socio-éducatif.

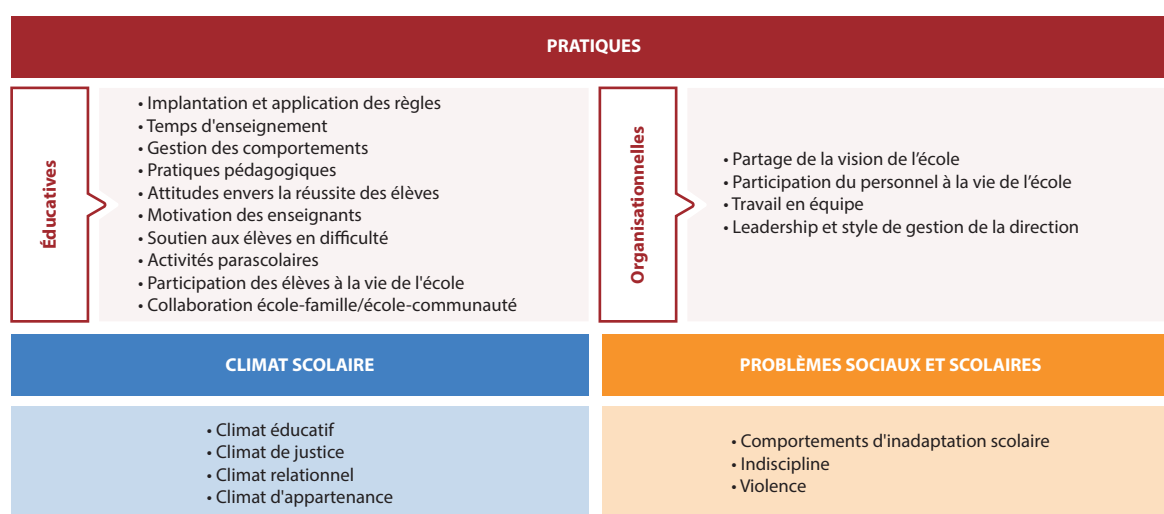
Schéma 1. Déterminants de l'environnement socio-éducatif

Caractéristiques élève	Caractéristiques enseignant	Caractéristiques directeur	Environnement physique
<ul style="list-style-type: none"> - Caractéristiques démographiques - Conditions socio-économiques - Milieu socio-culturel - Parcours scolaire - Soutien scolaire - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Genre - Ancienneté - Formation initiale - Formation continue - Mobilité - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Genre - Ancienneté - Formation - Mobilité - Logement de fonction - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Milieu d'implantation - Type d'enseignement - Ressources humaines - Ressources matérielles - Orientation des élèves - ...

Les trois autres dimensions qui composent l'environnement socioéducatif sont prêtées au modèle développé par JANOSZ et al⁽¹⁾. Pour sa construction, les auteurs se sont référés aux

recherches, aussi bien théoriques qu'empiriques, à propos de l'influence de l'environnement scolaire sur la réussite des élèves.

Schéma 2. Composantes de l'environnement socio-éducatif



1. Michel Janosz, Patricia Georges et Sophie Parent « L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : Un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu », Revue canadienne de psychoéducation, Volume 27, Numéro 2, 1998.

Les aspects traités par ces trois dimensions sont appréhendés selon trois points de vue : celui des élèves, de leurs enseignants et celui des directeurs de leur établissement. Chaque dimension est déclinée en sous dimensions contenant plusieurs questions.

Un atelier regroupant des experts pédagogiques (enseignants et inspecteurs), des directeurs d'établissement scolaire et pédagogues ainsi que des sociologues a été organisé afin de procéder à la validation du contenu des questionnaires. Pour valider le construit de l'environnement socio-éducatif, l'analyse factorielle a été utilisée.

2.3 Sélection des établissements, des classes et des élèves

Pour procéder à la sélection des établissements, des classes et celle des élèves, il s'agit de concevoir un échantillon « représentatif » de la population étudiée permettant d'obtenir des estimations de qualité tout en maximisant la précision et en minimisant les biais. D'autres paramètres, tels que la disponibilité des données, sont également considérés lors de la conception de l'échantillon. Celui-ci est le résultat d'un plan de sondage prenant en considération toute information utile liée à la population cible, aux objectifs de l'étude et aux exigences en matière de précision des données.

Le plan de sondage adopté dans le cadre de l'étude PNEA-2019, est un plan d'échantillonnage aléatoire, stratifié en grappes à deux degrés. Les unités du premier degré sont constituées des établissements scolaires accueillant les élèves du niveau concerné tandis que les unités du second degré sont les classes du niveau scolaire ciblé par l'étude.

Pour des raisons de comparaison, une stratification explicite par région et par type d'enseignement (public/privé) a été utilisée. De plus, les écoles communautaires sont regroupées dans une strate explicite dédiée. Une stratification implicite par milieu au sein de chaque strate explicite a été opérée afin d'améliorer le degré de représentativité des échantillons.

La sélection des établissements a été effectuée

2. Voir rapport méthodologique de l'étude PNEA-2019.

par un tirage systématique proportionnel à la taille (PPS). À partir de chaque établissement échantillonné, une classe est tirée d'une manière aléatoire simple. Enfin, tous les élèves de la classe tirée sont sélectionnés (une classe = une grappe), en plus des enseignants chargés des matières sujet d'évaluation et des directeurs des établissements cibles.

Les tailles des échantillons ont été fixées pour répondre aux exigences de représentativité et de précision requises⁽²⁾. Ainsi, les tailles des échantillons de l'étude PNEA-2019 sont :

- i. 18.025 élèves de la 6ème année primaire répartis sur 600 écoles (une classe/école) ;
- ii. 18.883 élèves de la 3ème année secondaire collégiale répartis sur 550 collèges (une classe/collège).

Schéma 3. Établissements de la 3^{ème} année secondaire collégiale

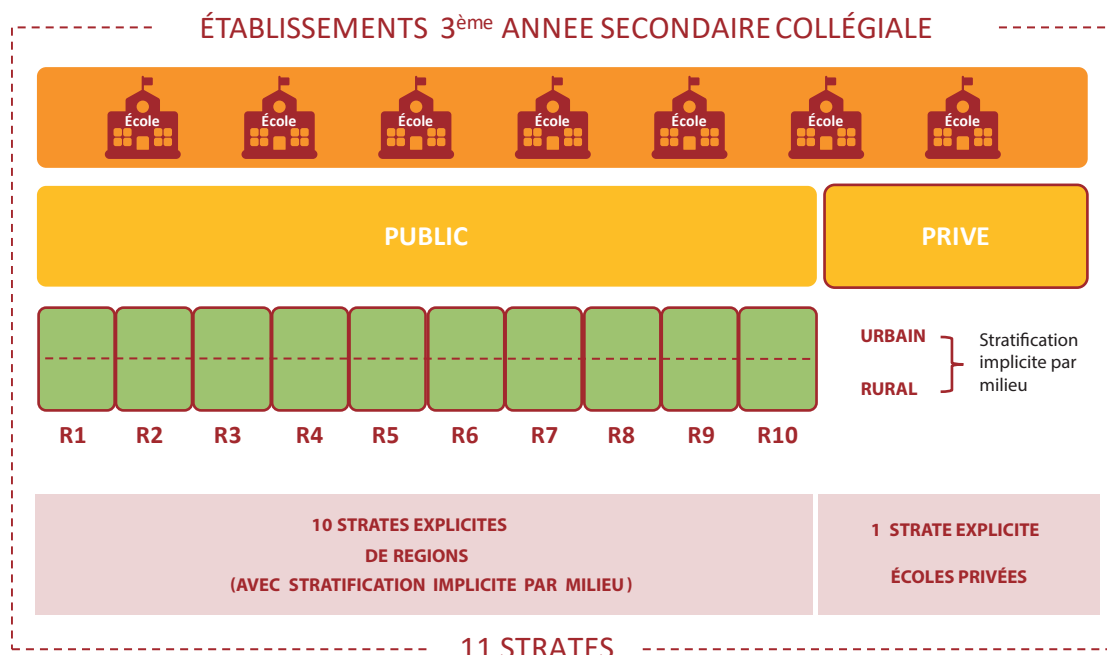
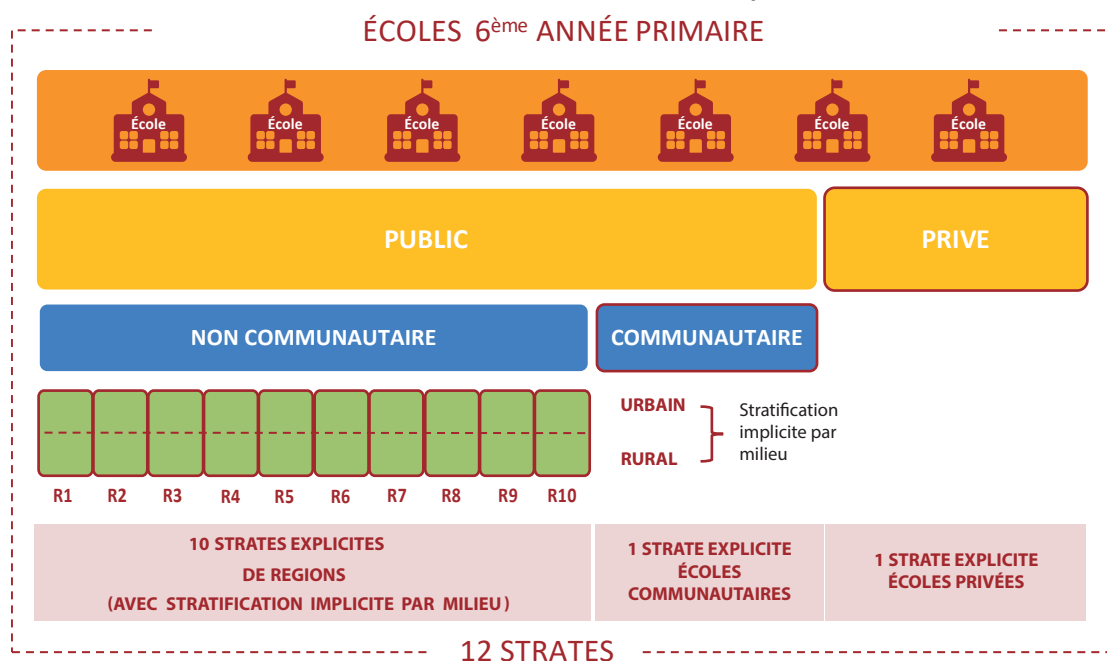


Schéma 4. Établissements 6^{ème} année primaire



2.4 Passation des tests

Pour la passation des tests et l'administration des questionnaires, l'innovation majeure de la passation au primaire réside dans le fait de recourir au SCAN pour une lecture automatique des données. Quant au secondaire collégial la passation repose sur le mode offline: les tests et les questionnaires ont été mis à la disposition de tous les établissements concernés sur des clés USB pour que les élèves, les enseignants

et les directeurs d'établissement puissent saisir les réponses directement sur ordinateur. La passation offline permet, outre les économies liées aux coûts d'impression, de correction et de saisie des données, de contourner les problèmes liés à la connexion à l'internet, à la sécurité et à la confidentialité des données. Elle permet également de disposer des données exemptes d'erreurs de saisie et d'omissions et une économie du temps précieux pour un programme de grande envergure.

2.5 Nouvel apport du PNEA 2019: du score classique à la TRI (Théorie de réponses aux items)

Dans le cadre du renforcement de la méthodologie, l'apport du PNEA 2019 est de passer d'une analyse classique avec des scores à la Théorie de réponse aux items. En effet, dans une analyse classique des acquis scolaires, la performance scolaire des élèves est mesurée par le taux de réussite au test. En fait, ce score classique (taux de réussite) dépend des caractéristiques des items composant le test : pour une même population, le taux de réussite à un test composé à items faciles est plus élevé que le taux de réussite à un test à items difficiles. Aussi, un même test administré à deux échantillons différents aboutit à des résultats différents. C'est dire la difficulté à séparer l'effet lié aux caractéristiques des items (difficulté, discrimination) et à la compétence des élèves à y répondre.

En outre, il est difficile de comparer une population d'élèves à des tests différents, de même qu'il est difficile de comparer les items lorsqu'ils sont administrés à des populations différentes.

L'évaluation PNEA-2019 a recouru à la théorie de réponse aux items (TRI) qui suppose que « la probabilité qu'un élève réponde correctement à un item dépend, d'une part, d'un trait latent de l'élève (son niveau de compétence) et, d'autre part, des caractéristiques psychométriques de l'item (sa difficulté et sa discrimination) ».

Dans le domaine de l'évaluation des acquis des élèves, l'échelle de compétences constitue un outil qui se distingue par son intérêt particulier porté à l'échelonnement des compétences maîtrisées en lien avec la distribution des sujets évalués. Ceci permet de dresser un portrait global des élèves en fonction de leur tendance à maîtriser, ou non, une compétence ou un groupe de compétences.

Les scores (habiletés) estimés selon cette approche (TRI) ont été standardisés pour avoir une moyenne de 250 et un écart-type de 50. La distribution des scores est découpée en plusieurs

groupes de compétences (pour de plus amples détails sur la méthodologie de construction des groupes de compétences, voir le rapport méthodologique de l'étude PNEA-2019).

Chaque item est associé à l'un des groupes de compétences selon sa probabilité de réussite. L'intervention des experts des matières se limite à la spécification des groupes de compétences, en l'occurrence la description des compétences vraisemblablement maîtrisées et ce, en se basant sur les items constituant chaque groupe.

3. Analyses des données PNEA-2019

Les analyses conduites dans le cadre du PNEA-2019 font principalement appel à la méthode des moindres carrés partiels (PLS⁽³⁾), à l'analyse factorielle, l'analyse bi-variée, et à la régression multiniveau.

La PLS est une technique qui consiste à réduire un ensemble de variables explicatives en des indicateurs synthétiques, appelés variables latentes, et à effectuer la régression par les moindres carrés sur ces indicateurs au lieu des variables initiales. Ainsi, elle permet de pallier les problèmes liés à la multi-colinéarité et au nombre très élevé de variables. Dans le contexte du PNEA où des centaines de variables découlent de différents questionnaires (élève, enseignant et directeur), elle a été utilisée pour regrouper certaines variables en des facteurs. Il s'agit des niveaux socioéconomique et culturel de la famille, de la disponibilité des TIC à la maison et à l'école, de l'appui social, de l'infrastructure, de l'accessibilité et des moyens didactiques dans les établissements et des activités extra-scolaires.

Dans cette même logique, l'analyse factorielle a été utilisée pour créer les échelles renseignant sur les pratiques éducatives, le climat scolaire et les problèmes sociaux et scolaires dans les établissements. La construction de ces échelles a été basée sur le modèle de l'environnement socioéducatif des écoles canadiennes⁽⁴⁾.

3. Partial Least Square.

4. Janosz M., Bouthillier C., "Rapport de validation du Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif des écoles secondaires", Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal, 2007.

Les facteurs créés à l'aide de la PLS et de l'analyse factorielle ont donc été déployés, avec d'autres variables, dans l'étude des scores des élèves à travers l'analyse bi-variée et l'analyse multiniveau.

L'analyse bi-variée vise à étudier la relation entre deux variables. Dans le cadre du PNEA, elle a été utilisée pour examiner les liens qui existent entre les scores des élèves et les facteurs individuels et contextuels pris séparément. Ainsi, pour chaque niveau scolaire et chaque matière, il a été procédé au croisement du score avec les variables et les facteurs précités pour identifier l'effet de chaque variable.

De par sa nature, l'analyse bi-variée fait ainsi sortir l'effet d'une seule variable sur le score. Or, en présence de plusieurs variables, il faudrait également examiner leur effet simultané sur le score. Pour ce faire le recours aux analyses multivariées s'avère indispensable. Parmi ces dernières, figure l'analyse multiniveau qui est une méthode de régression multiple spécifique aux données hiérarchiques, pour lesquelles les observations sont imbriquées dans plusieurs niveaux. Répondant à ce critère, les données du PNEA ont ainsi été soumises à la modélisation multiniveau. Les résultats de cette modélisation permettent de saisir le lien entre une variable/facteur et le score, toutes choses étant égales par ailleurs, c'est-à-dire lorsque les autres variables/facteurs sont pris en compte⁽⁵⁾.

5. À noter que le dispositif méthodologique détaillé du PNEA-2019 fait l'objet d'un rapport à part qui accompagne ce rapport analytique.

CHAPITRE I.

COMPÉTENCES LINGUISTIQUES, MATHÉMATIQUES ET SCIENTIFIQUES DES ÉLÈVES

L'acquisition des apprentissages par les élèves et leur progression sont primordiales dans l'appréciation de l'évolution de l'éducation et du degré d'efficacité du système éducatif. La recherche montre depuis des années que l'apprentissage de la langue a un rôle important, non seulement dans la maîtrise linguistique, mais également dans l'acquisition des connaissances relevant des autres disciplines⁽¹⁾.

En ce qui concerne les mathématiques et les sciences, en raison de l'importance de l'acquisition pour les élèves de ces disciplines dès le primaire, il est à noter que des certains expériences internationaux consacrent des outils pour évaluer la culture scientifique acquise dès des le jeune âge⁽²⁾, et que la plupart des enquêtes internationales standardisées évaluent les acquis des élèves en langue, en mathématiques et en sciences.

Destiné à évaluer les acquis des élèves dans ces disciplines, le PNEA 2019 tente de répondre aux questions suivantes : quels sont les niveaux des acquis et des compétences linguistiques, mathématiques et scientifiques des élèves marocains de l'enseignement obligatoire? Comment pourrait-on les catégoriser sur une échelle de compétences pour évaluer leur degré de maîtrise de ces disciplines ? Quels sont les principaux déterminants qui exercent un effet sur les acquis des élèves ? Quels sont les défis qui se profilent à partir des résultats de l'étude PNEA 2019 ?

Les résultats du PNEA 2019 qui se dégagent des réponses des élèves aux tests nous conduisent à les présenter de manière globale sous forme de scores et de niveaux de compétences avec des comparaisons : genre, urbain rural,

communautaire et rural, urbain public et privé.

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

1. Compétences des élèves en arabe

L'évaluation des acquis des apprenants en arabe, aussi bien au terme de l'enseignement primaire qu'à la fin du secondaire collégial, porte sur le degré de maîtrise des compétences dans trois domaines de contenu à savoir, la compréhension de l'écrit (lecture), les activités réflexives de la langue (langue) et la production de l'écrit (écriture). Ces trois domaines sont déclinés en six niveaux cognitifs : les niveaux connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse et évaluation (taxonomie de Bloom).

Pour l'arabe, l'analyse par la TRI a concerné les compétences en lecture et en langue (items dichotomiques). Quant aux compétences de l'écrit, elles ont fait l'objet d'un traitement à part (analyse par des experts pédagogiques).

▪ En sixième année primaire

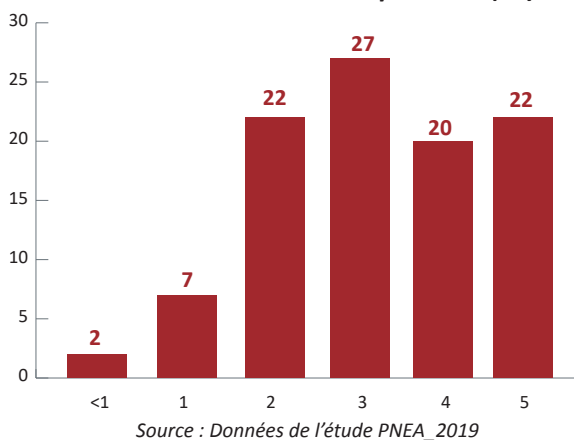
La distribution des habiletés en arabe des élèves en 6ème année primaire, obtenue à l'aide de la TRI, est répartie en six groupes de compétences et les capacités des élèves de chaque groupe ont été spécifiées. Ceci nous donne la répartition des élèves sur les niveaux de compétences.

1. Référence électronique Daniel Bessonnat, « Maîtrise de la langue et apprentissages disciplinaires », Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], 19 | septembre 1998, mis en ligne le 18 avril 2013, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/2860> ; DOI : 10.4000/ries.2860.

2. OCDE. Mesurer les connaissances et compétences des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation. 1999.

31% des élèves ont assimilé moins de 42% du programme d'arabe prescrit en 6ème année primaire et 42% en ont assimilé plus de 92%.

Graphique 1. Groupes de compétences en Arabe des élèves de la 6^{ème} année primaire (%)



La proportion des élèves en 6ème année primaire qui sont dans l'incapacité de répondre correctement à aucune question du test est de 2%. Ces élèves n'ont aucun acquis et aucune ressource, même minimale, pour suivre le programme d'arabe prescrit à ce niveau scolaire. Les 7% des élèves (groupe 1) sont capables de répondre correctement aux cinq questions, relativement les plus faciles, et maîtrisent à peine 18% du programme d'arabe prescrit en 6ème année primaire. Ces élèves sont capables de détecter dans un texte, sa typologie, le sens d'un mot, l'idée principale et la valeur véhiculée.

Quant aux 22% des élèves formant le groupe 2, ils sont capables de détecter les éléments du texte mentionnés ci-dessus, porter un jugement sur le contenu d'un texte et distinguer :

" الاسم المقصور عن الممدود والمنقوص واشتقاق اسم المكان
من الفعل الثلاثي "

En revanche, les élèves du groupe 3 (27%) maîtrisent environ un peu plus de deux tiers du programme prescrit (70%). En plus des capacités du groupe 2, les élèves de ce groupe sont capables de vocaliser des phrases

" الصرف "

De leur part, les élèves du groupe 4 (20%) maîtrisent 93% du programme et sont capables, outre la maîtrise des capacités du groupe 3, de modifier

"الاسم المنقوص لصياغة نكرته"

et de reconnaître.

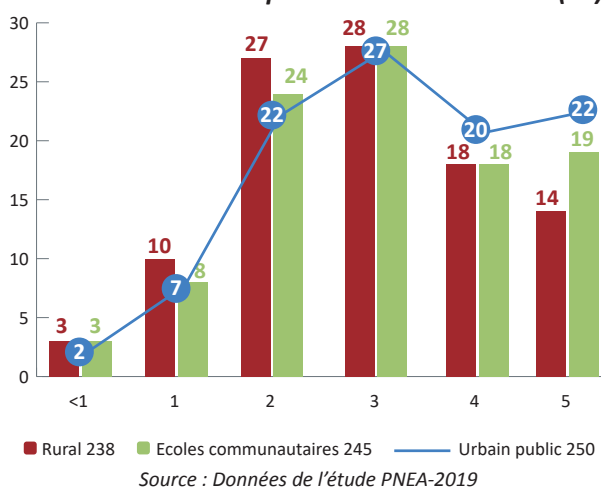
"النعت والتمييز وخبر الناسخ الفعلي ومواضع إثبات وحذف ألف ابن."

Enfin, 22% des élèves de la 6ème année du primaire (groupe 5) maîtrisent 100% du programme d'arabe prescrit et sont capables, en plus, de la maîtrise des capacités du groupe 4, de comparer.

"النعت والتمييز والناسخ الفعلي وفق موقعهما الإعرابي في الجملة."

Selon le milieu, le score enregistré en arabe dans les écoles primaires urbaines publiques est plus élevé (250) que celui obtenu dans les écoles rurales (238). Les élèves des écoles communautaires enregistrent un score en arabe supérieur de 7 points à celui obtenu par les élèves ruraux.

Graphique 2. Groupes de compétences en Arabe des élèves de la 6^{ème} année primaire selon le milieu (%)



L'écart entre les deux milieux est de 12 points en faveur des écoles urbaines. Avec un score de 238 obtenu en arabe, les élèves des écoles rurales en dessous de la moyenne nationale alors que leurs collègues des écoles urbaines ont pu atteindre la moyenne nationale (250).

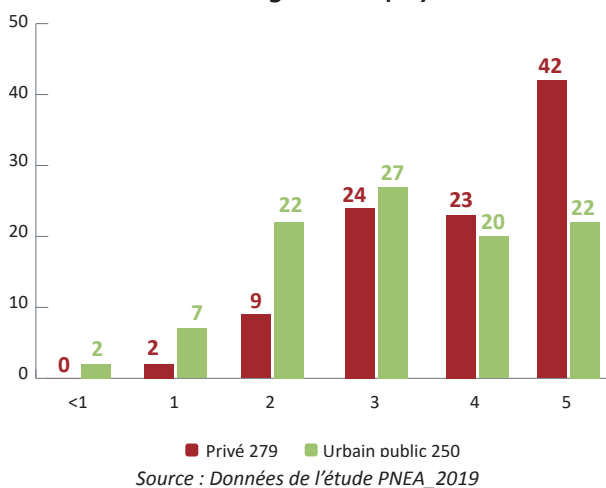
En ce qui concerne les groupes de compétences, les élèves ruraux se retrouvent un peu plus nombreux que les urbains dans les trois premiers groupes les moins performants alors que les élèves urbains l'emportent sur les niveaux les plus performants. Ainsi, si 42% des élèves urbains ont

pratiquement assimilés la totalité (plus 92%) du programme prescrit en arabe, cette proportion n'est que 32% en milieu rural. Le constat qu'on peut faire, à partir de ces résultats, est que les performances selon le milieu en langue arabe sont en défaveur des élèves ruraux.

Par ailleurs, les élèves des écoles communautaires performant mieux que les ruraux avec un score plus élevé (245 contre 238). En outre, 37% des élèves relevant des écoles communautaires maîtrisent pratiquement tout le programme d'arabe prescrit en 6ème année primaire et ce, contre seulement 32% pour leurs collègues ruraux scolarisés dans les écoles non communautaires.

“ Les élèves de la 6ème année primaire relevant des écoles privées performant nettement mieux en arabe (279) que ceux des écoles publiques urbaines (250). ”

Graphique 3. Groupes de compétences en Arabe des élèves de la 6ème année primaire selon le type d'enseignement (%)



La comparaison, au niveau de la matière arabe, entre les acquis des élèves des écoles publiques dans le milieu urbain, et les élèves des écoles privées, montre que les élèves des écoles urbaines publiques ont atteint le score national moyen (250) contre 279 chez leurs pairs scolarisés dans les écoles privées. Ce qui se traduit par un écart de 29 points en faveur des élèves des écoles privées.

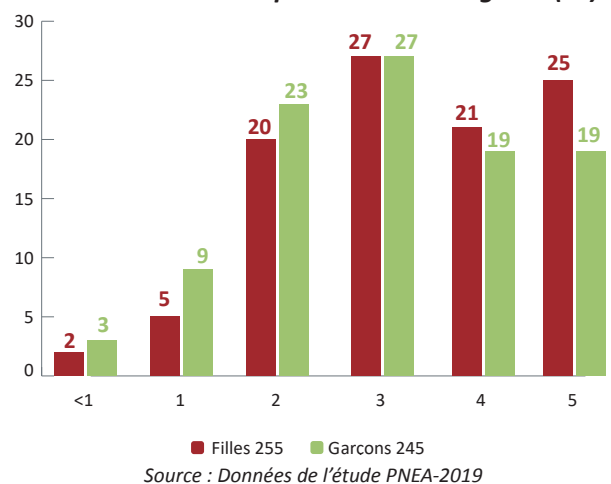
Lorsqu'on compare, les groupes de compétences, l'enseignement public est plus présent dans les groupes les moins performants. En effet, si 42% des élèves de l'enseignement privé font partie

du groupe relativement le plus performant, cette proportion ne dépasse pas 22% chez les élèves relevant des écoles urbaines publiques. Les deux tiers (65%) des élèves des écoles privées maîtrisent pratiquement tout le programme (plus de 92%) d'arabe prescrit en 6ème année primaire, contre 42% des élèves relevant des écoles urbaines publiques. C'est ainsi que l'écart entre les deux types d'enseignement, public-privé, a tendance à s'approfondir avec l'élévation des niveaux de compétences.

Les résultats par genre révèlent que les filles devancent les garçons.

“ Les filles en 6ème année primaire enregistrent, en arabe, un score de 255, dépassant la moyenne nationale de 5 points, alors que le score enregistré chez les garçons est 245. ”

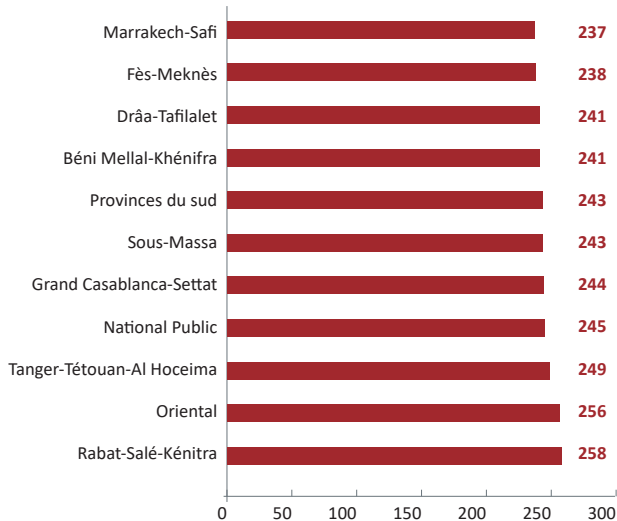
Graphique 4. Groupes de compétences en arabe des élèves de la 6ème année primaire selon le genre (%)



L'écart de 10 points entre les filles et les garçons, affirme une nette avancée des acquis des filles en arabe sur leurs pairs masculins. Notons également que la même proportion aussi bien chez les filles que les garçons (27%) a assimilé 70% du programme d'arabe prescrit en 6ème année primaire. En revanche, si 46% des filles maîtrisent pratiquement la totalité (plus de 92%) du programme d'Arabe prescrit, seuls 38% des garçons font de même.

“ À la fin du primaire, l'écart entre la région la plus performante relativement en arabe et la moins performante atteint 21 points. ”

Graphique 5. Performances en Arabe des élèves de la 6^e année primaire publique non communautaire par région

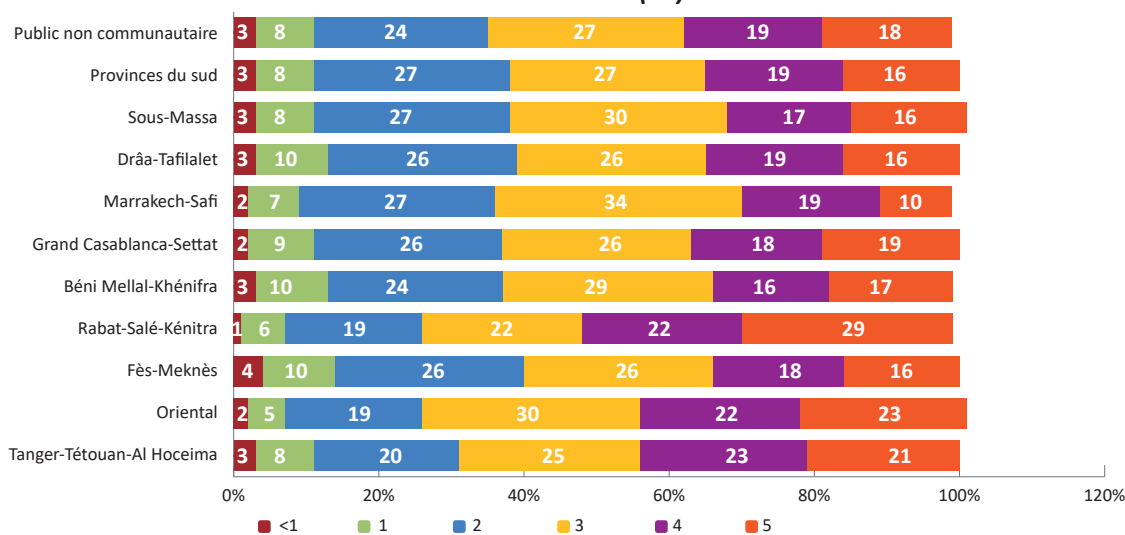


Source : Données de l'étude PNEA_2019

Seuls les élèves des régions de Rabat-Salé-Kénitra, de l'Oriental et de Tanger-Tétouan-Al Hoceima ont obtenu en arabe un score dépassant la moyenne nationale publique (245), soient respectivement 258, 256 et 249 respectivement. Les élèves de la région Grand Casablanca-Settat ont obtenu 244, un score très voisin de la moyenne nationale publique (245).

Les régions Sous-Massa et Provinces du Sud ont enregistré le même score de 243 ; et les régions Béni Mellal-Khénifra et Drâa-Tafilalet un même score de 241. Les élèves des régions de Fès-Meknès et Marrakech-Safi ont obtenu les scores les plus faibles, soient 238 et 237 respectivement.

Graphique 6. Groupes de compétences en Arabe des élèves de la 6^e année primaire publique non communautaire (%)



Source : Données de l'étude PNEA_2019

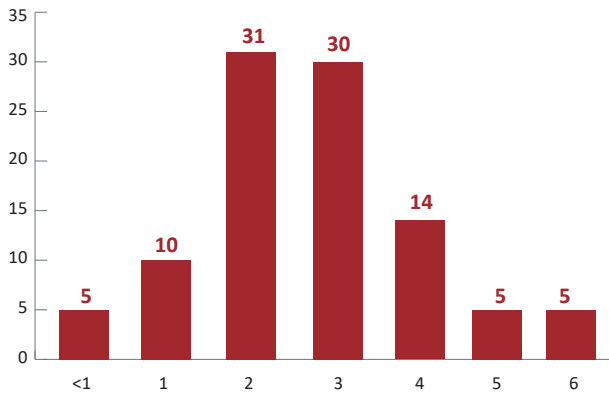
Un peu plus de la moitié (51%) des élèves de Rabat-Salé-Kénitra ont pu assimiler la quasi-totalité (plus de 92%) du programme d'arabe de la 6^e année primaire. Il en est de même de 45% et 44% des élèves respectivement de l'Oriental et Tanger-Tétouan-Al Hoceima. Avec 29%, la région de Marrakech-Safi a enregistré la performance la plus faible en termes de pourcentage d'assimilation du programme d'arabe de 6^e année primaire. Un tiers des élèves des autres régions ont enregistré de faible performance en arabe.

▪ **Au niveau de la troisième année secondaire collégiale**

La distribution des habiletés des élèves de la 3^e année secondaire collégiale en arabe, est répartie en six groupes de compétences, où chaque groupe est ainsi spécifié.

46% des élèves ont assimilé moins de 36% du programme d'arabe prescrit en 3^e année secondaire collégiale contre 10% seulement qui en ont assimilé plus de 90%.

Graphique 7. Groupes de compétences en Arabe des élèves de la 3^e année secondaire collégiale (%)



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Une proportion d'élèves, estimée à 5%, n'a pu répondre à aucune question du test. Ces élèves n'ont pas acquis au primaire les prérequis linguistiques nécessaires pour pouvoir poursuivre le programme d'Arabe prescrit en 3^e année du collège. Les élèves du groupe 1 (10%) sont capables d'identifier les informations explicites d'un texte et justifie

"منع كلمة (مصاييح) من الصرف وتفسير حذف نون (متعددون) عند ورودها مضافا في جملة".

Ceci représente à peine 17% du programme d'arabe prescrit en 3^e année secondaire collégiale, soit la partie relativement la plus facile.

Pour les élèves du groupe 2, 31% maîtrisent un tiers environ (33%) du programme d'arabe prescrit en 3^e année du collège. Ils sont capables, outre la maîtrise des capacités du groupe 1, d'identifier le type de texte, choisir entre les différents points de vue et reconnaître la chronologie des événements.

Quant aux 30% des élèves formant le groupe 3, ils maîtrisent près des deux tiers (67%) du programme d'arabe prescrit en 3^e année secondaire collégiale. Ces élèves sont capables, outre la maîtrise des capacités du groupe 2, d'identifier le statut d'un personnage principal du texte et ses différentes caractérisations, d'inférer le sens d'un mot dans son contexte, reconnaître le lieu des événements du récit et la phrase qui résume le sens d'un paragraphe et de formuler :

"أسلوب التعجب من فعل يدل على اللون وتحديد الفعل الثلاثي الذي يصاغ منه اسم التفضيل والتغيير الذي يطرأ على الإسم الممدود عند النسبة إليه".

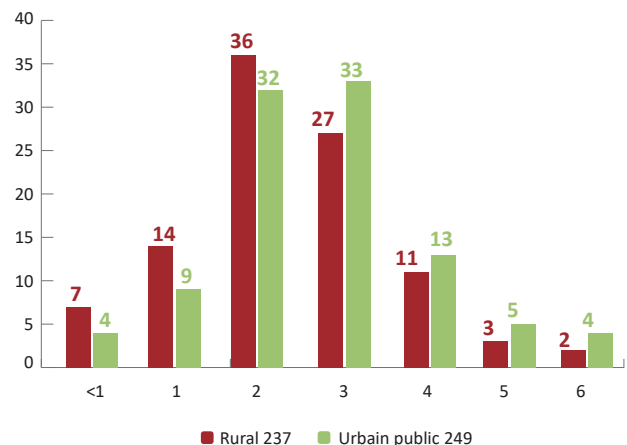
Concernant les 14% d'élèves, qui forment le groupe 4, ils maîtrisent 83% du programme d'arabe prescrit et ces collégiens sont capables, en plus de la maîtrise des capacités du groupe 3, d'identifier l'antonyme d'un mot du texte en tenant compte du contexte. Au niveau de la langue, ils sont capables de distinguer :

"اسم الفاعل واسم المفعول داخل جملة والحالة التي يكون فيها الاسم المنادى مرفوعا من ضمن مجموعة من الحالات".

Le groupe 5 (5%) et le groupe 6 (5%) maîtrisent 92% et 100% respectivement du programme d'arabe prescrit en 3^e année secondaire collégiale.

La comparaison par milieu des acquis des élèves en arabe en fin de collège, montre que le retard pris par les élèves du milieu rural par rapport à ceux du milieu urbain, demeure identique à celui enregistré en fin du primaire, soit un écart de 12 points.

Graphique 8. Groupes de compétences en Arabe des élèves de la 3^e année secondaire collégiale selon le milieu (%)



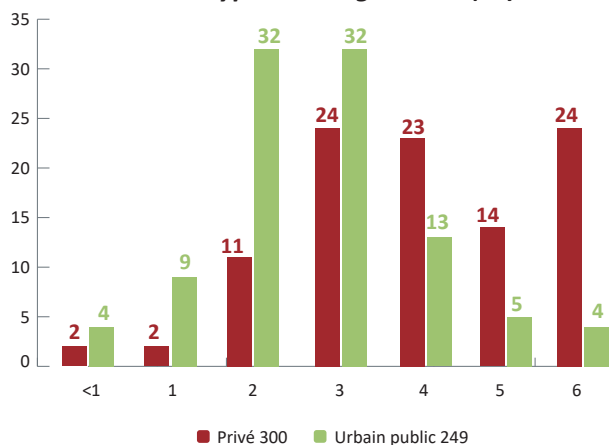
Source : Données de l'étude PNEA-2019

En effet, les performances en arabe (237) des collégiens ruraux sont nettement inférieures à celles enregistrées chez leurs pairs relevant des collèges publics du milieu urbain (249). D'ailleurs, si 9% des collégiens urbains maîtrisent pratiquement tout le programme d'arabe prescrit

en 3ème année secondaire collégiale, cette proportion n'est que de 5% chez les collégiens ruraux.

“ L'écart en Arabe entre les collèges urbains privés et les collèges urbains publics est plus important, passant de 29 points en 6ème année du primaire à 51 points en 3ème année du collège.

Graphique 9. Groupes de compétences en Arabe des élèves de la 3^e année secondaire collégiale selon le type d'enseignement (%)



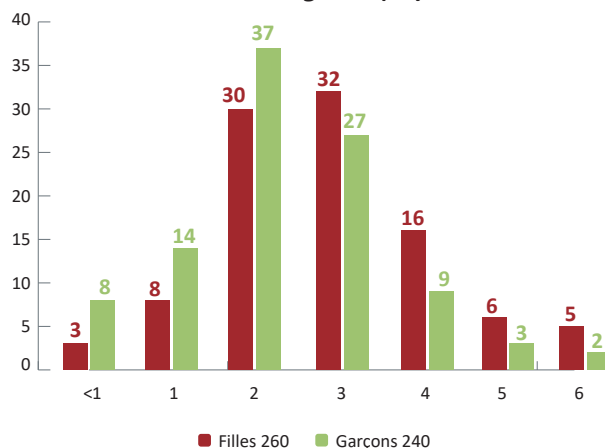
Source : Données de l'étude PNEA-2019

Les élèves scolarisés dans les établissements urbains privés de l'enseignement secondaire collégial performant mieux en arabe (300) que leurs camarades relevant des collèges urbains publics (249). En passant du primaire au secondaire collégial, l'écart entre les deux types d'enseignement se creuse en termes de degré de maîtrise du programme prescrit en arabe.

Par ailleurs, si 9% seulement des élèves (groupes 4 et 5) relevant des collèges urbains publics maîtrisent pratiquement la totalité (plus de 90%) du programme d'arabe prescrit en 3ème année du secondaire collégial, cette proportion atteint 38% dans les collèges privés. Du coup, l'écart entre les deux types d'enseignement a tendance à se creuser davantage au secondaire collégial.

“ L'écart dans les scores obtenus en arabe entre les filles et les garçons double, passant de 10 points, en 6ème année primaire à 20 en 3ème année du secondaire collégial.

Graphique 10. Groupes de compétences en arabe des élèves de la 3^e année secondaire collégiale selon le genre (%)



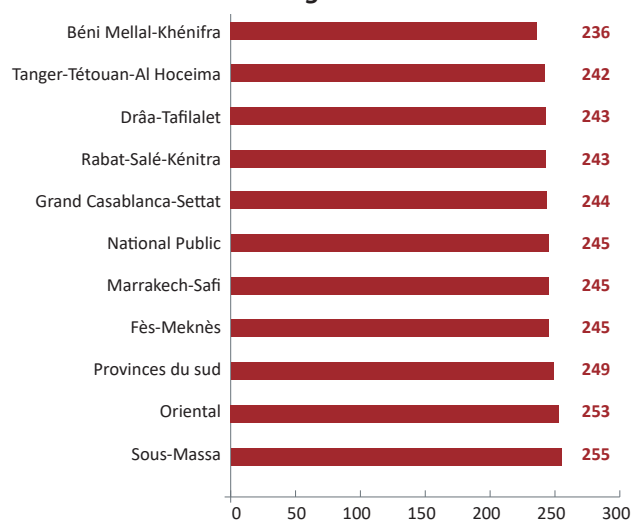
Source : Données de l'étude PNEA-2019

Avec un score de 260, les filles dépassent la moyenne nationale de 10 points alors que les garçons, avec un score de 240, en sont en dessous de 10 points. L'écart de 20 points en faveur des filles affirme une nette avancée sur leurs collègues masculins. Ainsi, l'écart entre la proportion des filles qui maîtrisent pratiquement la totalité du programme d'arabe prescrit en 3ème année secondaire collégiale atteint 11% contre seulement 5% chez les garçons.

“ En fin du collège, l'écart entre la région relativement la plus performante en arabe et la moins performante est 19 points.

Avec des scores de 255, 253 et 249 des collégiens relevant des collèges publics respectivement des régions de Souss-Massa, de l'Oriental et des Provinces du Sud ont été capables d'obtenir un score dépassant la moyenne nationale publique (245). Aussi, les élèves relevant des régions Fès-Meknès et Marrakech-Safi se sont alignés sur le score moyen public (245).

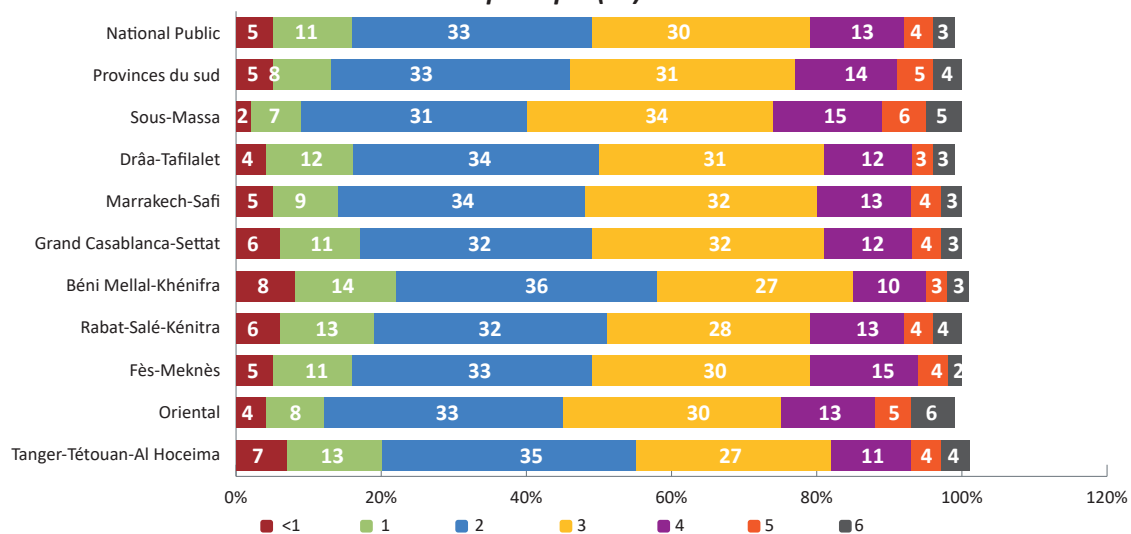
Graphique 11. Performances en Arabe des élèves de la 3^e année secondaire collégiale publique par région



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Il est à noter que l'écart entre la région la plus performante (Béni Mellal-Khénifra) et la moins performante (Souss-Massa) est de 19 points.

Graphique 12. Groupes de compétences en arabe par région des élèves de la 3^e année secondaire collégiale publique (%)



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Aussi, les proportions d'élèves qui maîtrisent parfaitement le programme d'arabe varient entre les régions de 2% à 6%.

2. Compétences des élèves en français

L'évaluation des acquis des apprenants en français, aussi bien au terme de l'enseignement primaire qu'à la fin du secondaire collégial, porte sur le degré de maîtrise des compétences dans trois domaines, à savoir : compréhension de l'écrit (lecture), activités réflexives de la langue (langue

et production de l'écrit (écriture). Au même titre que pour l'arabe les deux premiers domaines sont déclinés en six niveaux cognitifs, dits niveaux taxonomiques: connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse et évaluation.

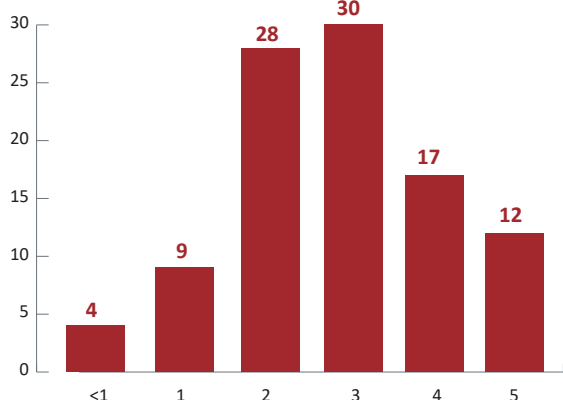
L'analyse par la Théorie des réponses aux items (TRI) a concerné les compétences en lecture et en langue (Items dichotomiques). Quant aux compétences à l'écrit, elles ont fait l'objet d'un traitement à part avec une analyse réalisée par des experts pédagogiques. L'analyse par la TRI a permis de positionner, sur une seule et même

échelle, les paramètres de difficulté des items et les niveaux de compétences des élèves. Ceci a permis de caractériser les compétences maîtrisées par les différents groupes d'élèves.

▪ **En sixième année primaire**

La distribution des habiletés des élèves de la 6ème année primaire en français, est répartie en six groupes de compétences et les capacités des élèves de chaque groupe ont été spécifiées.

Graphique 13. Groupes de compétences en français des élèves de la 6^e année primaire (%)



Source : Données de l'étude PNEA_2019

41% des élèves n'ont pas acquis, au cours des années antérieures, les ressources linguistiques requises pour poursuivre les cours de français prescrit en 6ème année primaire et seuls 12% ont assimilé la totalité dudit programme.

Les résultats concernant le français montrent que 4% des élèves de la 6ème année primaire n'ont pu répondre à aucune question du test de français et 9% ont réussi un seul item alors que 28% ont réussi trois items. Ces derniers sont à peine capables de comprendre le statut des personnages dans un court texte narratif et le sens d'un mot dans son contexte textuel et, d'exprimer un rapport logique de cause. Ces acquis représentent à peine 8% du programme de français prescrit, soit sa partie la plus facile.

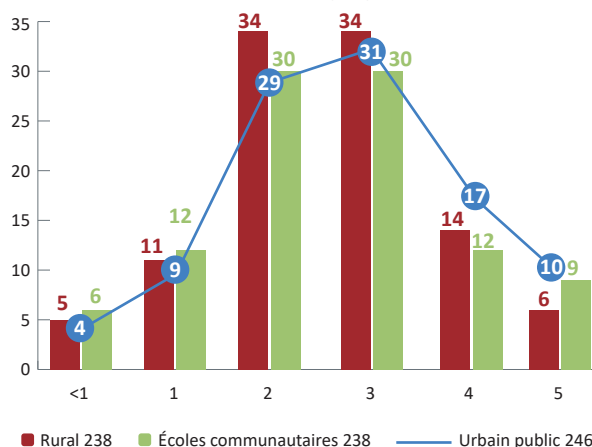
En outre, les élèves du groupe 3 (30%) sont capables, outre la maîtrise des capacités du groupe 2, de relever les références du texte étudié (l'auteur, l'œuvre dont le texte est tiré), comprendre la fonction illustrative de l'image qui accompagne le texte et le sentiment d'un personnage, identifier le mode impératif,

distinguer des verbes pronominaux des verbes non pronominaux, reconnaître un mot composé d'un préfixe et d'un suffixe et la règle d'accord de l'adjectif qualificatif avec le nom auquel il se rapporte dans un groupe nominal. Tout ceci représente 54% du programme de français prescrit en 6ème année primaire.

Quant aux 17% des élèves de la 6ème année primaire (groupe 4), ils maîtrisent 81% du programme prescrit en français et sont donc capables, en plus de la maîtrise des capacités du groupe 3, d'identifier le type de texte, inférer le sens d'un mot dans son contexte, reconnaître des homophones grammaticaux et des synonymes, de distinguer la fonction attribut de la fonction épithète de l'adjectif qualificatif et orthographier les noms en « -ou » et de savoir conjuguer un verbe du premier groupe au passé composé.

Concernant les 12% des élèves de la 6ème année primaire constituant le groupe 5, ceux-là sont capables, en plus de la maîtrise des capacités du groupe 4, de distinguer un verbe du 2ème groupe d'un verbe du 3ème groupe en «-ir» et le complément d'objet indirect (COI) du complément d'objet direct (COD), d'accorder le participe passé employé avec l'auxiliaire « avoir » et le COD placé avant, orthographier correctement « leur » selon qu'il soit employé comme adjectif possessif ou comme pronom personnel et former le pluriel des noms en -ail et en -al. Ainsi, les élèves de ce groupe maîtrisent la totalité du programme de français prescrit en 6ème année primaire.

Graphique 14. Groupes de compétences en français des élèves de la 6^e année primaire selon le milieu (%)



Source : Données de l'étude PNEA_2019

“ La comparaison selon le milieu montre, qu’en fin du primaire, les élèves scolarisés dans des établissements dans le milieu urbain performant légèrement mieux en français (246) que les élèves dans le rural (238). Par rapport à ces derniers, l’appartenance à une école communautaire est susceptible d’élever de 6% à 9% la proportion des élèves maîtrisant la totalité du programme de français prescrit.

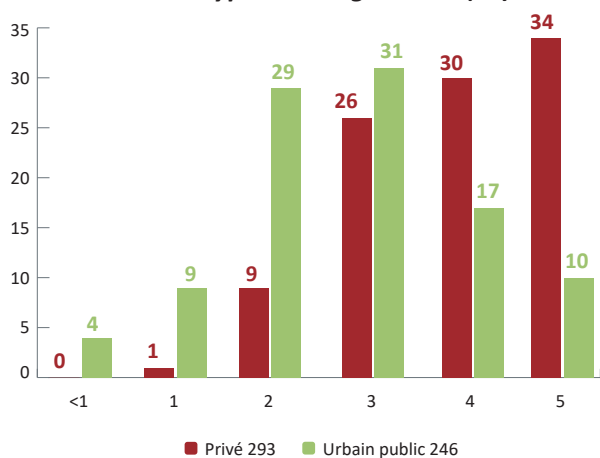
Ni les élèves ruraux, ni leurs camarades urbains publics, n’ont pu atteindre la moyenne nationale en français, à savoir 250. Avec un score de 246, les écoliers urbains publics performant légèrement mieux que ceux relevant des écoles rurales (238).

Aussi, les écarts entre les groupes de compétences sont-ils pratiquement les mêmes, soit en milieu urbain ou dans le milieu rural. Seuls 14% et 17% des élèves respectivement en milieu rural et en milieu urbain maîtrisent 81% du programme prescrit alors que seulement 6% et 10% respectivement en maîtrisent la totalité.

Par ailleurs, 9% des élèves scolarisés dans les écoles communautaires ont assimilé la totalité du programme de français prescrit contre seulement 6% enregistré chez les élèves relevant des écoles rurales non communautaires.

“ Les écoles primaires privées devançant les écoles publiques urbaines en français avec un score de 293 contre 246.

Graphique 15. Groupe de compétences en français des élèves de la 6^e année primaire selon le type d’enseignement (%)



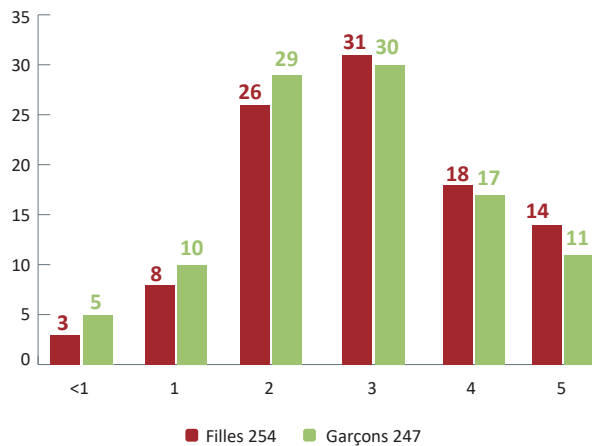
Source : Données de l’étude PNEA-2019

Avec un score de 293, les élèves de l’enseignement primaire privé performent mieux que leurs collègues relevant des collèges urbains publics dont le score n’est que 246. Ainsi, l’écart enregistré entre les deux types d’enseignement est 47 points en faveur des écoles privées. Cet écart ne peut être attribué seulement à l’importance qu’accordent les écoles privées à l’enseignement du français car même en arabe l’écart reste élevé et atteint 29 points. Donc, l’écart qui pourrait être dû au traitement différentiel par les écoles privées en faveur du français ne dépasse pas 18 points.

Les écoles privées enregistrent 34% en termes de proportion d’élèves ayant assimilé la totalité du programme de français prescrit et ce, contre seulement 10% dans les écoles urbaines publiques. Les écarts entre les deux milieux tendent à se creuser lorsque le niveau de compétences des élèves augmente.

“ À la fin du primaire et avec un score de 254 contre 247, les filles performant mieux en français que les garçons.

Graphique 16. Groupes de compétences en français des élèves de la 6^e année primaire par genre (%)

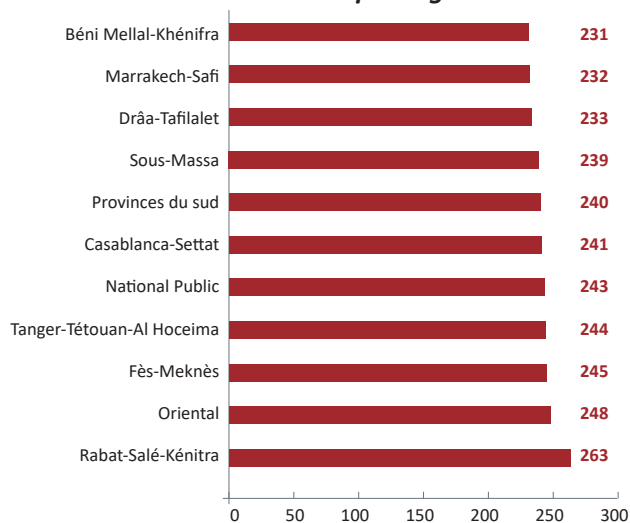


Source : Données de l’étude PNEA-2019

Avec un score de 254 en français, les filles en 6^e année primaire performent relativement mieux que les garçons (247), avec un écart de 7 points en leur faveur. Par ailleurs, 14% des filles ont assimilé la totalité du programme de français prescrit en 6^e année primaire et ce, contre seulement 11% pour les garçons.

“ À la fin de l’école primaire, l’écart entre la région relativement la plus performante en français et la moins performante atteint 32 points.

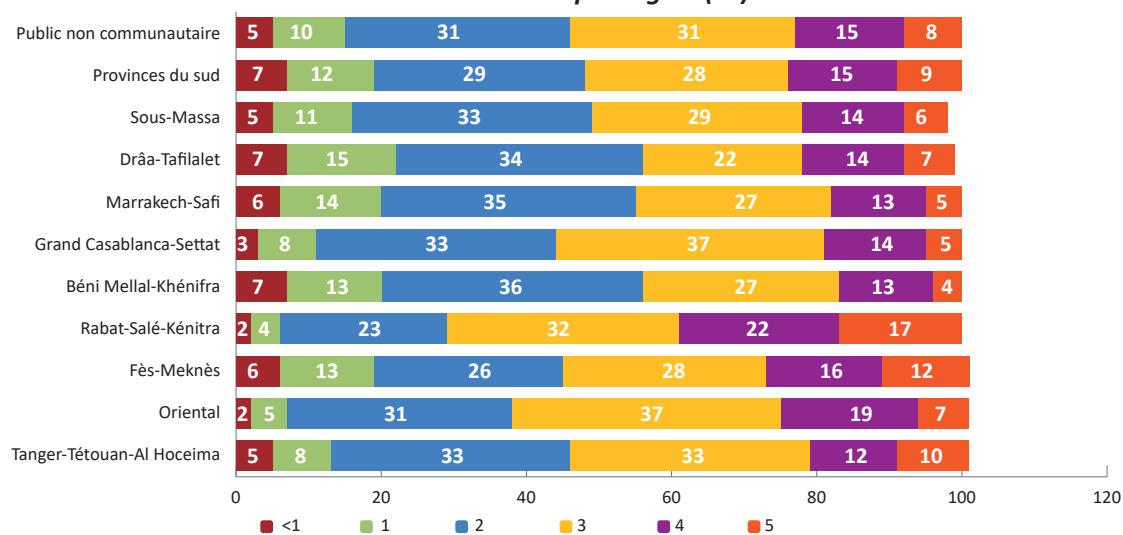
Graphique 17. Performances en français des élèves de la 6^e année primaire publique non communautaire par région



Source : Données de l'étude PNEA-2019

En français, Rabat-Salé-Kénitra (263) devance largement les autres régions. Avec des scores de 248, 245 et 244, les élèves relevant des écoles publiques respectivement de l'Oriental, Fès-Meknès et de Tanger-Tétouan-Al Hoceïma ont obtenu un score dépassant la moyenne nationale publique (243). Les scores enregistrés dans les régions du Grand Casablanca-Settat (241), les Provinces du Sud (240) et Souss-Massa (239) sont très proches de la moyenne nationale publique (243). En revanche, les régions de Drâa-Tafilalet (233), Marrakech-Safi (232) et Béni Mellal-Khénifra (231) en sont très éloignées.

Graphique 18. Groupes de compétences en français des élèves de la 6^e année primaire publique non communautaire par région (%)



Source : Données de l'étude PNEA-2019

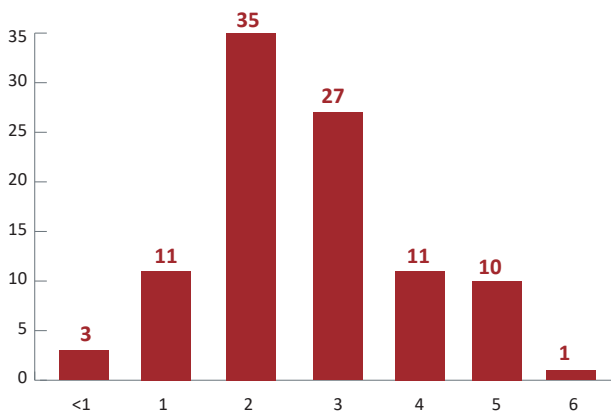
Les proportions des élèves qui maîtrisent la totalité du programme de français prescrit en 6^e année primaire atteignent 17% et 12% respectivement dans les régions de Rabat-Salé-Kénitra et Fès-Meknès et ce, contre seulement 5% dans les régions de Casablanca-Settat et Marrakech-Safi.

À ce niveau, la distribution des habiletés des élèves en 3^e année secondaire collégiale est répartie en six groupes de compétences et les capacités des élèves de chaque groupe ont été ainsi spécifiées.

▪ **En troisième année du secondaire collégial**

“ 76% des élèves ont assimilé moins de 21% du programme de français prescrit en 3^e année secondaire collégiale et seuls 11% en ont assimilé plus de 91%.”

Graphique 19. Groupes de compétences en Français des élèves de la 3^e année secondaire collégiale (%)



Source : Données de l'étude PNEA_2019

Les résultats révèlent que 3% des élèves de la 3^e année secondaire collégiale n'ont pas pu répondre d'une manière correcte à aucune question du test. Près d'un dixième (11%) des élèves ont répondu à une seule question et sont à peine capables de relever une information explicite au début du récit.

Un peu plus d'un tiers (35%) des élèves ne sont capables de relever qu'une information explicite et les références d'un texte comme le nom de l'auteur et le genre de l'œuvre littéraire dont le texte est tiré, soit 12% du programme prescrit en français.

Les élèves du groupe 3 (27%) sont capables, outre la maîtrise des capacités du groupe 2, de reconnaître une circonstance de temps et de remettre dans l'ordre les parties d'une lettre personnelle en restituant correctement sa structure initiale. Ces élèves maîtrisent 20% du programme de français prescrit, soit la partie la plus facile dudit programme.

Les 11% des élèves formant le groupe 4 sont capables, en plus de la maîtrise des capacités du groupe 3, de comprendre les réactions des personnages, leurs relations et sentiments, ainsi que le point de vue narratif dans un court récit, analyser une situation de communication pour en déterminer l'énonciateur ou en inférer les sentiments d'un personnage, exprimer correctement des rapports logiques comme la cause, le but, la soudaineté, employer les coordonnants, comprendre le sens d'un mot dans son contexte ou en inférant le sens à partir

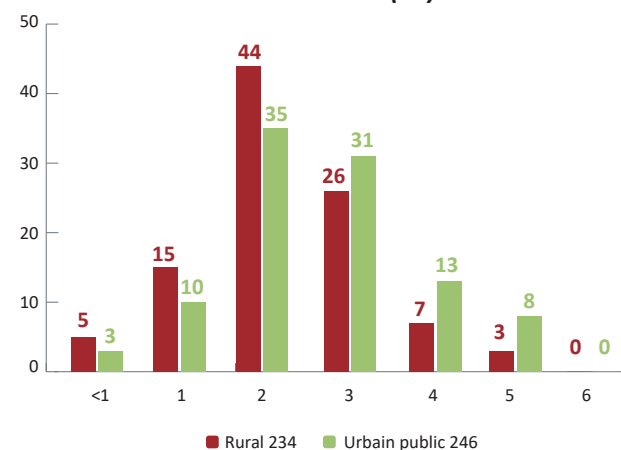
d'informations implicites disséminées dans le texte et exprimer son point de vue sur le comportement d'un personnage du récit. Ce qui représente 72% du programme prescrit.

Il est à noter qu'un dixième (10%) des élèves maîtrisent 92% du programme prescrit et sont donc capables, en plus de la maîtrise des capacités du groupe 4, d'exprimer des rapports logiques de concession et d'hypothèse, reconnaître le mode subjonctif parmi les autres modes et employer les adjectifs qualificatifs pour caractériser un personnage du récit. Enfin, 1% des élèves maîtrisent la totalité du programme de français prescrit. C'est dire qu'environ un dixième (11%) des élèves maîtrisent pratiquement la totalité du programme de français prescrit en 3^e année secondaire collégiale.

L'écart entre les performances dans écoles rurales et les écoles urbaines publiques en français s'accroît en passant de 8 points en 6^e année primaire à 12 points en 3^e année du secondaire collégial.

La comparaison entre les deux milieux montre qu'aussi bien les élèves ruraux que leurs pairs urbains n'ont pu atteindre la moyenne nationale en français à savoir 250. Avec un score de 246, les élèves urbains performant relativement mieux que ceux relevant des collèges ruraux (234).

Graphique 20. Groupes de compétences en français des élèves de la 3^e année secondaire collégiale selon le milieu (%)



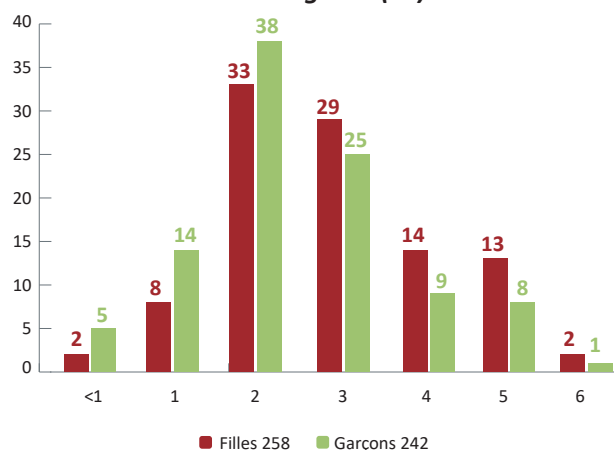
Source : Données de l'étude PNEA_2019

Si le score en français enregistré dans les écoles primaires urbaines (246) reste le même que celui enregistré dans les collèges urbains, le score

enregistré dans les écoles primaires rurales (238) décroît dans les collèges ruraux et atteint 234. C'est dire que les écarts des acquis en langue française se creusent entre le milieu rural et le milieu urbain.

Alors que 13% des filles ont assimilé 92% du programme de français prescrit en 3ème année secondaire collégiale, cette proportion n'est que de 8% chez les garçons.

Graphique 22. Groupes de compétences en français des élèves de la 3^e année secondaire collégiale selon le genre (%)

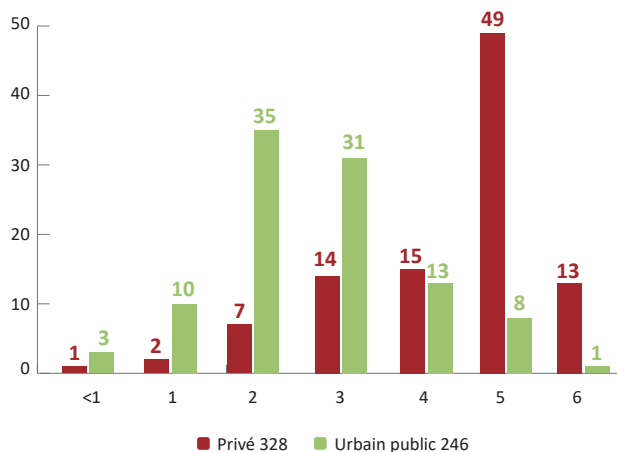


Source : Données de l'étude PNEA-2019

Avec un score de 258 en français, les filles en 3ème année secondaire collégiale performent mieux que les garçons dont le score obtenu n'est que 242. Ainsi, l'écart entre les deux catégories d'élèves est de 16 points en faveur des filles. 15% des filles maîtrisent pratiquement la totalité du programme de français prescrit en 3ème année du secondaire collégial contre 9% chez les garçons.

“ L'écart dans les scores entre l'enseignement privé et l'enseignement public urbain concernant le français s'accroît : il atteint 82 points à la fin du secondaire collégial contre 47 points à la fin du primaire.

Graphique 21. Groupes de compétences en français des élèves de la 3^e année secondaire collégiale selon le type d'enseignement (%)



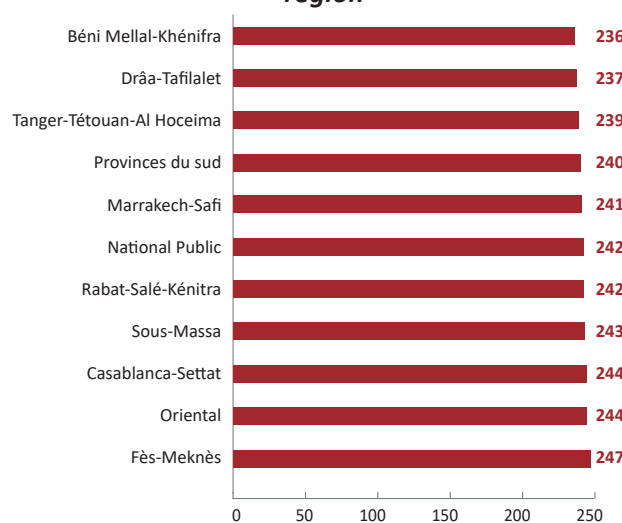
Source : Données PNEA-2019

En effet, avec un score de 328, les élèves de l'enseignement secondaire collégial privé performent mieux que leurs pairs dans les collèges urbains publics dont le score n'est que 246. Donc, l'écart enregistré entre les deux types d'enseignement se creuse, et atteint 82 points contre 47 points d'écart enregistré au primaire.

Aussi, 62% des élèves des collèges privés maîtrisent pratiquement la totalité du programme de français prescrit en 3ème année secondaire collégiale (92% et plus) et ce, contre seulement 8% des élèves relevant des collèges urbains publics.

“ À la fin du collège, l'écart entre la région la plus performante relativement en français et la moins performante est de 11 points.

Graphique 23. Performances en français des élèves de la 3^e secondaire collégiale publique par région



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Ce sont les collégiens des régions de Fès-Meknès et de l'Oriental qui performent relativement le

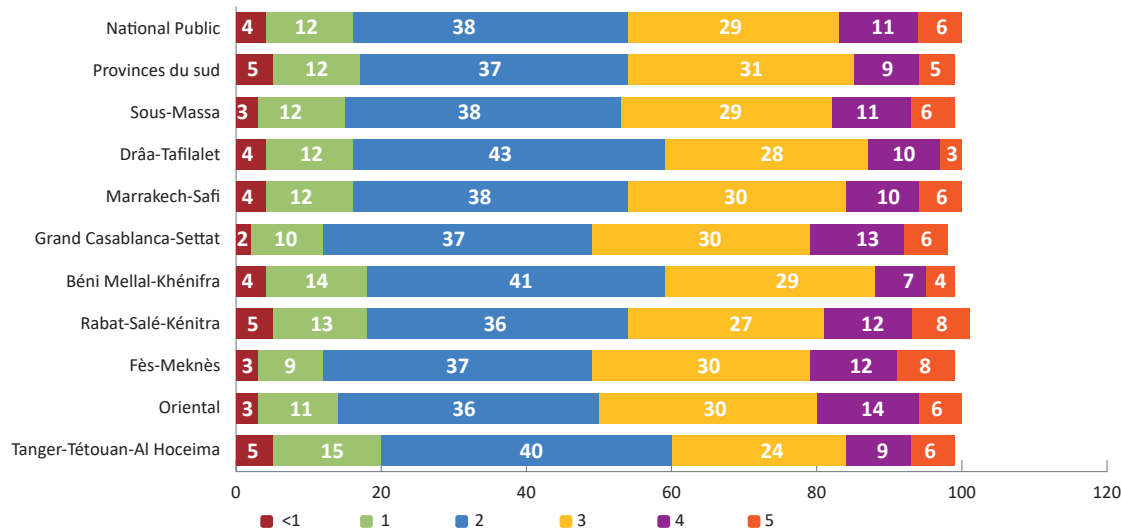
“ L'écart en français entre les filles et les garçons a plus que doublé, passant de 7 points à la fin du primaire à 16 points à la fin du secondaire collégial et ce, en faveur des filles.

mieux en Français par rapport aux autres régions. En effet, les scores enregistrés dans ces deux régions sont respectivement 247 et 244.

Les performances les plus faibles en français sont enregistrées dans les régions de Drâa-Tafilalet (237) et de Béni Mellal-Khénifra (236). Quant aux

autres régions, leurs scores fluctuent d'un à trois points autour de la moyenne nationale publique (242). L'écart maximal entre la région la plus performante et la moins performante est de 11 points.

Graphique 24. Groupes de compétences en français des élèves de la 3^e année secondaire collégiale publique par région (%)



Source : Données de l'étude PNEA-2019

C'est dans les deux régions de Drâa-Tafilalet (3%) et Béni Mellal-Khénifra (4%) qu'on enregistre les proportions les plus faibles relativement pour la maîtrise de la quasi-totalité (plus 91%) du programme de français prescrit en 3^e année secondaire collégiale. Dans les autres régions, ces proportions fluctuent entre 5% et 8%.

3. Compétences des élèves en mathématiques

L'évaluation des acquis des apprenants en mathématiques, aussi bien au terme de l'enseignement primaire qu'à la fin du secondaire collégial, porte sur le degré de maîtrise des compétences dans trois domaines de contenu à savoir : les activités numériques, les activités géométriques et les activités de mesure. Chacun de ces domaines est décliné en trois niveaux cognitifs : connaissance, application et raisonnement.

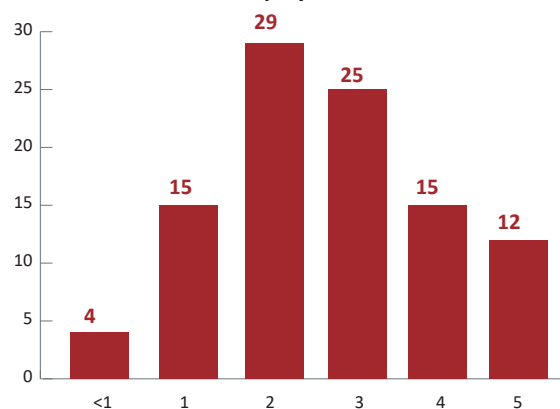
▪ En sixième année primaire

La distribution des habiletés des élèves de la 6^e année primaire en mathématiques,

répartie en six groupes de compétences nous livre les résultats suivants :

48% des élèves ont assimilé moins de 23% du programme des mathématiques prescrit en 6^e année primaire et seuls 27% en ont assimilé plus de 88%.

Graphique 25. Groupes de compétences en mathématiques des élèves de la 6^e année primaire (%)



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Au primaire, 4% des élèves en 6^e année primaire n'ont pas été en mesure de répondre aux questions du test et 15% (groupe 1) ont

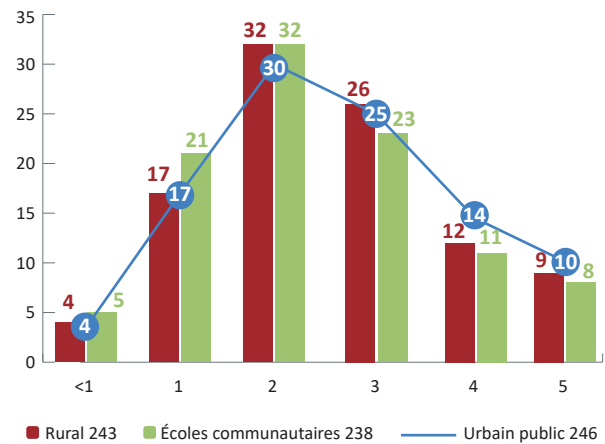
pu répondre à une seule question portant sur la multiplication d'un nombre entier par un décimal; 29% des élèves (groupe 2) sont capables d'effectuer la multiplication d'un décimal par un entier, faire des conversions de mesures de capacité et mesurer un angle sur une figure, soit 22% du programme du programme des mathématiques prescrit à ce niveau scolaire.

Un quart des écoliers (groupe 3) maîtrisent plus des deux tiers (72%) du programme des mathématiques prescrit en 6ème année primaire. Ces élèves sont capables, outre la maîtrise des capacités du groupe 2, d'effectuer l'addition, la soustraction et la division des nombres entiers et décimaux, utiliser la règle de trois, calculer le périmètre et la surface d'un disque et l'angle d'un triangle et convertir des unités d'aire, des mesures agraires et de volume.

Les 15% des élèves du groupe 4 sont capables, outre la maîtrise des capacités du groupe 3, de comparer des fractions et les ordonner, et calculer la surface d'un cylindre ainsi que son périmètre, soit 89% du programme prescrit en 6ème année primaire. Il faudrait souligner que seuls 12% des écoliers maîtrisent la totalité (100%) du programme des mathématiques prescrit en 6ème année primaire. Ces élèves sont capables, outre la maîtrise des capacités du groupe 4, de résoudre les problèmes qui nécessitent le recours aux conversions d'unités de mesure et l'utilisation des pourcentages.

En somme, 27% des élèves ont assimilé la quasi-totalité (89% et plus) du programme des mathématiques prescrit en 6ème année primaire.

Graphique 26. Groupes de compétences en mathématiques des élèves de la 6^e année primaire selon le milieu et la nature de l'école (%)

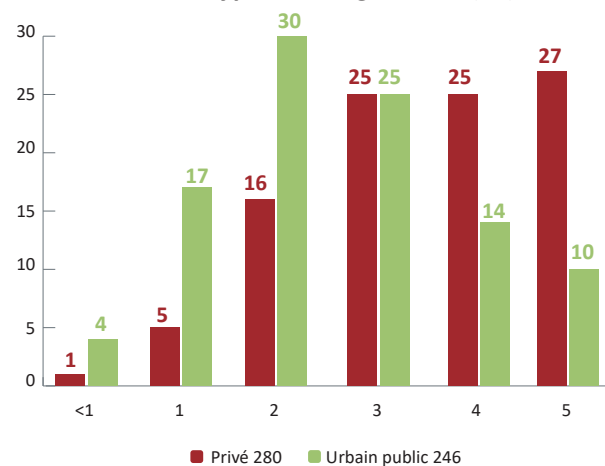


Source : Données de l'étude PNEA-2019

Avec un écart de 5 points, les élèves ruraux scolarisés dans les écoles communautaires performant (238) relativement moins bien que ceux scolarisés dans des écoles non communautaires (243). Par ailleurs, les proportions des groupes de compétences sont pratiquement identiques entre les deux milieux. Par exemple, près d'un dixième des élèves, aussi bien dans le milieu urbain (10%) que dans le milieu rural, maîtrise la totalité du programme des mathématiques prescrit en 6ème année primaire.

À la fin du primaire, les élèves des écoles privées performant relativement mieux en mathématiques (280) que ceux relevant des écoles publiques urbaines (246).

Graphique 27. Groupes de compétences en mathématiques de élèves de la 6^e année primaire selon le type d'enseignement (%)



Source : Données de l'étude PNEA-2019

L'écart dans les scores en mathématiques entre les écoles urbaines publiques et les rurales n'est guère significatif (3 points). Il est également à noter qu'il n'y a pas de différence significative en mathématiques entre les élèves scolarisés dans le milieu rural, qu'ils relèvent des écoles communautaires ou non.

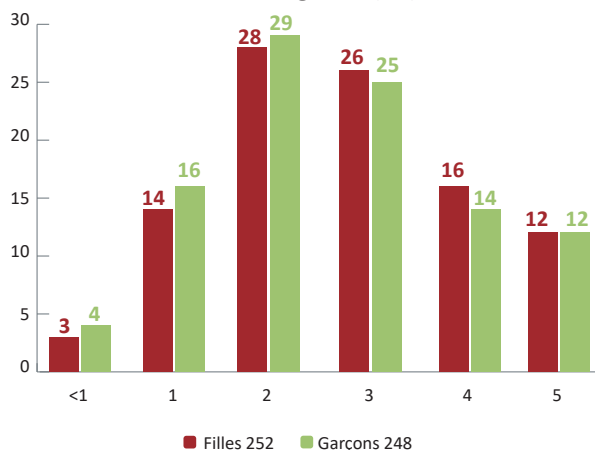
Ni les élèves relevant des établissements ruraux ni leurs pairs dans le milieu urbain n'ont pu atteindre la moyenne nationale en mathématiques (250). L'écart entre les scores obtenus en mathématiques par les élèves scolarisés milieu urbain (246) et ceux obtenus par leurs camarades dans le rural (243) demeure insignifiant.

Avec un score de 280, les élèves de l'enseignement primaire privé performent mieux que leurs pairs scolarisés dans les écoles publiques, dont le score n'est que 246. Ainsi, l'écart enregistré entre les deux types d'enseignement est de 34 points en faveur des écoles privées, beaucoup moins que l'écart constaté en arabe et en français.

La proportion d'élèves dans les écoles privées ayant assimilé la totalité du programme des mathématiques prescrit est de 27%, contre seulement 10% dans les écoles urbaines publiques. Contrairement à l'arabe et au français, bien que les écarts entre les proportions des groupes les plus performants en mathématiques persistent, elles sont atténuées, entre les écoles publiques et privées.

À la fin du primaire, il n'y a pas vraiment de différence significative en mathématiques entre les filles (252) et les garçons (248).

Graphique 28. Groupes de compétences en mathématiques des élèves de la 6^e année primaire selon le genre (%)



Source : Données de l'étude PNEA-2019

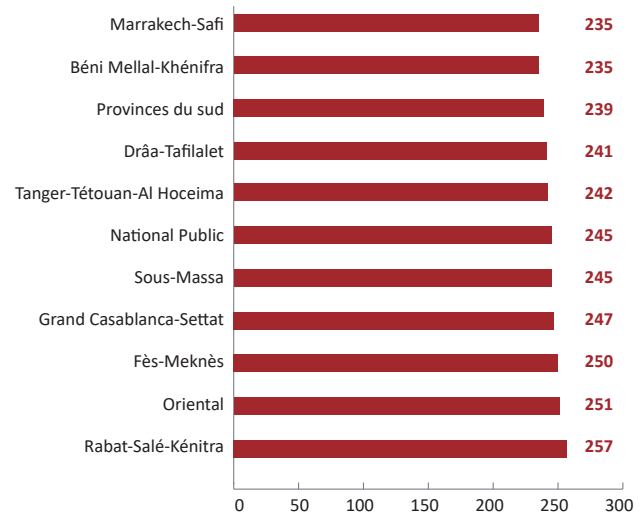
Avec un écart de 4 points seulement, les performances en mathématiques entre les filles (252) et les garçons (248) ne marquent pas une grande différence.

Aussi, les proportions des groupes de compétences relatives aux filles demeurent pratiquement identiques à celles enregistrées chez les garçons: 16% des filles et 14% des garçons ont assimilé 89% du programme de mathématiques prescrit en 6^e année primaire alors que 12%, aussi bien des filles que des garçons, en ont assimilé la totalité. L'écart dans

les scores obtenus entre les filles et les garçons en mathématiques, aussi minime soit-il, tend à se rétrécir avec l'élévation des niveaux de compétences.

À la fin du primaire, l'écart entre la région la plus performante relativement en mathématiques et la moins performante est 22 points.

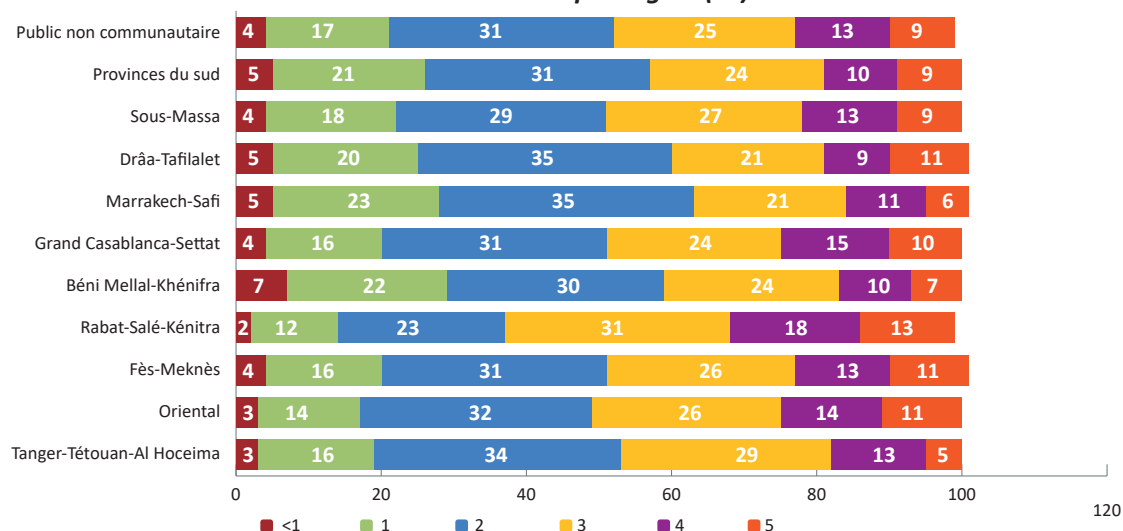
Graphique 29. Performances en mathématiques des élèves de la 6^e année primaire publique non communautaire par région



Source : Données de l'étude PNEA-2019

En mathématiques, la région de Rabat-Salé-Kénitra (257) devance toutes les autres régions. Avec des scores de 251, 250 et 247, les élèves relevant des écoles publiques, respectivement de l'Oriental, Fès-Meknès et Grand Casablanca-Settat ont obtenu un score dépassant la moyenne nationale publique (245). Les élèves relevant de Marrakech-Safi et de Béni Mellal-Khénifra ont obtenu le score le plus bas (235). Les scores en mathématiques des écoliers des autres régions varient de 239 (Provinces du Sud) à 242 (Tanger-Tétouan-Al Hoceïma).

Graphique 30. Groupes de compétences en mathématiques des élèves de la 6^e année primaire publique non communautaire par région (%)



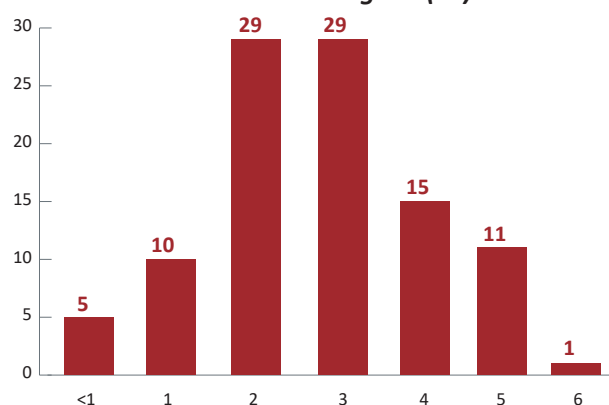
Source : Données de l'étude PNEA-2019

La proportion d'élèves en 6^e année primaire qui maîtrisent la totalité du programme prescrit en mathématiques ont atteint 13% dans la région de Rabat-Salé-Kénitra tandis que les régions de Fès-Meknès, l'Oriental et Drâa-Tafilalet ont atteint 11%. Cette proportion n'est que de 5% dans la région de Tanger-Tétouan-Al Hoceima alors qu'elle varie de 6% à 10% dans les autres régions.

▪ **En troisième année secondaire collégiale**

La distribution des habiletés des élèves de la 3^e année secondaire collégiale en mathématiques, répartie en sept groupes de compétences où les capacités des élèves de chaque groupe ont été spécifiées, donne les résultats suivants :

Graphique 31. Groupes de compétences en mathématiques des élèves de la 3^e année secondaire collégiale (%)



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Il ressort des résultats de l'étude PNEA-2019 que 5% des élèves de la 3^e année secondaire collégiale (groupe <1) n'ont pu répondre à aucune question du test des mathématiques et 10% (groupe 1) étaient à peine capables de répondre à deux questions relatives à la connaissance du théorème direct et indirect de Pythagore et l'application du théorème direct et indirect de Thalès.

Outre la maîtrise de ces théorèmes, 29% des collégiens (groupe 2) ont pu correctement appliquer les théorèmes liés aux trois cas d'isométrie et exploiter les techniques élémentaires de comparaison et d'encadrement d'algèbre. Maîtrisant ces dernières capacités,

“ 44% des élèves ont assimilé moins de 23% du programme des mathématiques prescrit en 3^e année secondaire collégiale et 12% seulement en ont assimilé plus de 85%.

les élèves du groupe 3 (29%), sont également en mesure de saisir la notion de translation. Ces acquis représentent 22% du programme des mathématiques prescrit en 3^{ème} année secondaire collégiale.

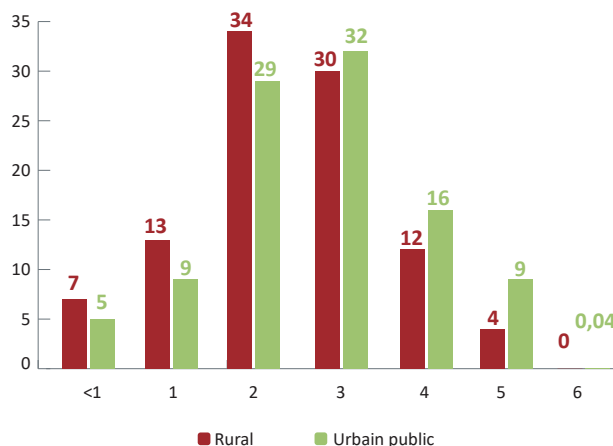
Dans cette répartition, 15% des collégiens (groupe 4) sont capables, en plus de la maîtrise des capacités du groupe 3, d'appliquer les identités remarquables pour développer ou factoriser, déterminer les coordonnées d'un point, les composantes d'un vecteur et l'équation réduite d'une droite, résoudre graphiquement un système d'équation de premier degré et calculer des indicateurs statistiques élémentaires, soit 55% du programme prescrit en mathématiques.

11% des élèves de la 3^{ème} année secondaire collégiale (groupe 5) maîtrisent 86% du programme prescrit en mathématiques. Ainsi, ces élèves sont capables, en plus de la maîtrise des capacités du groupe 4, de connaître la racine carrée positive et la racine carrée négative d'un nombre positif, déterminer les coefficients des fonctions linéaire et affine et reconnaître leurs expressions graphiques respectives ; ce qui représente 86% du programme prescrit en mathématiques.

Il faudrait noter que moins de 1% des élèves de la 3^{ème} année secondaire collégiale maîtrisent la totalité du programme prescrit en mathématiques. Concrètement, ces élèves sont capables, outre la maîtrise des capacités du groupe 5, de résoudre des problèmes qui requièrent l'utilisation des équations et systèmes d'équations de premier degré et effectuer des opérations trigonométriques élémentaires.

“ Les inégalités en acquis en mathématiques entre les écoles publiques urbaines et celles publiques rurales se creusent en passant de 4 points à la fin du primaire à 10 points à la fin du secondaire collégial.

Graphique 32. Groupes de compétences en mathématiques des élèves de la 3^{ème} année secondaire collégiale selon le milieu (%)



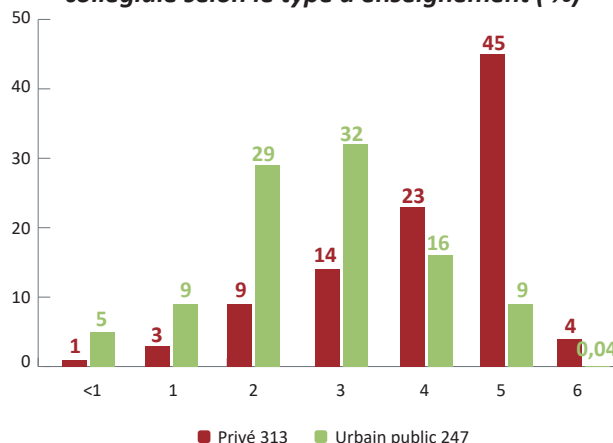
Source : Données de l'étude PNEA-2019

Ni les élèves scolarisés dans le milieu rural, ni leurs pairs urbains n'ont pu atteindre le score national moyen en mathématiques à savoir 250. L'écart entre les scores des collégiens urbains (247) et ceux scolarisés dans le milieu rural (237) en mathématiques est 10 points contre seulement 4 points au primaire. C'est dire que les inégalités en termes d'acquis en mathématiques ne cessent de se creuser dans le cursus scolaire.

Par ailleurs, si seulement 10% des collégiens urbains maîtrisent 86% et plus du programme prescrit en mathématiques, cette proportion n'est que de 4% chez les élèves relevant des collèges ruraux.

“ L'écart en mathématiques entre les collèges privés et les collèges publics urbains a presque doublé en passant de 34 points à la fin du primaire à 66 points à la fin du secondaire collégial.

Graphique 33. Groupes de compétences en mathématiques des élèves de la 3^{ème} année secondaire collégiale selon le type d'enseignement (%)



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Avec un score de 313 en mathématiques, les élèves de l'enseignement secondaire collégial privé l'emportent largement sur ceux relevant des collèges publics urbains (247). Ainsi, l'écart entre les deux types d'enseignement atteint 66 points en faveur des collèges privés.

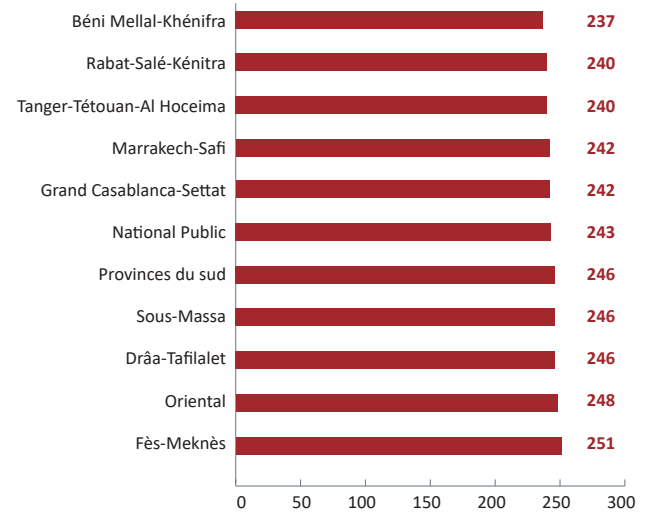
Ce constat se confirme en se référant aux proportions des groupes de compétences dans les deux types d'enseignement. En effet, si les élèves relevant des collèges urbains publics l'emportent sur les groupes de compétences les moins compétents, c'est l'inverse qui se constate pour les groupes les plus performants. Ainsi, 43% des élèves des collèges urbains publics n'ont pas acquis les ressources requises pour poursuivre les cours de mathématiques de la 3^{ème} année secondaire collégiale contre seulement 13% chez les élèves des collèges privés.

De plus, la moitié des élèves (49%) relevant des collèges privés maîtrisent plus de 86% du programme prescrit en mathématiques alors que cette proportion n'est que de 9% chez leurs pairs de l'enseignement public.

garçons, même minime, tend à s'estomper avec l'élévation dans les niveaux de compétences.

À la fin du collège, l'écart entre la région la plus performante relativement en mathématiques et la moins performante est de 14 points.

Graphique 35. Performances en mathématique des élèves de la 3^{ème} année secondaire collégiale publique par région



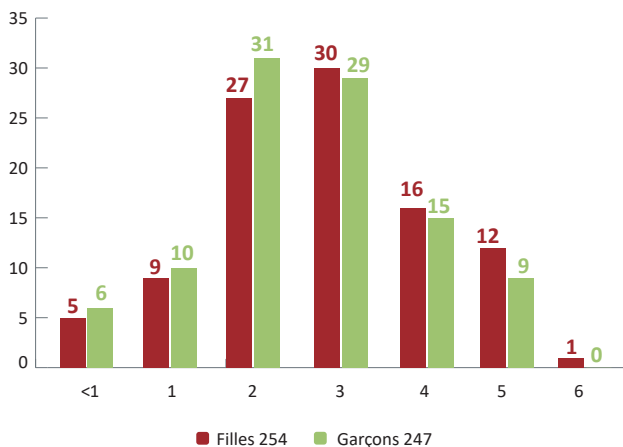
Source : Données de l'étude PNEA-2019

Avec un score de 251, les élèves de la région Fès-Meknès ont relativement enregistré le score le plus élevé, suivis des élèves de l'Oriental (248). Les apprenants des trois régions Drâa-Tafilalet, Souss-Massa et Provinces du Sud sont ex-aequo, obtenant le même score, soit 246.

Enregistrant un score de 240 chacune, Rabat-Salé-Kénitra et Tanger-Tétouan-Al Hoceima sont ex-aequo. Il en est de même des régions Marrakech-Safi et Grand Casablanca-Settat enregistrant le même score à savoir 242.

L'écart en mathématiques entre les filles et les garçons est pratiquement stable : 6 points à la fin du primaire à 7 points à la fin du secondaire collégial.

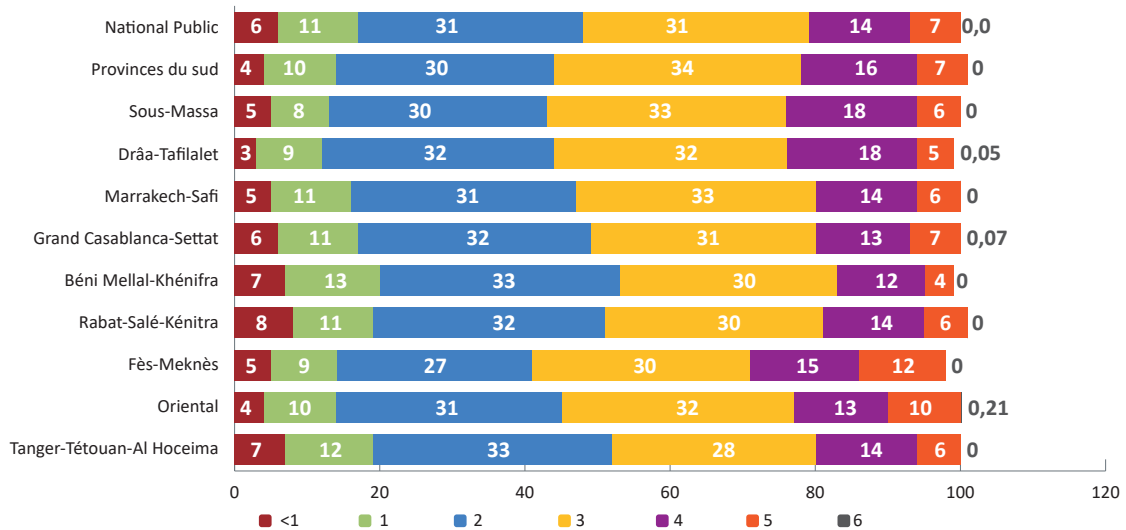
Graphique 34. Groupes de compétences en mathématiques des élèves de la 3^{ème} année secondaire collégiale selon le genre (%)



Source : Données de l'étude PNEA-2019

La proportion des filles qui maîtrisent la quasi-totalité du programme de mathématiques est de 13% contre seulement 9% chez les garçons. Dans cette matière, l'écart entre les filles et les

Graphique 36. Groupes de compétences en mathématiques des élèves de la 3^e année secondaire collégiale publique par région (%)



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Si 12% et 10% des élèves, relevant respectivement de Fès-Meknès et de l'Oriental, maîtrisent 86% du programme de mathématiques prescrit en 3^e année secondaire collégiale, cette proportion n'est que de 5% dans la région de Drâa-Tafilalet et 4% dans la région Béni Mellal-Khénifra. Dans les autres régions, ces pourcentages varient de 6% à 7%.

4. Compétences des élèves en sciences

L'évaluation des acquis des apprenants en sciences concerne, d'une part l'éveil scientifique (ES) au primaire et, les sciences de la vie et de la terre (SVT) et la physique-chimie (PC) au secondaire collégial.

Les domaines de contenus de l'éveil scientifique portent sur des thèmes relatifs à l'électricité, l'énergie, la pression, l'astronomie et la terre qui sont ensuite déclinés en niveaux cognitifs : connaissance, compréhension, application et analyse.

Pour les sciences de la vie et de la terre, les domaines de contenus portent sur l'éducation nutritionnelle, les fonctions d'approvisionnement, les fonctions de liaison et l'immunologie. Ces domaines sont répartis selon les niveaux cognitifs suivants : restitution, raisonnement et communication graphique.

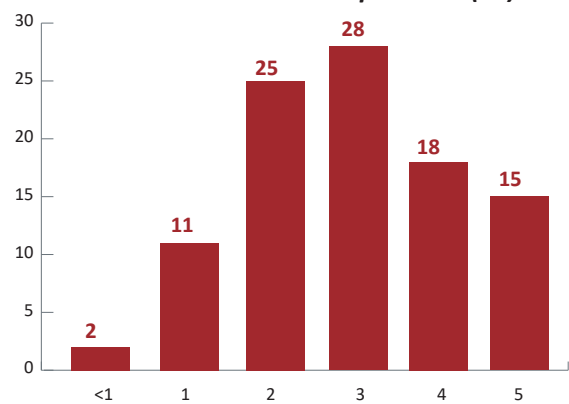
Quant à la physique-chimie, les domaines de contenus concernent la mécanique et l'électricité et sont déclinés en trois niveaux cognitifs : restitution, application et résolution des problèmes.

Le mode d'analyse adopté pour les autres matières nous donne les résultats suivants sur les niveaux de compétences.

▪ Éveil scientifique au primaire

38% des élèves ont assimilé moins de 43% du programme de l'éveil scientifique prescrit en 6^e année primaire et 33% en ont maîtrisé plus de 84%.

Graphique 37. Performances en éveil scientifique des élèves de la 6^e année primaire (%)



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Les 2% des élèves n'ayant répondu qu'à une seule question simple et en relation avec leur vécu quotidien, représentent ceux qui n'ont pas

vraiment assimilés les prérequis nécessaires à poursuivre des cours de l'éveil scientifique prescrits en 6^{ème} année primaire. Un peu plus d'un dixième (11%) des élèves (groupe 1) sont à peine capables de connaître ce qu'est un producteur ou consommateur d'énergie, les constituants du sol (matières minérales et organiques) et le rôle que joue le fusible dans la protection des appareils électroménagers.

Outre la maîtrise des capacités du groupe 1, les élèves du groupe 2 (25%) sont capables, d'une part de distinguer les composants d'un circuit électrique et les différentes sources d'énergie et, d'autre part connaître l'effet de l'élévation de la température sur la dilatation des gaz et le rôle que joue le boisement dans la limitation de l'érosion des sols. Ces acquis représentent 42% du programme de l'éveil scientifique prescrit en 6^{ème} année primaire.

Les élèves du groupe 3 (28%) sont capables, outre la maîtrise des capacités du groupe 2, de connaître les rôles aussi bien du compteur et du disjoncteur en électricité que des micro-organismes qui peuplent un sol. Ils peuvent également analyser une situation d'économie d'énergie, connaître les causes de l'électrocution et différencier un montage en série et un montage en parallèle. Ces élèves ont donc assimilé 73% du programme d'éveil scientifique prescrit en 6^{ème} année primaire.

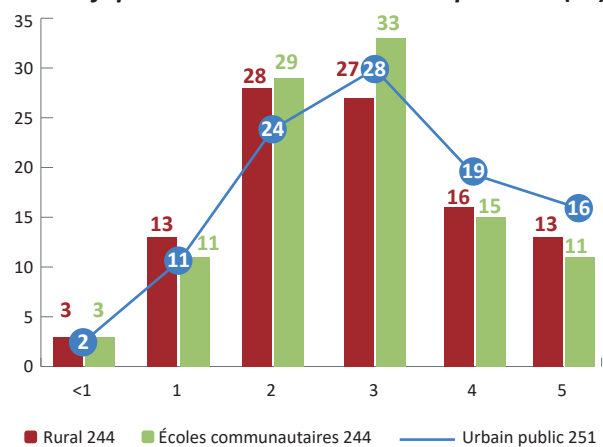
Les 18% des élèves formant le groupe 4 sont capables, outre la maîtrise des capacités du groupe 3, de savoir que l'énergie électrique peut se transformer en énergie thermique, mesurer l'énergie électrique et définir correctement la perméabilité d'un sol, soit 85% du programme d'éveil scientifique prescrit en 6^{ème} année primaire.

15% des élèves en 6^{ème} année primaire ont assimilé la totalité du programme prescrit. Ces élèves, en plus de la maîtrise des capacités des élèves du groupe 4, connaissent les dangers causés par l'érosion hybride et le fait que la matière organique se transforme en matière minérale.

À la fin du primaire, les élèves scolarisés en ville ont obtenu 251 en éveil scientifique contre 244 pour les élèves scolarisés dans le milieu rural. À noter que l'appartenance à une école communautaire n'a aucun effet sur les acquis des élèves en éveil scientifique.

La conclusion qu'on peut tirer de ce résultat est que la différenciation en termes d'acquis en éveil scientifique entre les élèves du milieu urbain et ceux du milieu rural (7 points) est moins prononcée que celle enregistrée en mathématiques (10 points).

Graphique 38. Groupes de compétences en éveil scientifique des élèves de la 6^{ème} année primaire (%)



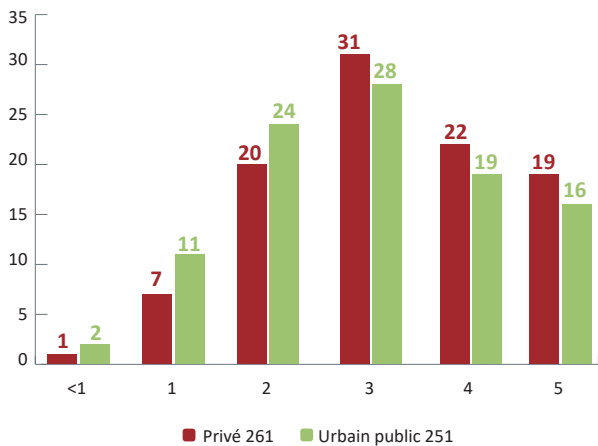
Source : Données de l'étude PNEA-2019

Les résultats montrent également qu'il n'y a pas de différence significative de scores en éveil scientifique entre les élèves de 6^{ème} année primaire du milieu rural, qu'ils soient ou non scolarisés dans les écoles communautaires.

Si 16% des élèves du milieu urbain ont assimilé la totalité du programme de l'éveil scientifique prescrit en 6^{ème} année primaire, cette proportion n'est que 13% chez les élèves des écoles rurales. Les élèves scolarisés dans les écoles communautaires enregistrent la proportion la plus faible en termes de maîtrise dudit programme.

À la fin du primaire, l'écart dans les scores en éveil scientifique entre les écoles privées et les écoles publiques urbaines ne dépasse pas 10 points.

Graphique 39. Groupes de compétences en éveil scientifique des élèves de la 6^e année primaire selon le type d'enseignement (%)



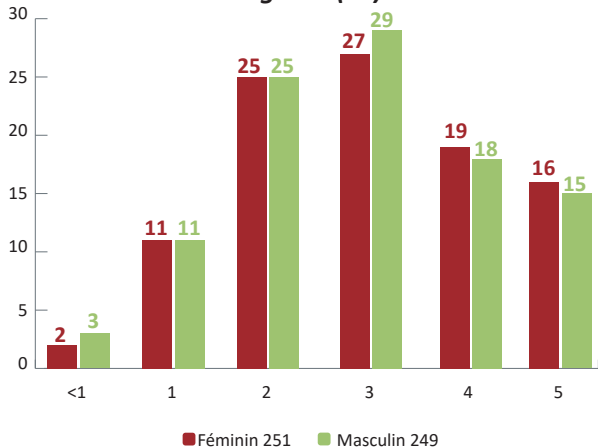
Source : Données de l'étude PNEA-2019

Avec un score de 261 en éveil scientifique, les élèves de la 6^e année primaire privé scorent relativement mieux que leurs collègues relevant des écoles publiques urbaines (251). Toutefois, l'écart dans les scores obtenus dans cette matière (10 points) entre les deux types d'enseignement est moins accentué qu'en mathématiques (35 points).

Les écarts dans les proportions de maîtrise du programme prescrit entre les deux types d'enseignement restent relativement petits. Ainsi, 41% des élèves de l'enseignement privé maîtrisent plus de 84% du programme de l'éveil scientifique prescrit, contre 35% enregistré dans les écoles publiques en ville.

À la fin du primaire, il n'y a pas de différence significative en éveil scientifique entre les filles (251) et les garçons (249).

Graphique 40. Groupes de compétences en éveil scientifique des élèves de la 6^e année primaire selon le genre (%)

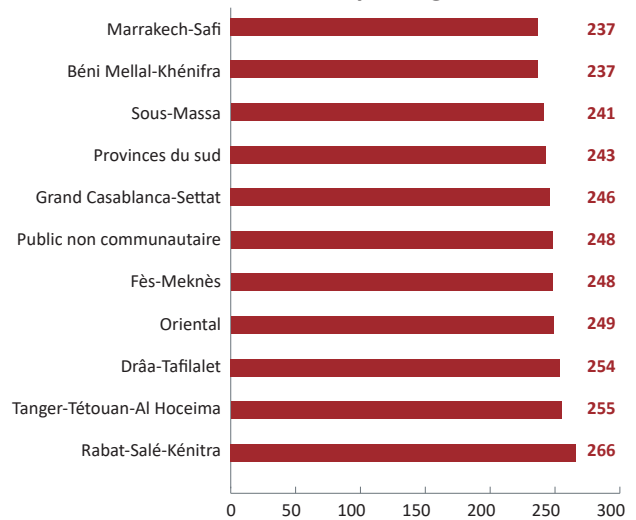


Source : Données de l'étude PNEA-2019

Avec des scores de 251 et 249 respectivement pour les filles et les garçons, il n'y a pas de différence significative en termes d'acquis scientifiques entre les deux sexes. L'analyse des groupes de compétences confirme un tel constat. En effet, si 19% et 16% des filles ont assimilé respectivement 85% et 100% du programme de l'éveil scientifique de la 6^e année primaire, ces proportions sont 18% et 15% chez les garçons de la même année.

À la fin du primaire, l'écart entre la région la plus performante relativement en éveil scientifique et la moins performante atteint 29 points.

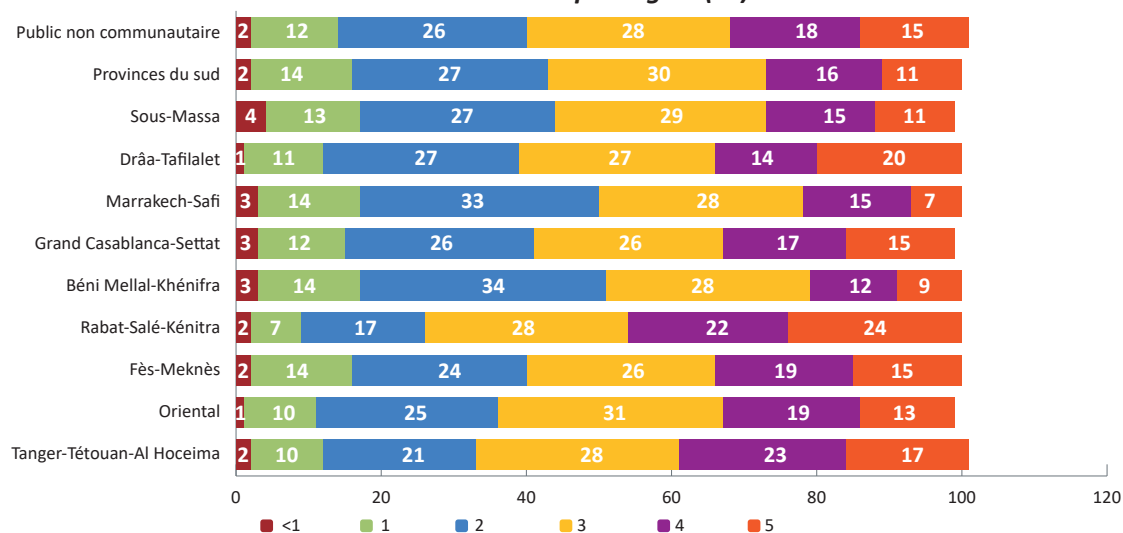
Graphique 41. Performances en éveil scientifique des élèves de la 6^e année primaire publique non communautaire par région



Source : Données de l'étude PNEA-2019

La région de Rabat-Salé-Kénitra enregistre le score le plus élevé relativement, soit 266, suivie des régions de Tanger-Tétouan-Al Hoceima et Drâa-Tafilalet avec des scores respectivement de 255 et 254, scores supérieurs à la moyenne nationale (250). En outre, les régions Marrakech-Safi et Béni Mellal-Khénifra ont enregistré le score relativement le plus bas, à savoir 237. Quant aux scores enregistrés dans les régions Souss-Massa (241) et les Provinces du Sud, ils sont respectivement 241 et 243. Dans les autres régions, les scores en éveil scientifique fluctuent d'un à deux points autour de la moyenne nationale publique non communautaire, soit 248.

Graphique 42. Groupes de compétences en éveil scientifique des élèves de la 6^e année publique non communautaire par région (%)



Source : Données de l'étude PNEA-2019

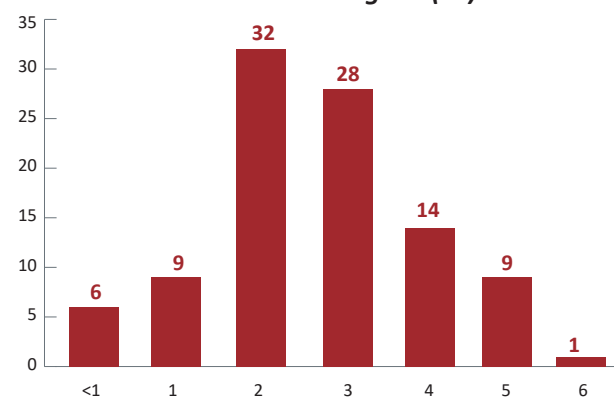
C'est dans la région de Rabat-Salé-Kénitra qu'est enregistrée la proportion la plus élevée, relativement, (24%) des élèves qui ont assimilé la totalité du programme d'éveil scientifique de la 6^e année primaire. Avec 7%, la région Marrakech-Safi enregistre la proportion des élèves la plus faible en termes de maîtrise de ce programme, suivie par la région Béni Mellal-Khénifra (9%). Ces proportions sont de 17% dans la région de Tanger-Tétouan-Al Hoceïma et 11% dans les régions de Souss-Massa et les Provinces du Sud.

▪ **Sciences de la vie et de la terre au secondaire collégial**

La distribution des habiletés des élèves en 3^e année secondaire collégiale en sciences de la vie et de la terre (SVT) est répartie en sept groupes de compétences où les capacités des élèves de chaque groupe ont été spécifiées.

Aussi, près d'un tiers des élèves (32%) formant le groupe 2, n'ont pu répondre qu'à deux questions portant sur la connaissance à partir de schémas d'illustration simples, des phases du cycle cardiaque et de certaines maladies fréquentes qui affectent la fonction respiratoire.

Graphique 43. Groupes de compétences en Sciences de la Vie et la Terre des élèves de la 3^e année secondaire collégiale (%)



Source : Données de l'étude PNEA-2019

En plus des connaissances acquises par les élèves du groupe 2, les 28% des élèves constituant le groupe 3 ont des connaissances de base se rapportant au domaine de la nutrition telles que la digestion, l'absorption intestinale, la respiration et la circulation sanguine. Ils sont également à même de reconnaître les phases de la phagocytose qui relèvent des réactions de la défense immunitaire. Leur capacité de raisonnement s'étend sur de simples descriptions et classements, à partir de supports variés,

“ 47% des élèves ont assimilé moins de 38% du programme des sciences de la vie et de la terre prescrit en 3^e année secondaire collégiale et 24% en ont acquis plus de 55%.

L'étude PNEA-2019 montre que 6% des élèves en 3^e année secondaire collégiale n'ont pu répondre à aucune question du test des sciences de la vie et de la terre et 9% ont répondu à une seule question relative à la succession des phases du cycle cardiaque.

jusqu'aux opérations d'application de formules de calcul ou d'exploitation de données numériques et expérimentales adaptées à leur niveau scolaire. Ces acquis représentent 37% du programme des SVT prescrit.

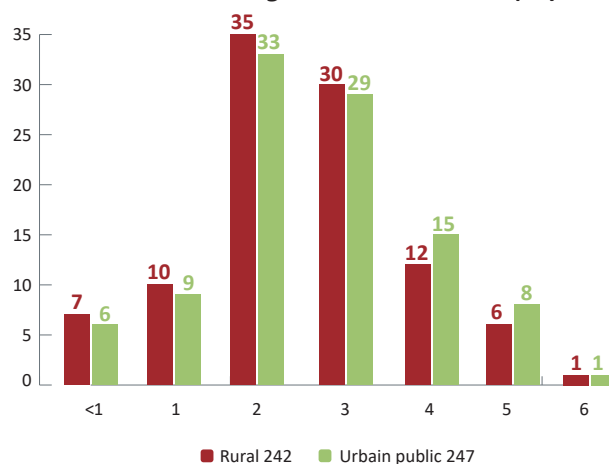
En revanche, 14% des élèves du groupe 4 ont assimilé, outre les capacités du groupe 3, des connaissances de base relevant des fonctions de relation et se rapportant surtout au fonctionnement du système nerveux réflexe. Ils ont également la capacité de mobiliser leurs acquis pour mener un raisonnement convenable fondé sur l'exploitation de différents supports tels que les graphiques, les tableaux, les schémas illustratifs ou fonctionnels et les photographies de structures anatomiques, pour en extraire des informations pertinentes. Ainsi, ces élèves ont assimilé 56% du programme des sciences de la vie et de la terre de 3^e année secondaire collégiale.

Le champ de connaissances des élèves du groupe 5 (9%) est plus étendu et plus pointu à propos des éléments constitutifs du programme de fin du cycle collégial. Ces élèves maîtrisent les fonctions de nutrition et de relation de façon à les mobiliser dans de nouvelles situations ou de les investir dans leur vie quotidienne, notamment pour prendre soin de leur corps. Ils connaissent les symptômes de l'inflammation et peuvent les expliquer. Leur capacité de raisonnement s'étend à des niveaux complexes d'extraction et de traitement de l'information à partir de supports variés et peuvent se hausser à un degré convenable d'analyse. Ces élèves ont assimilé 74% du programme prescrit en SVT.

Quant aux 1% des élèves (groupe 6) qui ont assimilé la totalité du programme prescrit en SVT, ils sont capables, outre la maîtrise des capacités du groupe 5, de maîtriser des détails qui leur permettent de mieux concevoir la physiologie de leur organisme et de veiller à son maintien et à sa protection contre les agressions microbiennes.

En sciences de la vie et de la terre, les élèves urbains ont obtenu un score (247) légèrement supérieur à celui de leurs camarades dans le monde rural, (242), avec un écart de 5 points. Les différences en termes d'acquis en sciences entre les élèves des deux milieux urbain et rural restent minimales.

Graphique 44. Groupes de compétences en sciences de la vie et la terre des élèves de la 3^e année secondaire collégiale selon le milieu (%)



Source : Données de l'étude PNEA-2019

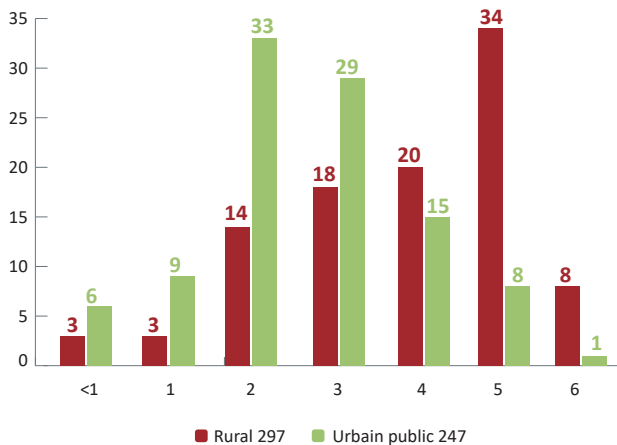
Par ailleurs, les écarts entre ces deux milieux en termes de proportions d'élèves maîtrisant le programme prescrit en sciences de la vie et la terre, fluctuent entre 0 à 3 points. C'est dire qu'il n'y a pas vraiment de différences d'acquis en sciences de la vie et de la Terre entre les élèves des écoles rurales et leurs camarades dans les écoles urbaines.

À la fin du secondaire collégial, les collèges privés réalisent des scores en sciences de la vie et de la terre plus élevés que ceux des collèges publics urbains avec un score de 297 contre 247.

En sciences de la vie et de la terre, le niveau des élèves relevant des collèges privés dépasse largement celui des élèves scolarisés dans les écoles urbaines publiques. En effet, si les élèves des collèges privés ont obtenu un score de 297, celui enregistré chez leurs camarades scolarisés dans les collèges publics urbains n'est que 247, soit un écart de 50 points.

À la fin du secondaire collégial, la différence de scores en sciences de la vie et de la terre entre les élèves urbains (247) et ceux scolarisés dans le milieu rural (242) n'est guère significative.

Graphique 45. Groupes de compétence en sciences de la vie et la terre des élèves de la 3^e année secondaire collégiale par type d'enseignement (%)

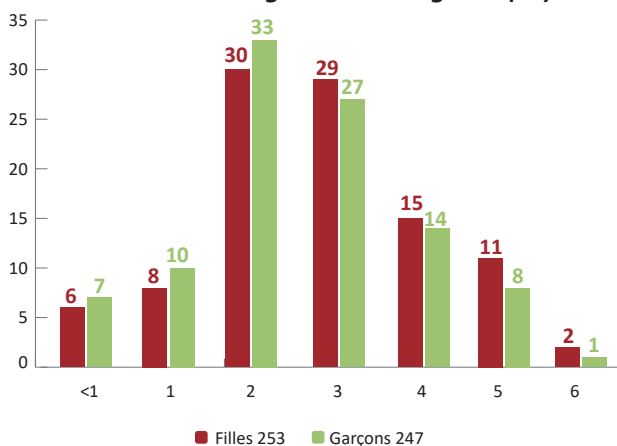


Source : Données de l'étude PNEA-2019

Les écarts, en termes de maîtrise du programme prescrit, s'accroissent entre les deux types d'enseignement. En effet, si 34% et 8% ont assimilé 74% et 100% du programme prescrit en sciences de la vie et de la terre en 3^e année secondaire collégiale, ces proportions ne sont que 8% et 1% chez les élèves relevant des collèges publics urbains.

À la fin du secondaire collégial, la différence de scores en sciences de la vie et de la terre entre les filles (253) et les garçons (247) n'est que de 6 points.

Graphique 46. Groupes de compétences en sciences de la vie et la terre des élèves de la 3^e année secondaire collégiale selon le genre (%)



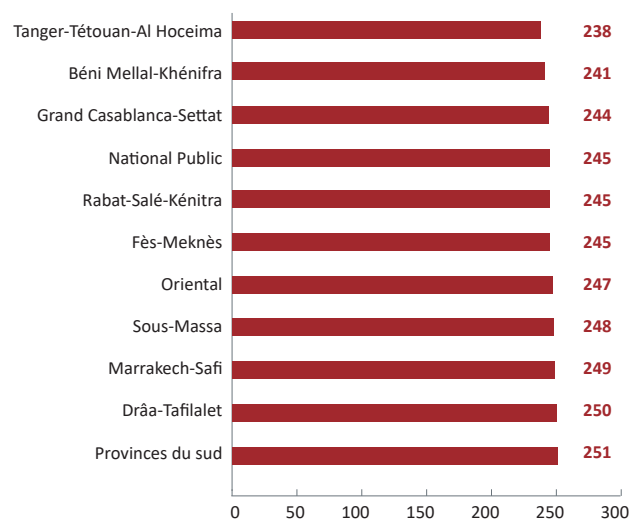
Source : Données de l'étude PNEA-2019

Avec un score de 253 en sciences de la vie et de la terre, les filles performent légèrement mieux que les garçons (247). L'écart, qui n'est que de 2 points au primaire, atteint 6 points au secondaire collégial.

En termes de proportions de maîtrise du programme prescrit des sciences de la vie et de la terre, les écarts entre les filles et les garçons ne sont pas significatifs : si 11% et 2% des filles ont assimilé respectivement 74% et 100% dudit programme, ces proportions sont de 8% et 1% respectivement chez les garçons.

À la fin du secondaire collégial, l'écart entre la région relativement la plus performante en sciences de la vie et la terre et la moins performante est de 13 points.

Graphique 47. Performances en sciences de la vie et la terre des élèves de la 3^e année secondaire collégiale publique par région



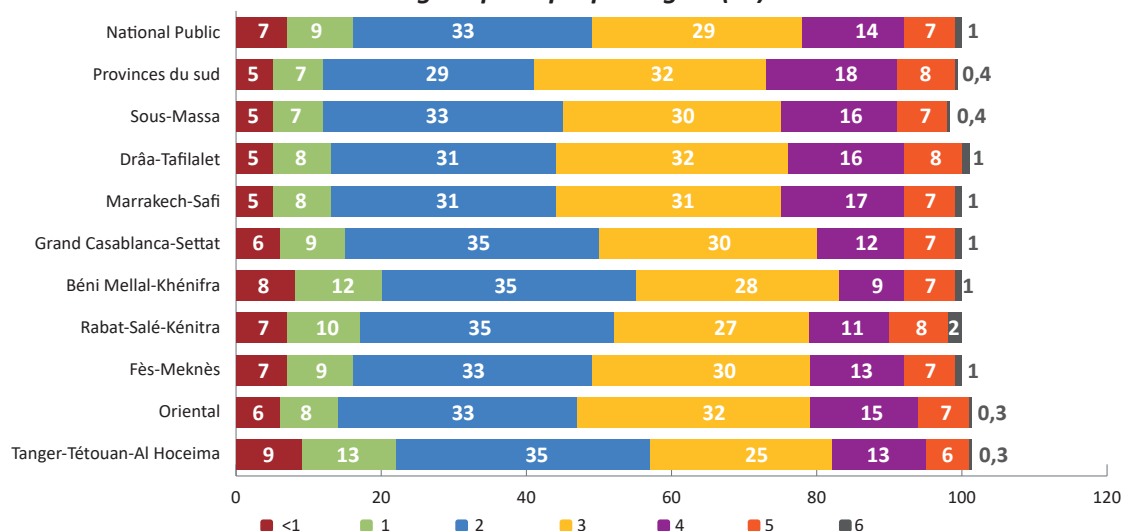
Source : Données de l'étude PNEA-2019

Les scores en sciences de la vie et de la terre enregistrés dans les Provinces du Sud (251), Drâa-Tafilalet (250), Marrakech-Safi (249) et Souss-Massa (248) fluctuent d'un à deux points autour de la moyenne nationale (250).

Quant aux scores des élèves relevant des régions Fès-Meknès et Rabat-Salé-Kénitra, ils sont égaux à la moyenne nationale publique, soit 245. Avec un score de 238, les élèves de la région Tanger-Tétouan-Al Hoceïma détiennent le score le plus bas, suivis des élèves de la région Béni Mellal-Khénifra (241).

Notons que l'écart de scores entre la région la plus performante relativement en sciences de la vie et la terre (Provinces du Sud) et la région la moins performante en l'occurrence Tanger-Tétouan-Al Hoceïma atteint 13 points.

Graphique 48. Groupes de compétences en sciences de la vie et la terre des élèves de la 3^e année secondaire collégiale publique par région (%)



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Si 26% et 25% des élèves des Provinces du Sud de Drâa-Tafilalet et Marrakech-Safi maîtrisent respectivement plus que 55% du programme des SVT prescrit en 3^e année du secondaire collégial, ces proportions ne sont que 19% et 17% respectivement dans les régions de Tanger-Tétouan-Al Hoceïma et Béni Mellal-Khénifra.

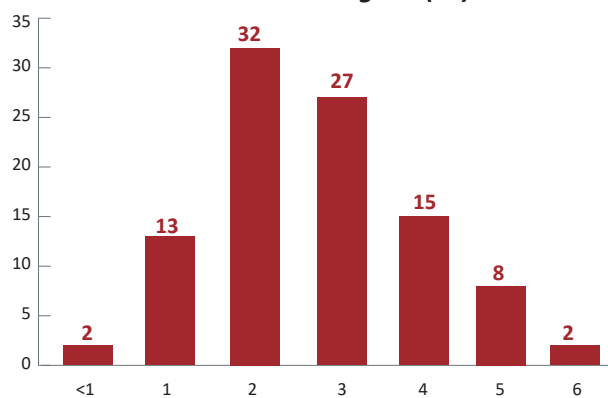
▪ **Physique et chimie au secondaire collégial**

Il ressort des résultats que 2% des élèves de la 3^e année secondaire collégiale n'ont pu répondre qu'à une seule question relative à la restitution de la formule « $P=U \times I$ » qui permet de calculer la puissance électrique consommée par un dispositif de chauffage.

“ En physique-chimie, 74% des élèves de la 3^e année secondaire collégiale n'ont pas acquis le niveau de compétences minimales requises pour la poursuite des études scientifiques au secondaire qualifiant.

Aussi, 13% des élèves (groupe 1) ont répondu seulement à deux questions dont une se rapporte à la restitution de la formule « $P=U \times I$ » et l'autre consiste à identifier le dioxyde de carbone par le trouble de l'eau de chaux.

Graphique 49. Groupes de compétences en physique-chimie des élèves de la 3^e année secondaire collégiale (%)



Source : Données de l'étude PNEA-2019

En plus des acquis du groupe 1, les élèves du groupe 2 (32%) peuvent reconnaître la formule de l'ion à partir du nombre d'électrons gagnés ou perdus par un atome et d'appliquer la condition d'équilibre d'un objet soumis à deux forces.

De leur côté, les 27% des élèves formant le groupe 3 sont capables, outre la maîtrise des capacités du groupe 2, d'exploiter un schéma fonctionnel ou conventionnel relatif à la physique, interpréter les résultats expérimentaux et en tirer des conclusions. Ils sont également capables, à partir du schéma de l'expérience, de déterminer les facteurs accélérant la formation de la rouille. Ces acquis représentent 48% du programme de physique-chimie prescrit en 3^e année du secondaire collégial.

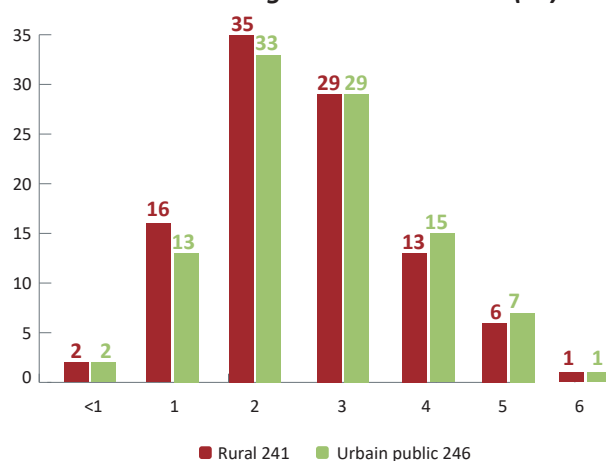
En revanche, les élèves du groupe 4 (15%) ont assimilé 81% du programme de physique-chimie prescrit et sont capables ainsi, outre la maîtrise des capacités du groupe 3, d'écrire le bilan d'une transformation chimique et les équations de réaction entre les métaux et l'acide chlorhydrique, classer les matériaux selon leurs propriétés physiques et chimiques et modéliser un mouvement rectiligne uniforme par rapport à un référentiel lié à la terre. Ils sont aussi capables, d'une part, de prévoir l'effet de la dilution d'une solution acide ou basique sur l'évolution du pH d'une solution aqueuse et d'exploiter la relation entre l'intensité du poids, la masse d'un corps et l'intensité de pesanteur et, d'autre part d'identifier l'ensemble des forces agissant sur un corps en équilibre et d'appliquer la relation mathématique qui exprime la puissance électrique reçue par un appareil électrique.

Quant aux élèves formant le groupe 5 (8%), ils sont capables, en plus de la maîtrise des capacités du groupe 4, de procéder à un raisonnement scientifique en se basant sur les données disponibles ou produites à partir des formules mathématiques. Ces acquis représentent 89% du programme de physique-chimie prescrit dans ce niveau scolaire.

Il est à noter que seuls 2% des élèves de la 3^{ème} année secondaire collégiale ont assimilé la totalité du contenu du programme de physique-chimie prescrit et sont capables, outre la maîtrise des capacités de tous les autres groupes, d'appliquer la loi d'Ohm à un conducteur ohmique pour calculer la tension appliquée à ses bornes, de lire l'intensité d'une force indiquée par un dynamomètre et de mobiliser leurs connaissances à propos de la réactivité des métaux avec les solutions basiques pour sélectionner les matériaux nécessaires à la conservation des solutions basiques.

“ À la fin de secondaire collégial, il n'y a pas de différence significative en physique-chimie entre les élèves des écoles sises en ville (246) et ceux scolarisés dans le milieu rural (241). ”

Graphique 50. Groupes de compétences en Physique-Chimie des élèves de la 3^{ème} année secondaire collégiale selon le milieu (%)



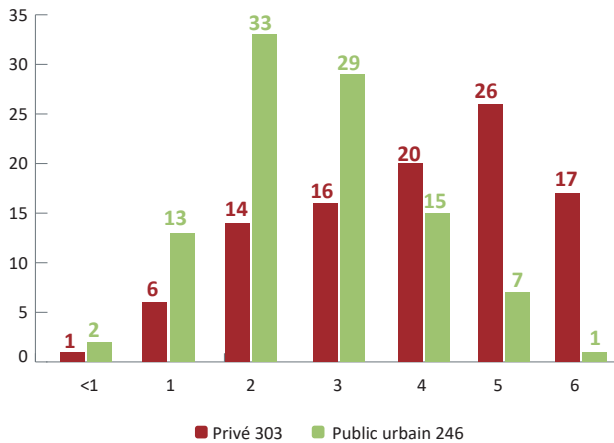
Source : Données de l'étude PNEA-2019

En physique-chimie, l'écart des acquis enregistrés entre les élèves du milieu urbain et ceux du milieu rural n'est que de 5 points. Les élèves relevant des collèges publics urbains ont obtenu un score de 246 contre 241 enregistré chez ceux des écoles rurales. C'est ainsi que par rapport aux acquis du programme prescrit en physique-chimie, en 3^{ème} année secondaire collégiale, les écarts entre les élèves des deux milieux restent insignifiants. En effet, 8% des élèves relevant des collèges publics du milieu urbain maîtrisent pratiquement la totalité (89% et plus) du programme contre 7% chez les élèves dans le milieu rural.

“ Les collèges du secteur privé devancent largement ceux du secteur public urbain en physique-chimie avec un score de 303 contre 246. ”

Toujours en physique-chimie, les élèves de 3^{ème} année collégiale, relevant des collèges publics urbains, ont obtenu un score de 246 contre 303 enregistré chez les élèves dans le secondaire collégial privé. Ainsi, l'écart entre les deux types d'enseignement atteint 57 points.

Graphique 51. Groupes de compétences en Physique-Chimie des élèves de la 3^e année secondaire collégiale selon le type d'enseignement (%)



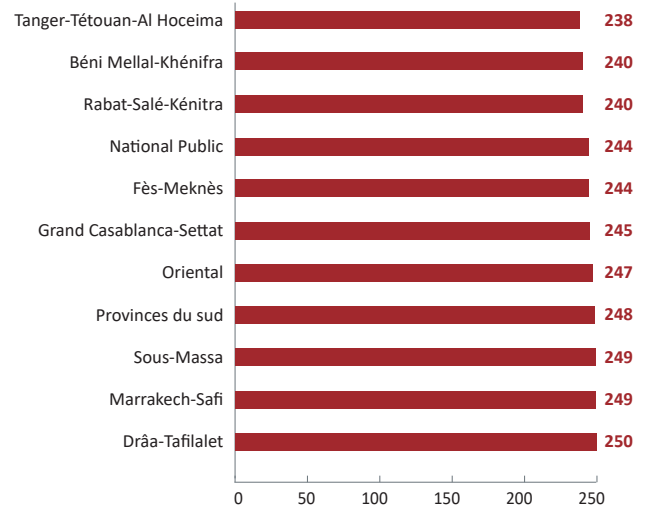
Source : Données de l'étude PNEA-2019

Les écarts entre les élèves des deux types d'enseignement augmentent avec l'élévation dans les niveaux des compétences. Ainsi, si 43% des élèves de l'enseignement secondaire collégial du privé maîtrisent pratiquement la totalité (89% et plus) du programme de physique-chimie prescrit, cette proportion n'est que de 8% chez les élèves relevant des collèges urbains publics.

Par ailleurs, près d'un dixième des filles (11%) et aussi des garçons (10%), ont maîtrisé la quasi-totalité du programme prescrit en physique-chimie.

Au niveau du secondaire collégial, l'écart entre la région la plus performante relativement en physique-chimie et la moins performante est 12 points.

Graphique 53. Performances en Physique-Chimie des élèves de la 3^e année secondaire collégiale publique par région



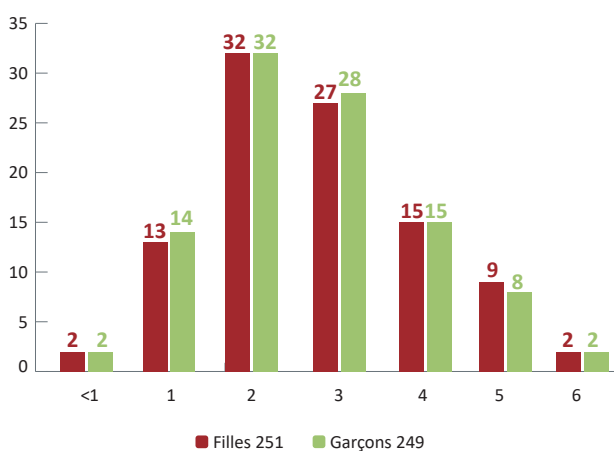
Source : Données de l'étude PNEA-2019

Seuls les élèves de la région de Drâa-Tafilalet ont atteint la moyenne nationale (250) en physique-chimie tandis que les élèves de Marrakech-Safi (249), Souss-Massa (249), Provinces du Sud (248) et l'Oriental (247) sont d'un à trois points en moins de cette moyenne. De leurs côtés, Casablanca-Settat et Fès-Meknès ont atteint la moyenne nationale publique (244).

Rabat-Salé-Kénitra et Béni Mellal-Khénifra ont le même score : 240 chacune. Notons que le score le plus bas est enregistré dans la région Tanger-Tétouan-Al Hoceïma.

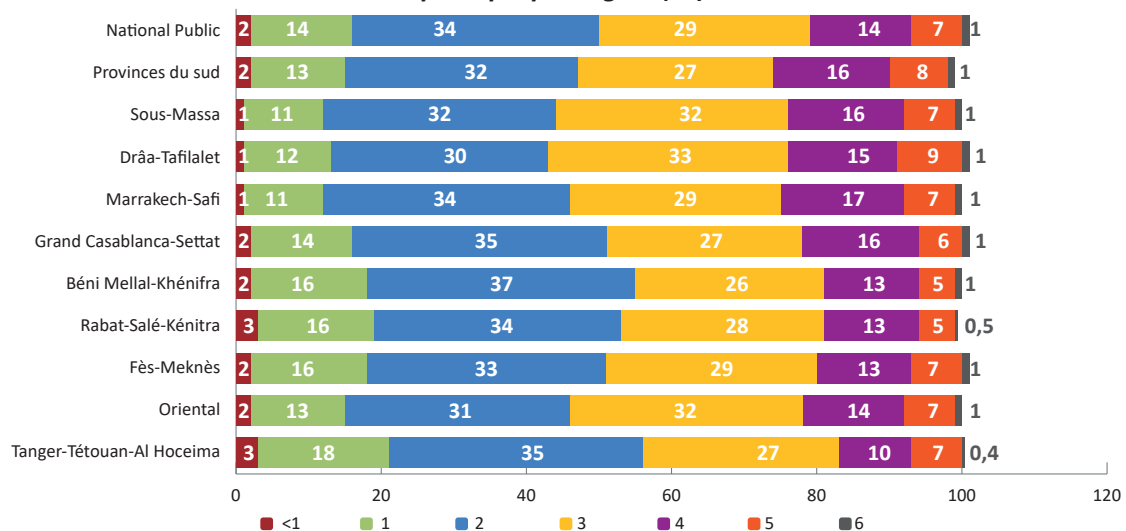
Au niveau du collège, le score obtenu en physique-chimie par les filles (251) et celui enregistré chez les garçons (249), ne présente pas d'écart significatif entre les filles et les garçons.

Graphique 52. Groupes de compétences en Physique-Chimie des élèves de la 3^e année secondaire collégiale selon le genre (%)



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Graphique 54. Groupes de compétences en Physique-Chimie des élèves de la 3^e année secondaire collégiale publique par région (%)



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Si un dixième des élèves de la région Drâa-Tafilalet maîtrisent pratiquement la totalité (89% et plus) du programme de physique-chimie prescrit, cette proportion n'est que de 7% dans les régions Grand Casablanca-Settat et Tanger-Tétouan-Al Hoceima. Cette proportion varie de 8% à 9% dans les autres régions.

Conclusion

La conclusion qu'on peut tirer de cette analyse des scores des élèves de la 6^{ème} année primaire et de ceux de la 3^{ème} année collégiale est que, dans l'ensemble, il y a une faiblesse globale des acquis et qu'une bonne partie des apprenants n'a pas réussi à assimiler une part du programme prescrit traduisant les habilités et compétences correspondant à ce niveau d'étude. Ceci reflète un déficit au niveau des apprentissages. Seule une infime minorité est performante et maîtrise la totalité du programme prescrit.

Si les résultats ne reflètent que quelques différenciations dans les acquis, entre les filles et garçons en faveur des filles, ils montrent cependant qu'il y a une différence notable entre les acquis des élèves du milieu rural et ceux scolarisés dans le milieu urbain. Les différences des acquis des élèves entre les régions sont variables selon les matières.

Dans ce contexte, le faible niveau de compétences de deux matières importantes, la langue française et les mathématiques, dans les apprentissages sur le plan linguistique et cognitif, est révélé par les résultats du PNEA-2019. Ce qui ressort de manière saillante est la différence entre le public et le privé, en faveur du privé. Cet état de fait s'explique par l'importance du niveau socio-économique des familles sur les acquis.

CHAPITRE II.

SITUATION DES ACQUIS SCOLAIRES DANS LEUR CONTEXTE SOCIO-ÉDUCATIF

Les résultats des tests et les données tirées de l'exploitation des réponses des questionnaires adressés aux enseignants et aux directeurs d'établissement permettent d'interroger les acquis des élèves en rapport, d'une part, avec les déterminants de l'environnement scolaire (offre scolaire et caractéristiques des acteurs éducatifs) et, d'autre part avec l'environnement socio-éducatif (climat scolaire, pratiques éducatives, problèmes sociaux et scolaires). L'analyse des données est focalisée sur les écoles et les collèges publics participant à l'étude.

1. Effet de l'environnement socio-éducatif sur le rendement scolaire

Le rendement scolaire, constitué par les acquis des élèves, ne dépend pas uniquement des facteurs intra-scolaires, mais également d'autres déterminants extra-scolaires, notamment la qualité de l'offre éducative et des caractéristiques des acteurs, en l'occurrence les élèves, les enseignants et le personnel administratif. Ce chapitre vise à examiner les effets de ces déterminants sur la performance des élèves.

1.1. L'infrastructure de base

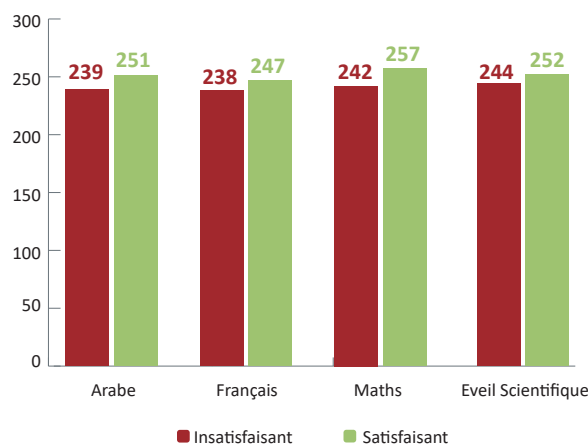
L'analyse statistique PLS a permis d'élaborer un indicateur synthétique des infrastructures de base qui contribue de manière substantielle à l'amélioration des acquis scolaire des élèves. Cet indicateur est composé des éléments relatifs au raccordement de l'école à l'électricité et à l'eau potable, l'existence de toilettes et latrines ainsi que la nature de l'accès à l'école combiné avec les conditions d'exercice aussi bien des enseignants que des directeurs d'établissement scolaire. Cette analyse, appliquée aux données, met en évidence, l'effet de l'impact positif de l'existence des infrastructures de base à l'école sur le score

des élèves, ce qui se traduit par la confirmation empirique de cet effet par l'étude PNEA-2019.

C'est ainsi que les résultats de l'étude PNEA-2019 mettent en évidence le lien très étroit entre l'existence des infrastructures de base à l'école et le rendement scolaire des élèves en 6^e année primaire.

L'existence des infrastructures de base à l'école/ collège contribue à une amélioration nette des résultats scolaires des élèves.

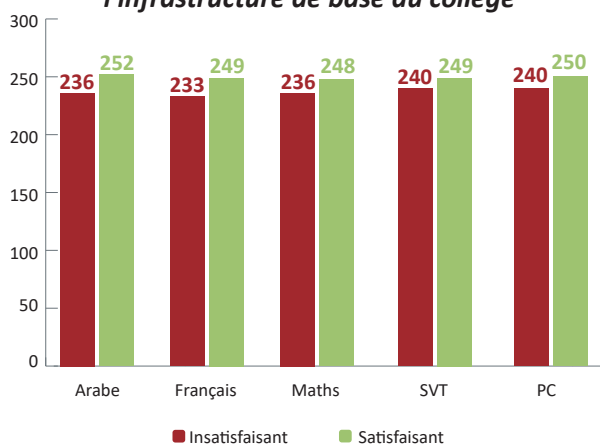
Graphique 55. Performances des élèves de la 6^e année primaire selon le niveau de l'infrastructure de base à l'école



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Les différences des scores entre les écoles primaires suffisamment équipées et disposant d'infrastructure, que l'on peut catégoriser de satisfaisante, et celles qui en sont moins dotées, et donc d'un équipement insatisfaisant, varient de 8 points en score des élèves en éveil scientifique et 9 points en français, 12 points en arabe, pour atteindre 15 points en mathématiques.

Graphique 56. Performances des élèves de la 3^e année secondaire collégiale selon le niveau de l'infrastructure de base au collège



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Cet effet positif de l'existence des équipements infrastructure de base se confirme également au niveau du secondaire collégial, où les différences de scores entre les collèges suffisamment équipés et ceux qui ne le sont pas assez ou dépourvus varient de 9 à 15 points selon les matières.

Si l'infrastructure exerce un effet sur les scores qui traduisent le rendement et les performances des élèves, et par extension des établissements, il faudrait s'interroger sur l'état des infrastructures de base dans les écoles et les collèges. Que disent les données du PNEA-2019 sur cet état ?

Une part importante des élèves fréquente des écoles et des collèges dépourvus d'infrastructures de base notamment d'eau potable, d'électricité, des latrines/toilettes, de logement de fonction, etc.

Plus d'un dixième (15%) des élèves en 6^e année primaire et 7% des élèves en 3^e année du secondaire collégial poursuivent leur scolarité dans des établissements scolaires sans eau potable et 14% de ces élèves fréquentent des établissements primaires dépourvus de latrines et toilettes. Or, l'absence d'eau et de sanitaire témoigne de leur extrême dépravation qui ne manque pas d'affecter les conditions de vie au sein de l'école. Cela impactera également l'hygiène et la santé des élèves et le risque de propagation éventuelle de certaines maladies. De plus, un environnement scolaire "insalubre" peut avoir un impact psychologique négatif sur le

vécu scolaire des enfants et des adolescents avec des effets néfastes sur l'estime et l'image de soi.

Les données révèlent également que 16% des élèves en 6^e année primaire et 20% de ceux en 3^e année du secondaire collégial fréquentent des établissements scolaires non raccordés au réseau d'électricité. Ceci ne manquera pas d'impacter négativement aussi bien le temps d'apprentissage (devoir arrêter avant la tombée de la nuit et/ou débiter plus tard les cours du matin) que l'utilisation des outils didactiques fonctionnant avec l'électricité. Ce qui est de nature à priver l'enseignant d'utiliser les ressources didactiques et les élèves de l'occasion d'une expérimentation, visualisation ou simulation de certains apprentissages.

La majorité des élèves marchent pour rejoindre leurs établissements scolaires.

Au primaire, 93% des élèves des écoles primaires et 74% des collèges vont à pied à l'école. Le transport scolaire profite à 14% des collégiens contre 2% seulement des écoliers. Il est à remarquer, selon ces données, que les élèves du primaire bénéficient relativement moins du transport scolaire que les collégiens qui sont plus âgés. Or, 14% des écoliers et 26% des collégiens déclarent que la durée du trajet à l'école est au moins une demi-heure de marche. En effet, la durée du trajet à l'école, surtout pour les élèves du primaire, mérite une attention particulière, surtout dans le milieu rural où l'école se trouve assez loin de leur maison.

Par ailleurs, la durée du trajet pour l'école n'est pas la même pour tous les élèves, puisqu'elle prend plus de temps selon les saisons de l'année et la diversité des espaces géographiques (régions montagneuses, plaines, désert, zones enclavées/désenclavées ...). Ainsi, la difficulté pour l'élève de se rendre à l'école dépend de son âge, de la durée du trajet, de la saison et la zone géographique.

Les enseignants d'un quart des écoliers et ceux d'un cinquième des collégiens exercent dans une localité autre que celle abritant leur résidence.

Les enseignants de 14% en moyenne des élèves en 6ème année primaire exercent dans des localités à accès difficile. Il en est de même, au secondaire collégial, pour les enseignants de français, de physique-chimie et des sciences de la vie et de la terre. Cette proportion s'élève à 17% et 20% chez les enseignants respectivement d'Arabe et des mathématiques au collège. En fait, un établissement scolaire difficile d'accès favorise davantage une tendance à l'absentéisme des acteurs éducatifs pour des raisons diverses (rareté voire manque de transport, conditions climatiques difficiles, manque de logement...).

De plus, les enseignants d'un quart des élèves au primaire (26% à 27% selon la matière) et ceux d'un cinquième (20% à 22%) des collégiens, résident dans une localité autre que celle de leur établissement scolaire. Les enseignants de plus deux tiers des élèves (65% à 70% selon la matière) recourent à un moyen de transport (voiture, bus, taxi, ...) pour rejoindre le lieu du travail. Or, un des facteurs les plus importants de la maîtrise du temps scolaire réside dans la proximité du lieu de résidence des enseignants des établissements scolaires, car même si les moyens de transport réduisent la distance, le fait de passer du temps dans un trajet trop long pour arriver à l'école/collège impacte plus au moins négativement la performance pédagogique des enseignants en classe.

“ *À cause des conditions d'exercice difficiles dans leur établissement ou dans son environnement, les enseignants de 32% des écoliers et ceux de 15% des collégiens en moyenne déclarent vouloir participer au mouvement pédagogique.* ”

Le sentiment d'appartenance à l'établissement scolaire crée un climat propice aux apprentissages, et ce manque d'appartenance pousse l'enseignant à vouloir changer d'établissement pour un autre relativement plus confortable sur les plans professionnel, familial et social.

En moyenne, les enseignants de 49% des élèves de la 6ème année primaire ont déclaré vouloir participer au mouvement pédagogique et ce, contre 42% chez leurs collègues de la 3ème année secondaire collégiale. Ce sont les conditions difficiles de l'exercice du métier au sein de

l'établissement et/ou de son environnement qui ont été citées, par les enseignants de 32% des écoliers et ceux de 15% des collégiens, comme raison de vouloir changer le lieu de travail.

Le léger écart entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire quant au désir de participer au mouvement pédagogique s'explique vraisemblablement par le fait que les conditions d'exercice du métier sont relativement plus difficiles dans les unités scolaires primaires dispersées sur tout le territoire que dans les collèges implantés dans les zones relativement plus favorisées. L'existence de l'infrastructure de base à l'école et dans son environnement immédiat est de nature à dissuader les enseignants des écoliers et des collégiens à vouloir changer leur lieu de travail. En effet, l'attachement des enseignants à l'établissement scolaire est tributaire de l'attractivité de son environnement social, culturel et économique.

“ *Les directeurs de la moitié des écoliers et ceux de près des trois quarts des collégiens ne bénéficient point d'un logement de fonction.* ”

La disponibilité et la présence sur place du chef de l'établissement constituent une des conditions nécessaires d'exercer une gestion de proximité des établissements scolaires. Le logement de fonction est donc un facteur de stabilité du climat éducatif.

En fait, seuls les directeurs de près de la moitié (49%) des élèves de la 3ème année secondaire collégial et d'environ un quart (27%) de ceux de la 6ème année primaire disposent d'un logement de fonction. Les directeurs de 15% des écoliers et ceux de 13% des collégiens déclarent exercer dans des localités à accès difficile et que 29% et 13% respectivement résident dans une localité autre que celle abritant l'établissement scolaire qu'ils dirigent. Cet état de fait ne manque pas d'impacter l'efficacité de l'encadrement administratif dans la plupart des unités scolaires.

Par ailleurs, les directeurs de la moitié des élèves de la 6ème année primaire et 38% de ceux de la 3ème année du collège utilisent leur voiture personnelle pour se rendre au travail.

“ *Ce sont les conditions d'exercice déclarées défavorables qui poussent les directeurs de la moitié des écoliers et ceux de près d'un tiers des collégiens à vouloir changer de lieu d'affectation.* ”

Les directeurs de 45% des élèves de la 6^{ème} année primaire et ceux de 48% des élèves de la 3^{ème} année du secondaire collégial déclarent vouloir changer le lieu d'affectation. Les conditions d'exercice dans la localité ou de l'établissement sont à l'origine de la volonté de départ exprimée par les directeurs de 51% des élèves au primaire et 29% des collégiens. Cet écart entre les directeurs du primaire et ceux du secondaire pourrait trouver son explication dans les conditions d'exercice de la fonction, relativement plus difficiles dans les unités scolaires primaires que dans les collèges implantés dans des localités relativement plus favorisées.

Le mouvement administratif des directeurs d'établissement scolaire tout comme celui des enseignants, bien qu'il soit un droit, il constitue un indicateur de la qualité de l'environnement socio-éducatif des établissements scolaires. C'est ainsi que la stabilité des acteurs éducatifs dépend de l'attractivité de cet environnement.

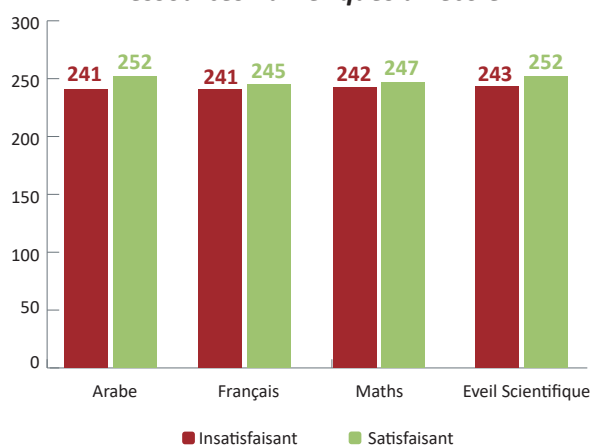
1.2. Le numérique

L'analyse statistique PLS a permis d'élaborer des indicateurs relatifs aux ressources numériques notamment les Technologies de l'Information et de la Communication en Éducation (TICE). L'analyse bi-variée dégage une corrélation positive entre ces ressources numériques et les résultats des écoliers et des collégiens. Ceci a permis d'analyser l'effet du numérique, (en satisfaisant – insatisfaisant), sur les scores des élèves par matière.

“ *Le rendement scolaire des écoles et des collèges disposant des ressources numériques suffisantes est relativement plus élevé que celui enregistré par les moins dotés.* ”

i. Disponibilité des ressources numériques à l'école

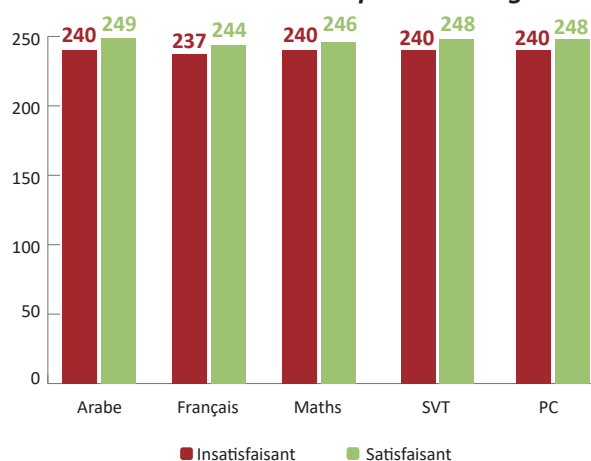
Graphique 57. Performances des élèves de la 6^{ème} année primaire selon la disponibilité des ressources numériques à l'école



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Les élèves de la 6^{ème} année primaire disposant des ressources numériques suffisantes à l'école performant nettement mieux que ceux fréquentant des écoles moins bien équipées. Cela se ressent relativement sur les acquis en arabe et en éveil scientifique avec une amélioration respectivement de 11 et 9 points, suivis des mathématiques (5 points) et le français (4 points).

Graphique 58. Performances des élèves de la 3^{ème} année secondaire collégiale selon la disponibilité des ressources numériques au collège



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Au secondaire collégial, la disponibilité en quantité suffisante des ressources numériques à l'école/collège contribue à une amélioration nette de 6 à 9 points des scores des élèves. Si la disponibilité des ressources numériques à l'école/collège a un effet positif sur les acquis

scolaires, quel est l'état de ces ressources au sein des établissements d'un point de vue « élèves » ?

“ **La plupart des écoles/collèges ne sont pas dotés de ressources numériques suffisantes.** ”

Concernant les ressources TICE, 75% et 65% des élèves du primaire déclarent que leurs écoles ne disposent pas respectivement d'une salle multimédia et de l'internet. Ces proportions atteignent chez les collégiens 53% et 49% respectivement. Les établissements scolaires de 38% des écoliers et 32% des collégiens ne sont pas dotés d'un Data Show et ceux de 74% et 49% d'entre eux ne disposent pas d'un site web.

Au sein de classes, 88% des écoliers et 65% des collégiens continuent à utiliser le tableau noir au lieu du tableau interactif qui intègre le son, l'image et le mouvement.

“ **Les enseignants d'environ deux tiers des écoliers et des collégiens n'ont bénéficié d'aucune formation numérique.** ”

La formation numérique permet aux enseignants d'accéder à des ressources pédagogiques et didactiques plus riches que les supports classiques (manuels et livres scolaires, tableau...). Le numérique permet l'échange, le partage et l'interaction entre les trois piliers du triangle pédagogique : l'élève, l'enseignant et la matière. Ceci leur permet également de transmettre une culture numérique.

Les enseignants d'environ un tiers des élèves de la 6ème année primaire et de la 3ème année collégiale déclarent avoir bénéficié d'une formation sur l'utilisation des Technologies de l'Information et la Communication en Éducation (TICE). Ainsi, deux tiers des élèves restent, en principe, sous l'emprise uniquement d'un enseignement classique sans intégration du numérique.

Au primaire, les enseignants de seulement 16% des élèves affirment recourir toujours ou souvent aux TICE pendant les cours en classe. Il en est de même au collège pour les enseignants d'arabe, de français et des mathématiques qui affichent des taux plus modestes (entre 9% et 16%). Ces faibles proportions signifient que le recours

régulier au numérique ne s'est pas encore installé dans les pratiques en classe pour des raisons se rapportant à la formation initiale et continue des enseignants, à l'infrastructure et aux ressources des établissements scolaires.

En revanche, les enseignants des sciences de la vie et de la terre (49%) et de physique-chimie (43%) recourent relativement plus aux ressources numériques pour assurer les cours en classe. Les enseignants de ces deux matières expérimentales utilisent ces ressources numériques, plus comme moyen de terminer les cours du programme dans les délais impartis que comme un moyen d'améliorer les cours en recourant à la simulation et l'expérimentation assisté par ordinateur. C'est d'ailleurs cette raison qui a été avancée par les enseignants d'un tiers des collégiens eux-mêmes.

Il faudrait souligner que le numérique a beaucoup apporté à la didactique des sciences, en aidant les enseignants à structurer les informations et à visualiser les liens, les fonctions et les formules que ce soit pour les sciences de la vie ou de la Terre ou la physique-chimie. Mais l'obligation de terminer les programmes à temps, surtout pour les niveaux scolaires certificatifs, amène les enseignants à utiliser le numérique plus pour terminer le programme que pour améliorer leurs enseignements et les apprentissages des élèves.

Ceci appelle à une révision des programmes scolaires, surtout les matières scientifiques, en vue d'un enseignement plus efficace notamment en dotant les enseignants d'une formation permettant de tirer un meilleur profit du numérique dans la pratique pédagogique.

“ **Les directeurs d'environ la moitié des élèves, aussi bien au primaire qu'au collège, déclarent n'avoir bénéficié d'aucune formation sur l'utilisation des TICE.** ”

La maîtrise et l'utilisation des TICE par les directeurs d'établissements scolaires est de nature à faire évoluer les pratiques de l'administration pédagogique vers davantage d'efficacité et d'efficience.

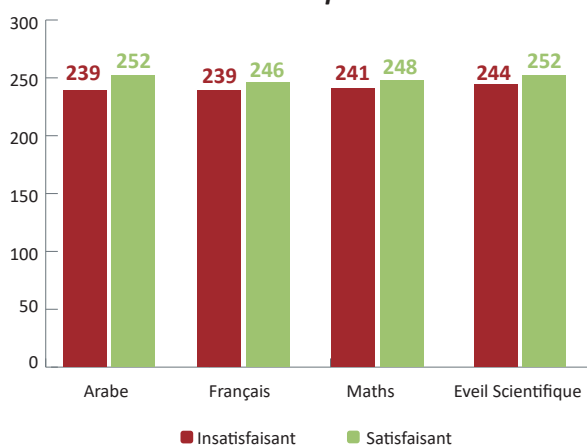
Les directeurs de 53% des élèves de la 6ème année primaire et ceux de 48% des élèves de la 3ème année du collège déclarent ne pas avoir bénéficié

d'aucune formation sur l'utilisation du numérique. Ceci justifie le fait que les directeurs de 23% des élèves de la 6^{ème} année primaire et ceux de 27% des élèves de la 3^{ème} année du secondaire collégial déclarent qu'ils n'utilisent guère les outils numériques dans leurs pratiques administratives. Ce constat contraste avec la déclaration des directeurs de 84% des élèves du collège et de 82% des écoliers avoir un ordinateur personnel et du fait que tous les directeurs d'établissement scolaire sont dotés d'un ordinateur professionnel. Aussi, faut-il s'interroger sur la capacité de ces directeurs à suivre la gestion qui devient de plus en plus numérique pour effectuer des tâches de l'administration pédagogique notamment avec la mise en place de la plate-forme MASSAR, et à évoluer professionnellement dans un environnement éducatif où l'analphabétisme numérique devient un handicap majeur.

ii. Disponibilité des ressources numériques à la maison

La disponibilité des ressources TICE à la maison a un impact relativement positif sur le rendement scolaire des élèves et ce, dans toutes les matières. Ainsi, les différences de scores entre ceux disposant de ressources TICE suffisantes à la maison et ceux qui n'en disposent pas varient de 7 à 13 points selon les matières.

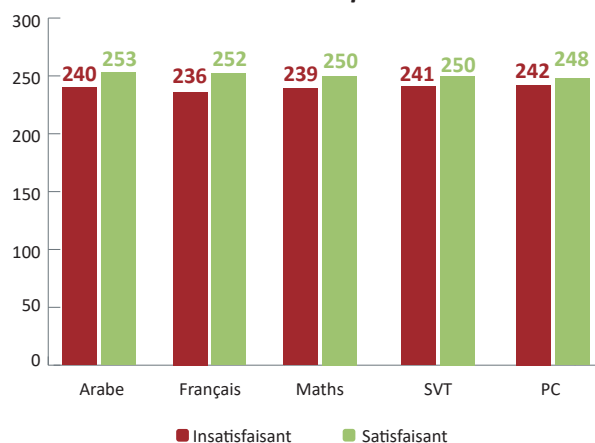
Graphique 59. Performances des élèves de la 6^{ème} année primaire selon la disponibilité des ressources numériques à la maison



Source : Données de l'étude PNEA-2019.

Au niveau du collège, l'effet du numérique sur les acquis se confirme. La disponibilité des ressources au sein des familles des collégiens est susceptible d'améliorer leurs résultats scolaires de 6 à 16 points selon les matières.

Graphique 60. Performances des élèves de la 3^{ème} année secondaire collégiale selon la disponibilité des ressources numériques à la maison



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Si l'effet du numérique est attesté par les données, il faudrait s'interroger si les écoliers et collégiens disposent des ressources numériques suffisantes au sein de leur foyers.

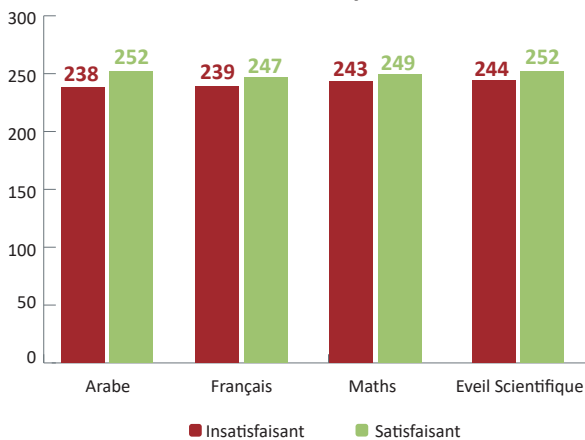
Environ un tiers des écoliers et deux cinquièmes des collégiens déclarent disposer d'un ordinateur et d'une connexion internet à la maison.

En effet, 34% et 35% des écoliers affirment disposer à la maison, respectivement, d'un ordinateur et d'une connexion internet. Ces proportions sont de 40% et 43% respectivement chez les collégiens.

Par ailleurs, si 16% et 44% des écoliers sont équipés respectivement d'un ordinateur et d'un smartphone personnels, ces proportions atteignent 28% et 68% chez les collégiens. Ces derniers sont ainsi relativement mieux dotés que les écoliers.

iii. Utilisation pédagogique du numérique par les élèves

Graphique 61. Performances des élèves de la 6^e année primaire selon l'utilisation pédagogique du numérique

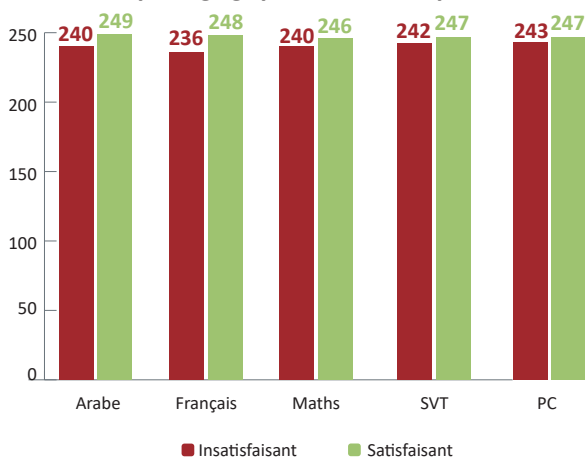


Source : Données de l'étude PNEA-2019

Une nette amélioration des acquis scolaires dans toutes les matières a été enregistrée chez les écoliers utilisant les ressources numériques à des fins pédagogiques.

L'écart en termes d'acquis avec leurs pairs qui n'utilisent pas d'une façon satisfaisante les ressources numériques mises à leur disposition varie de 6 à 14 points selon les matières. Le constat est que l'utilisation pédagogique de ces ressources profite relativement plus aux apprentissages en langues arabe et française.

Graphique 62. Performances des élèves de la 3^e année secondaire collégiale selon l'utilisation pédagogique du numérique



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Une utilisation par les collégiens des outils numériques à des fins pédagogiques permet une amélioration des résultats scolaires de 4 à 12

points selon les matières. C'est d'ailleurs sur les acquis en français où l'amélioration se ressent (12 points).

L'utilisation pédagogique des ressources numériques, aussi bien par les écoliers que par les collégiens, porte essentiellement sur les recherches en lien avec le programme scolaire.

La nature de l'utilisation des outils numériques requiert une attention particulière en vue du développement de l'auto-apprentissage et de l'enseignement à distance. Les données montrent que plus d'un tiers (38%) des écoliers et 60% des collégiens déclarent utiliser, toujours ou souvent, internet pour faire des recherches scolaires alors que 28% et 56% d'entre eux y ont recours pour avoir plus d'informations sur des contenus précis du programme. Aussi, 16% des élèves au primaire et 28% au collège consultent-ils sur internet toujours ou souvent les dictionnaires et les encyclopédies.

Par contraste, 19% des écoliers et 47% des collégiens utilisent, toujours ou souvent, internet pour "chatter", et 10% et 30% visitent toujours, souvent ou parfois, des sites ayant des contenus préjudiciables au développement des enfants. Cette utilisation inappropriée d'internet par autant d'enfants et adolescents ne manquera pas d'avoir un impact néfaste sur leur développement cognitif et psychologique.

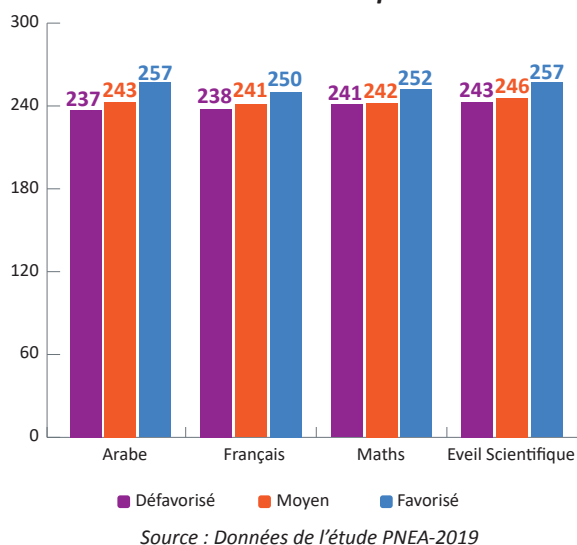
1.3. Niveau socio-économique des élèves

Tout comme pour les autres déterminants, l'infrastructure et le numérique, l'analyse PLS a permis d'élaborer un indicateur relatif à le niveau socio-économique des élèves. Cet indicateur est dérivé des réponses des élèves sur la profession et le niveau d'instruction de leurs parents, le type de logement familial, la disponibilité des livres à la maison et les langues étrangères parlées chez soi.

Les résultats de l'étude PNEA-2019 confirment l'impact capital du niveau socioéconomique des élèves sur leurs performances scolaires.

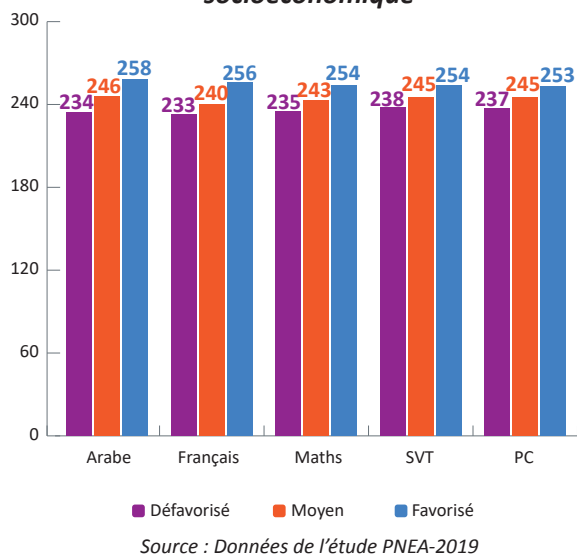
L'origine socioéconomique des écoliers et des collégiens explique en grande partie les inégalités entre eux en termes de performances scolaires.

Graphique 63. Performances des élèves de la 6^e année primaire selon leur niveau socioéconomique



L'effet du niveau socio-économique sur le rendement scolaire des élèves du primaire se confirme pour toutes les matières. En effet, les élèves dont le niveau socio-économique est élevé obtiennent des résultats nettement meilleurs que ceux dont le niveau socio-économique est moins aisé. Les différences de scores sont de 11 et 12 points respectivement en mathématiques et en français tandis qu'ils atteignent 14 et 20 points respectivement en éveil scientifique et en arabe.

Graphique 64. Performances des élèves de la 3^e année secondaire collégiale selon leur niveau socioéconomique



Au secondaire collégial, les inégalités en termes de performances scolaires sont encore plus accentuées. Les écarts dans les scores entre les collégiens, dont le niveau socioéconomique est

élevé, et ceux issus des familles défavorisées varient de 16 à 24 points selon les matières.

Les données sur le niveau de vie des familles des élèves et leur origine socio-économique permettent de cerner les contours des inégalités qui existent entre les élèves et reflètent la difficulté de réussir l'égalité des chances devant l'éducation.

Un tiers des écoliers et des collégiens résident dans des logements précaires.

Selon les résultats de l'étude PNEA-2019, 5% et 18% des élèves de la 6^e année primaire déclarent résider dans des logements respectivement informels et partagés. Ces proportions atteignent respectivement 18% et 13% chez les élèves de la 3^e année du secondaire collégial. En outre, 12% des écoliers et 24% des collégiens ne disposent pas dans leurs logements d'une salle de bain indépendante.

Les pères d'un tiers des écoliers et un quart des collégiens sont analphabètes.

Les proportions des élèves de la 6^e année primaire qui déclarent que leurs pères sont analphabètes ou ont bénéficié des cours d'alphabétisation s'élèvent à 30%. Cette proportion atteint 25% chez les élèves de la 3^e année du secondaire collégial. Force est de relever que seuls les pères de 7% des écoliers et ceux de 8% de collégiens ont fait des études supérieures (post-bac) contre 3% et 4% respectivement pour leurs mères.

Concernant le niveau d'instruction des mères, celles de 52% des écoliers et celles de 50% des collégiens sont les analphabètes dont 14% et 16% respectivement ont bénéficié des cours d'alphabétisation.

Près d'un dixième des écoliers et d'un cinquième des collégiens pratiquent à la maison une langue étrangère.

Concernant les écoliers parlant une langue étrangère chez eux, ils sont 7% à parler le français, 2% à parler espagnol et 2% à pratiquer l'anglais. Ces proportions atteignent respectivement 10%, 2% et 6% chez les collégiens. Concernant la langue Amazigh, les données montrent qu'un

quart environ des écoliers (24%) et des collégiens (26%) parlent amazigh chez eux.

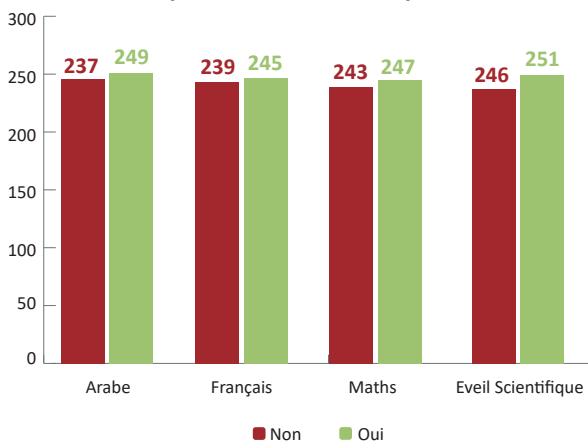
“ Plus des deux tiers des écoliers et des collégiens disposent de livres religieux à la maison et un tiers de livres scientifiques.

73% des écoliers et 70% des collégiens déclarent avoir des livres religieux, autres que les livres scolaires, contre respectivement 31% et 33% qui déclarent avoir des livres scientifiques. Ces proportions sont respectivement 46% et 42% à propos des livres littéraires.

1.4. Passage par le préscolaire

Les études empiriques sur la réussite scolaire ainsi que les enquêtes internationales sur l'évaluation des acquis ont bien montré l'effet positif des programmes préscolaires sur les habiletés cognitives et sociales des enfants. La préscolarisation contribue à réduire les déperditions scolaires, notamment le redoublement, l'abandon et le décrochage scolaires. Les données du PNEA 2019 confirment ainsi l'effet sur les acquis scolaires.

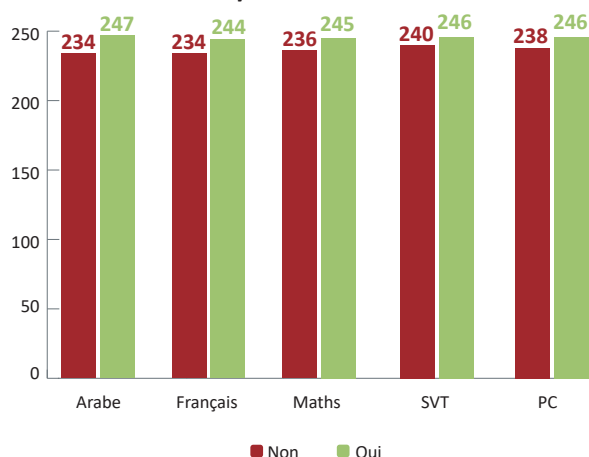
Graphique 65. Performances des élèves de la 6^e année primaire selon leur préscolarité



Source : Données de l'étude PNEA-2019

C'est surtout en arabe que le préscolaire a un effet positif net sur le rendement scolaire des élèves de la 6^e année primaire. En effet, la différence de scores en arabe entre les élèves ayant bénéficié de l'enseignement préscolaire et ceux qui n'en ont pas bénéficié est de 12 points contre 4 à 5 points seulement dans les autres matières.

Graphique 66. Performances des élèves de la 3^e année secondaire collégiale selon leur préscolarité



Source : Données de l'étude PNEA-2019

L'impact positif de l'enseignement préscolaire sur les acquis scolaires des élèves est encore plus prononcé au secondaire collégial. Ainsi, les différences de scores entre les collégiens qui ont bénéficié d'un enseignement préscolaire et ceux qui n'en ont pas bénéficié varie de 6 à 13 points selon les matières.

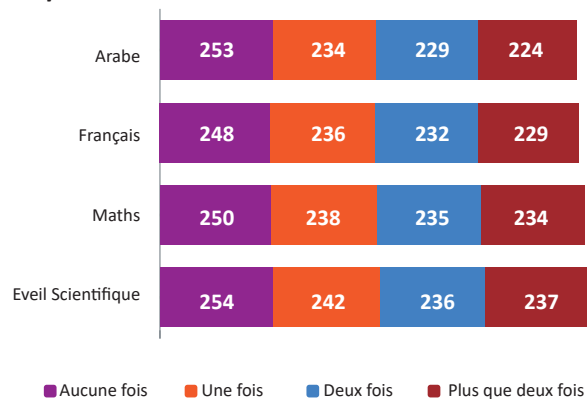
“ Presque la moitié des élèves de la 6^e année primaire et un tiers des élèves de la 3^e année du secondaire collégial ont fréquenté une crèche avant d'intégrer l'école primaire.

Le constat est que la plupart des élèves scolarisés au primaire et au collège n'ont pas eu nécessairement un passage par le préscolaire. Plus que la moitié (62%) des élèves de la 6^e année primaire et plus des deux tiers (76%) des élèves de la 3^e année secondaire du collégial ont bénéficié d'un enseignement préscolaire moderne. Ces proportions sont respectivement 13% et 7% des élèves qui ont fréquenté les écoles coraniques.

1.5. Redoublement

Le redoublement est souvent considéré comme un moyen permettant aux élèves en difficulté d'apprentissage de rattraper le retard et pouvoir poursuivre leur scolarité avec succès. La plupart des études, y compris l'étude PNEA-2019, affirment l'effet négatif du redoublement sur la réussite scolaire.

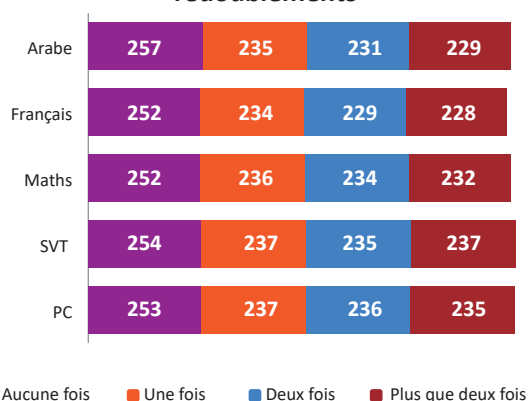
Graphique 67. Performances des élèves de la 6^e année primaire selon le nombre de redoublements



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Les scores obtenus dans toutes les matières par les élèves de la 6^e année primaire ayant redoublé une fois sont nettement moins élevés que les scores obtenus par les élèves qui n'ont jamais redoublé. Ces écarts sont de 19 points en arabe et 12 points dans les autres matières. En cas de redoublement répété deux fois, les écarts passent à 24 points en arabe, 16 points en français, 18 en éveil scientifique et 15 points en mathématiques : le redoublement répété, loin de réduire l'écart, creuse davantage le fossé, en termes d'acquis scolaires, entre les redoublants et les non redoublants.

Graphique 68. Performances des élèves de la 3^e année secondaire collégial selon le nombre de redoublements



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Le même constat est relevé au secondaire collégial avec la même structure que le primaire mais avec des écarts encore plus élevés.

“ Environ un tiers des élèves de la 6^e année primaire et la moitié des élèves de la 3^e année du collège déclarent avoir redoublé au moins une fois au cours de leur cursus scolaire.

Un peu plus d'un tiers (36%) des élèves de la 6^e année primaire ont au moins redoublé une fois au cours de leur cursus scolaire. Il en est de même pour près de la moitié (49%) des élèves de la 3^e année du secondaire collégial. Les proportions d'élèves ayant redoublé deux fois et plus atteint 14% en 6^e année primaire et 21% en fin de collège.

Les résultats des études internationales notamment TIMSS, PIRLS et PISA montrent que les meilleures performances sont réalisées par les systèmes éducatifs ne pratiquant pas ou peu le redoublement. C'est plutôt l'appui scolaire adapté qui s'avère plus efficace que le redoublement pour lutter contre les difficultés d'apprentissage.

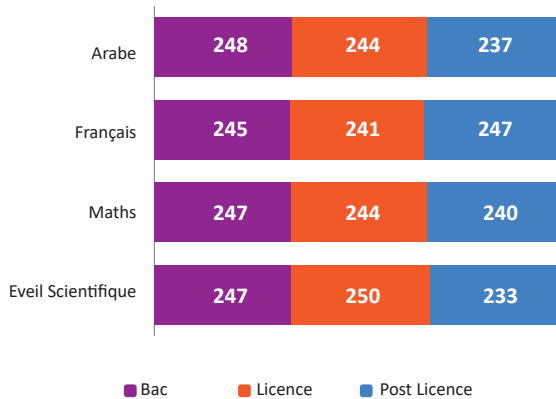
1.6. Profil des enseignants

Si l'enseignant est l'acteur principal du système éducatif, il est inévitable d'interroger son effet sur les acquis des élèves. En effet, enseigner est une médiation double : d'une part, c'est une médiation relationnelle et organisationnelle entre l'enseignant et l'élève pour faciliter l'apprentissage (relation pédagogique) et, d'autre part c'est une médiation entre le savoir et l'élève par le contrat didactique et entre le savoir et l'enseignant par la transposition didactique (relation didactique). Ainsi, le métier d'enseignant nécessite, outre la formation académique et pédagogique, des qualités personnelles et professionnelle lui permettant de mener à bien sa mission.

i. Formation académique des enseignants

On peut s'interroger si le niveau académique des enseignants, sous forme de diplôme obtenu, a un effet sur les apprentissages, dans la mesure où on peut supposer que ces diplômes reflètent la maîtrise de la matière enseignée, et facilitent le transfert des savoirs aux élèves.

Graphique 69. Performances des élèves de la 6^e année primaire selon la formation académique des enseignants

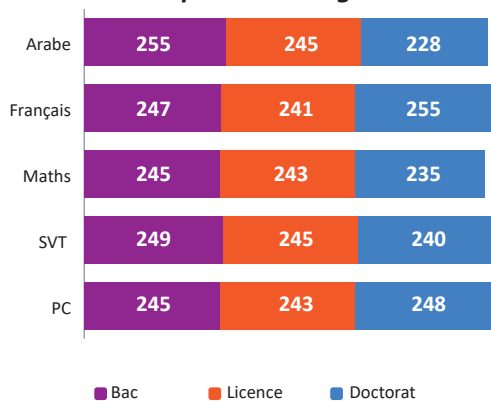


Source : Données de l'étude PNEA-2019

Au primaire, il n'y a pas vraiment de différences significatives de scores entre les élèves dont les enseignants sont bacheliers ou licenciés et même pour certaines matières s'ils ont un niveau de formation post licence.

À part la langue française, les scores obtenus par les élèves dont les enseignants ont un diplôme de troisième cycle (Master ou plus) sont nettement inférieurs à ceux dont les enseignants ont un niveau de formation s'arrêtant à une «Licence». Ce constat interroge la qualité des formations académiques et pousse à chercher au niveau des enseignants quels sont les attributs réels qui favorisent les apprentissages.

Graphique 70. Performances des élèves de la 3^e année secondaire collégiale selon la formation académique des enseignants



Source : Données de l'étude PNEA-2019

À l'instar du primaire, le niveau du diplôme obtenu par les enseignants du collège n'exerce aucun effet différencié sur les acquis, qu'ils soient bacheliers, licenciés ou avec un doctorat.

Le fait que l'effet sur les acquis des enseignants recrutés avec un baccalauréat s'alignent sur celui des enseignants détenteurs d'une licence ou d'un doctorat trouve son explication dans le fait qu'ils ont bénéficié d'une formation professionnelle de deux ans dans les CFI et les CPR avant d'intégrer la classe. Seules les formations initiales et continues pourraient offrir aux enseignants des habilités à effet sur les apprentissages, et non des diplômes élevés (master ou doctorat), souvent obtenus à l'université dans des spécialités peu liées à l'éducation. L'obtention de ces diplômes a souvent eu lieu durant la carrière de l'enseignant et sert notamment de moyen de négociation pour l'avancement dans la carrière.

Le niveau académique des enseignants de près d'un tiers des écoliers ne dépasse pas le baccalauréat tandis que la majorité des enseignants au secondaire collégial sont licenciés.

La proportion des écoliers qui ont des enseignants licenciés varie de 51% à 61% selon la matière, alors que le niveau d'instruction des enseignants de près d'un tiers des élèves de la 6^e année primaire (28% à 34% selon la matière) ne dépasse pas le baccalauréat. Cette dernière catégorie se recrute parmi les anciens enseignants ayant intégré le métier avec un niveau baccalauréat mais qui ont accumulés une certaine expérience.

En revanche, la majorité des enseignants du secondaire collégial sont licenciés avec quelques différences d'une matière à l'autre. Si entre 78% et 85% des enseignants d'arabe et des sciences (SVT et PC) détiennent au moins une Licence, cette proportion n'est que de 69% et 58% chez les enseignants respectivement du français et des mathématiques.

Au primaire, on retrouve des enseignants de formation littéraire qui enseignent les mathématiques et l'éveil scientifique et des enseignants scientifiques qui enseignent les langues.

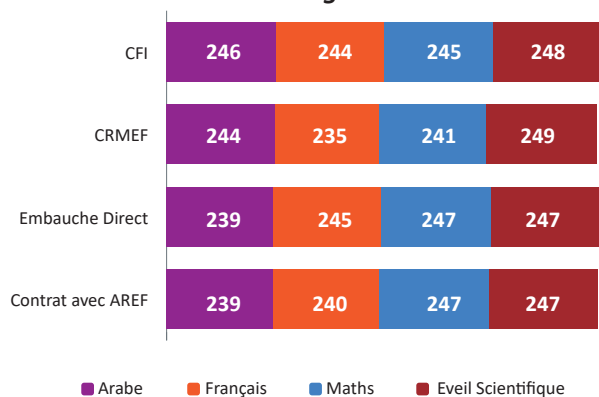
Les données du PNEA-2019 révèlent quelques résultats qui méritent d'être soulignés. Les enseignants de l'éveil scientifique d'environ la moitié (48%) des élèves de la 6^e année primaire détiennent un baccalauréat littéraire et

les enseignants des mathématiques pour près d'un tiers (31%) de ces élèves sont détenteurs d'un baccalauréat littéraire. On retrouve le même paradoxe dans d'autres matières. Les enseignants de français de la moitié des élèves de la 6^{ème} année du primaire ont un baccalauréat scientifique. Il en est de même pour les enseignants d'arabe de près d'un tiers de ces élèves. C'est ainsi que l'attribution des matières aux enseignants n'est pas toujours conforme à leur formation. Une telle affectation des ressources humaines ne manquerait pas d'avoir des répercussions négatives sur la qualité des apprentissages scientifiques et linguistiques au primaire. En d'autres termes, ce renversement d'affectation des enseignants ne serait-il pas parmi les facteurs à l'origine de la faiblesse notoire des acquis des élèves en langues et en mathématiques ?

ii. Mode d'accès au métier d'enseignant

Il y a quelques années, le mode de recrutement et d'intégration du métier d'enseignant, consistait en une formation dispensée aux nouvelles recrues: d'un an pour les détenteurs de Licence et deux ans pour les bacheliers. Cette formation a lieu soit dans les Centres de Formation des Instituteurs (CFI) pour les futurs enseignants au primaire, soit dans les Centres Pédagogiques Régionaux (CPR) pour le secondaire collégial. Depuis 2012, la mission de dispenser la formation des futurs enseignants de tous les cycles d'enseignement est attribuée aux Centre Régionaux de Formation aux Métiers d'Éducation et Formation (CRMEF).

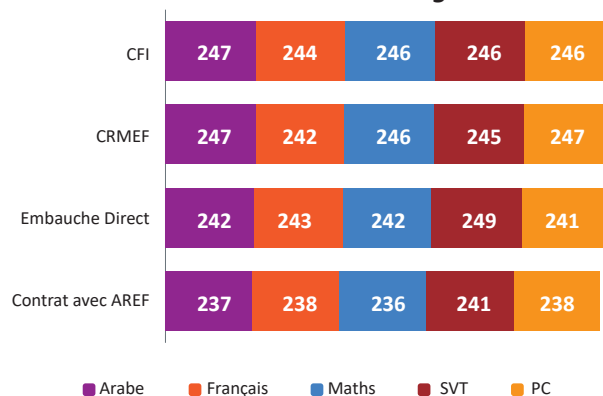
Graphique 71. Performances des élèves de la 6^{ème} année primaire selon le mode de recrutement de leurs enseignants



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Lorsqu'on interroge les données sur l'effet que pourrait exercer le mode d'accès au métier d'enseignant sur les acquis des élèves, on trouve qu'à part la langue Arabe, il n'a pas vraiment d'effet sur les performances scolaires des écoliers.

Graphique 72. Performances des élèves de la 3^{ème} année secondaire collégiale selon le mode de recrutement de leurs enseignants



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Les scores des élèves en 3^{ème} année du secondaire collégial restent pratiquement les mêmes et ce, que leurs enseignants aient intégré l'enseignement par recrutement direct ou après une formation aux Centres Pédagogiques Régionaux (CPR) ou aux Centres Régionaux de formation aux Métiers d'Éducation et Formation (CRMEF). Il est fort probable que les enseignants recrutés directement aient acquis une expérience qui a pu compenser le défaut de formation préalable au métier d'enseignant.

En revanche, les résultats de l'étude PNEA-2019 montrent que les performances des élèves ayant des enseignants cadres des AREF ont des scores légèrement inférieurs à ceux de leurs collègues dont les enseignants sont le fruit d'autres modes de recrutement.

Cet état de fait pourrait être expliqué par le recrutement récent de ces enseignants qui n'ont pas encore acquis suffisamment d'expérience, ou aux grèves récurrentes menées tout le long de l'année scolaire qui ont coïncidé avec l'année de réalisation de la présente étude (2019), où encore à une démotivation générale de cette catégorie d'enseignant.

“ Les enseignants d’environ deux tiers des écoliers et ceux de la moitié des collégiens sont issus, respectivement, des Centres de Formation des Instituteurs (CFI), et, des Centres Pédagogiques Régionaux (CPR).

Les enseignants de 63% à 66% (selon la matière) des élèves de la 6^{ème} année primaire sont issus des Centres de Formation des Instituteurs (CFI) contre seulement 8% pour les Centres Régionaux des Métiers d’Éducation et Formation (CRMEF).

En outre, un dixième des élèves ont des enseignants Cadres des AREF qui ont aussi bénéficié d’une formation de courte durée aux CRMEF et dans un contexte marqué par la contestation du principe même de la contractualisation. Aussi, les enseignants de 4% des élèves de la 6^{ème} année primaire ont été recrutés sans formation professionnelle préalable.

Quant au secondaire collégial, les enseignants des sciences de la vie et de la terre de 43% des élèves sont issus des Centres Pédagogiques Régionaux. Il en est de même pour les autres matières, des enseignants de la moitié des collégiens. Les enseignants de 18% à 26% (selon la matière) des élèves sont lauréats des CRMEF. À noter également que les enseignants de 11% à 24% (selon la matière) des élèves au secondaire collégial sont des cadres des AREF.

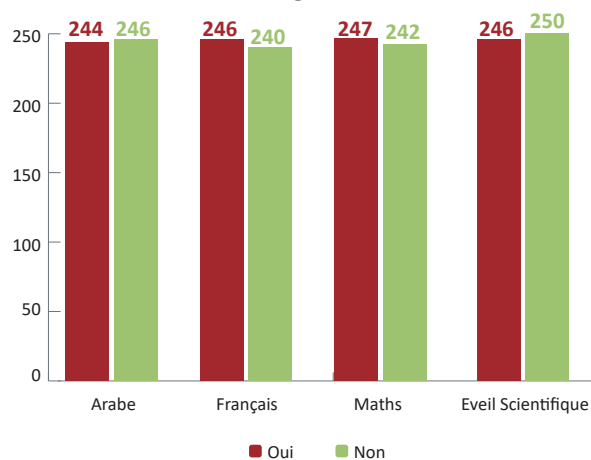
Globalement, les enseignants de presque deux tiers des écoliers et la moitié des collégiens sont formés selon l’ancien mode de formation (avant 2012). Il en résulte qu’ils n’ont pas bénéficié de la formation dont ont bénéficié les enseignants avant 2012 dans les CRMEF dont la formation pratique comptait 60% avec des modules de planification, de TICE, des langues et communication.

iii. Formation continue des enseignants

La formation continue est supposée, selon plusieurs études, permettre aux enseignants d’être informés sur les développements disciplinaires, les technologies numériques appliquées à l’éducation et sur les innovations pédagogiques et didactiques. Elle permet aux enseignants d’enrichir et de développer leurs compétences professionnelles. Elle est aussi

de nature à les aider à rendre leurs pratiques éducatives plus efficaces.

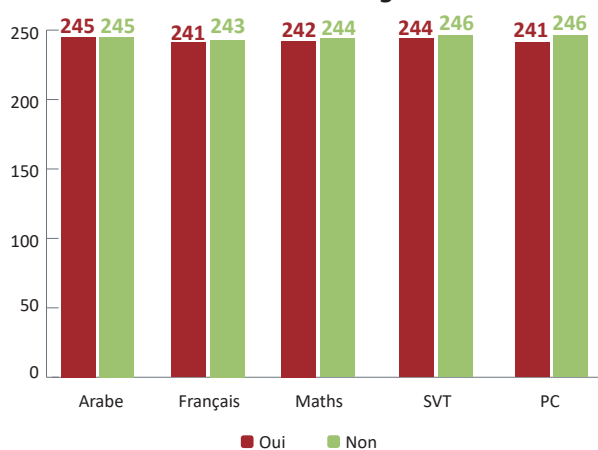
Graphique 73. Performances des élèves de la 6^{ème} année primaire selon la formation continue des enseignants



Source : Données de l’étude PNEA-2019

Les données du PNEA-2019, montrent que la formation continue des enseignants d’arabe et d’éveil scientifique, telle qu’elle est dispensée, n’a pas d’effet positif sur les résultats des élèves de la 6^{ème} année primaire. Contrairement au français et aux mathématiques qui enregistrent une différence respective de 6 et 5 points en faveur des élèves dont les enseignants ont suivi une formation continue durant les cinq dernières années.

Graphique 74. Performances des élèves de la 3^{ème} année secondaire collégiale selon la formation continue des enseignants



Source : Données de l’étude PNEA-2019

Au secondaire collégial, la formation continue assurée aux enseignants n’a pas contribué à avoir un effet positif sur les acquis des élèves.

Les enseignants d'environ un tiers des élèves seulement ont bénéficié d'une formation continue au cours des cinq dernières années. Cette formation n'a pas d'effet sur les scores des élèves

Les enseignants de 59% à 62% (selon la matière) des élèves de la 6ème année primaire n'ont bénéficié d'aucune formation continue au cours des cinq dernières années. De plus, les enseignants, de 61% à 64% des élèves (selon la matière), bénéficiaires de formation continue déclarent qu'une telle formation ne leur était point utile ni aux niveaux cognitif et éducatif ni sur les plans pédagogique et didactique.

Au secondaire collégial, seul un tiers des enseignants environ a bénéficié d'une formation continue au cours de ces cinq dernières années. Mis à part les enseignants de physique-chimie, seuls un cinquième des bénéficiaires déclarent profiter de la formation continue sur les plans cognitif, pédagogique et didactique.

C'est ainsi que le système éducatif, pour une raison ou une autre, n'offre point à la majorité des enseignants la possibilité d'améliorer leurs compétences professionnelles. L'étude PNEA-2019 met en exergue la problématique de la formation continue des enseignants. Le constat

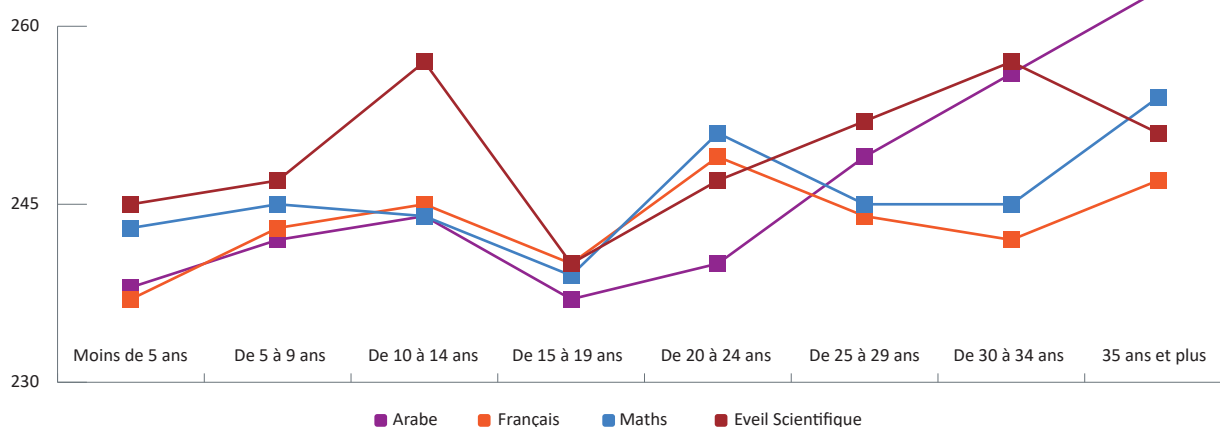
est que même pour ceux qui l'ont reçue, elle n'a pas d'effet sur les scores des élèves. Ceci interroge le degré d'importance et l'intérêt accordés à la qualité de la formation continue, son rôle dans l'avancement dans la carrière et sa place dans une politique du développement professionnel des enseignants.

iv. Expérience professionnelle des enseignants

Au fil des années, l'enseignant accumule de l'expérience, ce qui lui permet de perfectionner ses pratiques éducatives et d'améliorer la qualité de son enseignement. En effet, les compétences pédagogiques, didactiques et communicatives se construisent et se perfectionnent avec l'exercice en classe. La consolidation des acquis professionnels permet à l'enseignant, en principe, d'aborder le programme scolaire avec plus de souplesse en procédant à des adaptations et ajustements qui s'imposent selon le niveau de la population d'élèves cibles.

Il faudrait toutefois noter que l'ancienneté dans le métier pourrait, dans certains cas, constituer un handicap qui se manifeste par la résistance ou le refus de toute évolution ou progression, et aussi aux adaptations qu'exigent les changements qui s'opèrent dans l'exercice du métier d'enseignant.

Graphique 75. Performances des élèves de la 6^e année primaire selon l'expérience professionnelle des enseignants



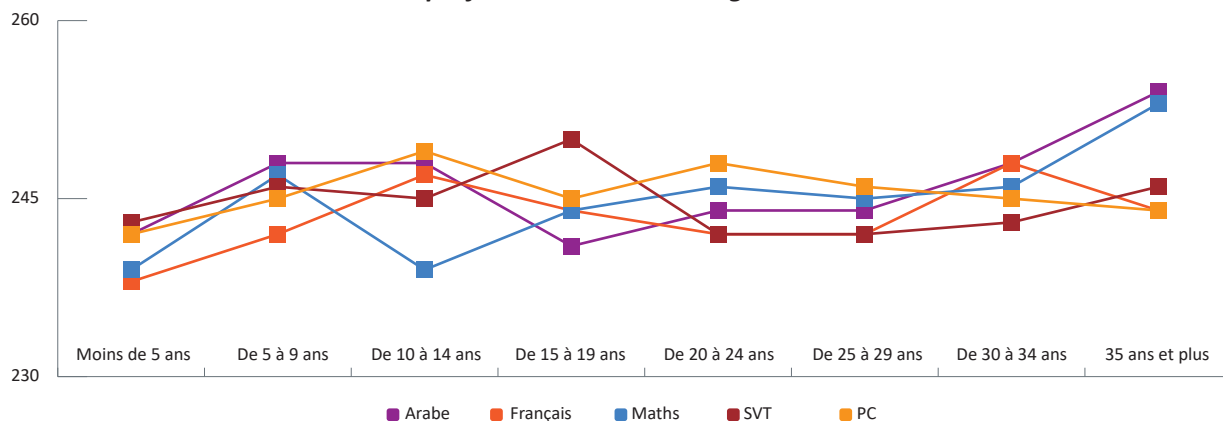
Source : Données de l'étude PNEA-2019

Selon les résultats du PNEA-2019, les enseignants, de toutes les matières, ayant plus de 20 ans d'expérience gagnent plus en efficacité que les moins expérimentés. L'écart de scores entre les élèves de la 6ème année primaire, dont les

enseignants ont entre 30 ans et 34 ans d'exercice, et ceux dont les enseignants ont moins de 5 ans d'expérience, est de 18 points en arabe et 12 points en éveil scientifique. Il faudrait signaler qu'à part les mathématiques et le français, les

élèves dont les enseignants sont expérimentés (30 et plus) ont obtenu plus que la moyenne nationale dans toutes les autres matières.

Graphique 76. Performances des élèves de la 3^e année secondaire collégiale selon l'expérience professionnelle des enseignants



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Il en est de même que l'expérience dépassant 30 ans d'exercice dans l'enseignement au collège semble avoir un effet positif sur les acquis des élèves en Arabe et en Français.

Les enseignants de près d'un cinquième des écoliers et ceux d'un tiers des collégiens ont moins de cinq ans d'expérience dans l'enseignement.

En moyenne, les enseignants de 17% des élèves de la 6^e année primaire ont une expérience professionnelle de moins de cinq ans. Au secondaire collégial, cette proportion est de 22% pour les enseignants d'arabe et varie de 28% à 34% pour les enseignants des autres matières. Ceci contraste avec la pratique pédagogique qui veut qu'on affecte plutôt les enseignants les plus expérimentés aux niveaux scolaires certificatifs.

1.7. Profil des directeurs d'établissement

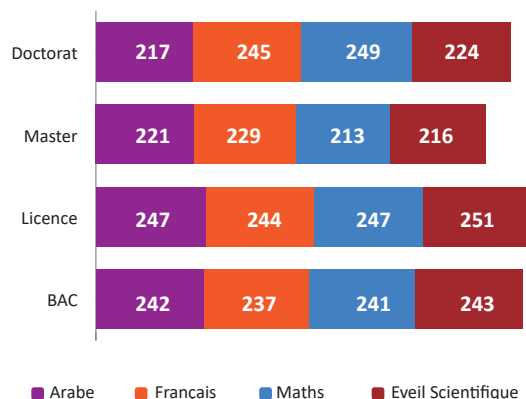
Les directeurs d'établissement scolaire jouent un rôle essentiel dans la bonne marche de l'établissement et mettent les activités de gestion en harmonie avec le caractère pédagogique des missions des écoles et des collèges. Les directeurs d'établissements scolaires doivent continuellement adapter leur mode de gestion en fonction des réformes éducatives, de l'évolution permanente des besoins des enseignants et des élèves, des attributions de chaque acteur sous leur responsabilité (surveillant général, économiste, enseignants...) et tenir compte des contraintes de

l'environnement social, économique et culturel de leurs établissements.

i. Formation académique des directeurs d'établissement

Un niveau de formation académique élevé est de nature à permettre au directeur d'établissement scolaire une meilleure appréhension des exigences de l'administration pédagogique, notamment la gestion des ressources humaines (enseignants et personnel administratif) ayant eux même un niveau d'instruction relativement élevé.

Graphique 77. Performances des élèves de la 6^e année primaires selon la formation académique des directeurs d'établissement

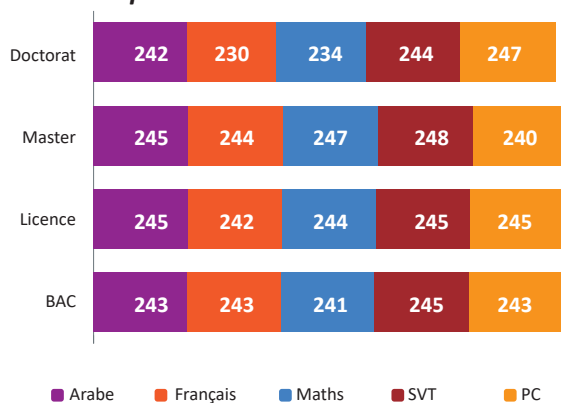


Source : Données de l'étude PNEA-2019

Les données de l'étude PNEA-2019 au cycle primaire montrent que les diplômés des directeurs d'établissement n'exercent pas un grand effet sur les acquis scolaires des élèves, à

l'exception des directeurs licenciés qui semblent avoir relativement un effet positif. Ce résultat peut conduire au constat que dans le cas de la fonction de directeur, cela pourrait avoir un effet positif sur les acquis se rapporte, non pas aux diplômes académiques mais à la formation qui le prépare pour la fonction de la gestion d'un établissement éducatif.

Graphique 78. Performances des élèves de la 3^e année secondaire collégiale selon la formation académique des directeurs d'établissement



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Au secondaire collégial, il n'y a pas vraiment de différence d'efficacité significative entre les directeurs d'établissement, qu'ils soient bacheliers ou licenciés. En revanche, et à l'exception de la physique-chimie, les établissements scolaires dirigés par des détenteurs de doctorat enregistrent les rendements scolaires les plus faibles.

Le niveau académique des directeurs de près d'un quart des écoliers et de ceux un cinquième des collégiens ne dépasse pas le baccalauréat.

La majorité des directeurs d'établissement scolaire sont licenciés. En effet, les directeurs licenciés dirigent des écoles et des collèges abritant respectivement 69% et 72% des élèves de fin des cycles primaire et secondaire collégial. Ce fait donne en principe un certain avantage en termes de mode de gestion et vision aux établissements scolaires concernés.

Toutefois, le niveau académique des directeurs de 22% des élèves de la 6^e année primaire et de ceux de 13% des élèves de la 3^e année secondaire collégial ne dépasse pas le baccalauréat. Reste à savoir si l'expérience

accumulée compense le niveau académique pour acquérir les compétences nécessaires à la gestion d'une nouvelle génération, composée exclusivement d'enseignants détenant au moins l'équivalent d'une licence. Dans tous les cas de figure, une formation académique est toujours un gage de plus de visibilité et de légitimité même si elle n'est pas toujours traduite en compétence gestionnaire.

ii. Accès au métier de directeur d'établissement scolaire

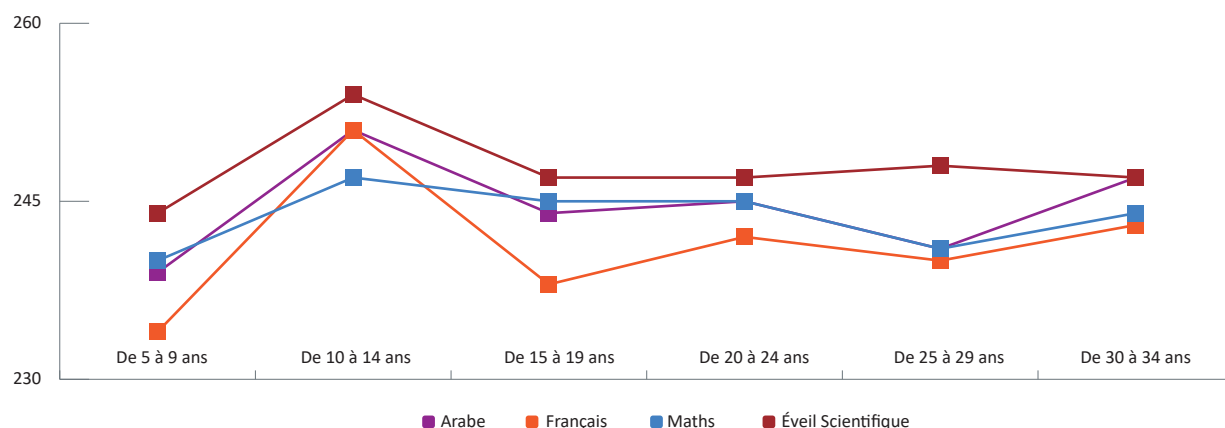
Avant 2014, l'accès à l'administration pédagogique était essentiellement fondé sur l'ancienneté en tant qu'enseignant. Depuis, les nouveaux postulants à l'administration pédagogique doivent, au préalable, réussir le concours d'accès au cycle de formation des cadres de l'administration pédagogique et des cadres du corps administratif, pédagogique et social. Ce concours est ouvert aux fonctionnaires du département de l'Éducation Nationale ayant au moins 4 ans d'ancienneté dans le deuxième grade et un diplôme équivalent à une licence.

Actuellement, la quasi-totalité des directeurs d'établissement scolaire sont des anciens enseignants. D'ailleurs, les enseignants de 85% des élèves du primaire et ceux de 82% des élèves du collège ont exercé 10 ans ou plus en tant qu'enseignant avant d'intégrer l'administration pédagogique. Ceci montre le rôle de l'ancienneté comme critère dans la sélection des directeurs d'établissement scolaire.

Cette ancienneté dans l'enseignement a-t-elle un effet positif sur l'efficacité administrative des directeurs d'établissement scolaire ?

Le rendement scolaire des établissements dirigés par des directeurs ayant exercé moins de 15 ans dans l'enseignement est relativement plus élevé que celui des établissements des directeurs ayant exercé plus.

Graphique 79. Performances des élèves de la 6^e année primaire selon l'ancienneté dans l'enseignement des directeurs d'établissement

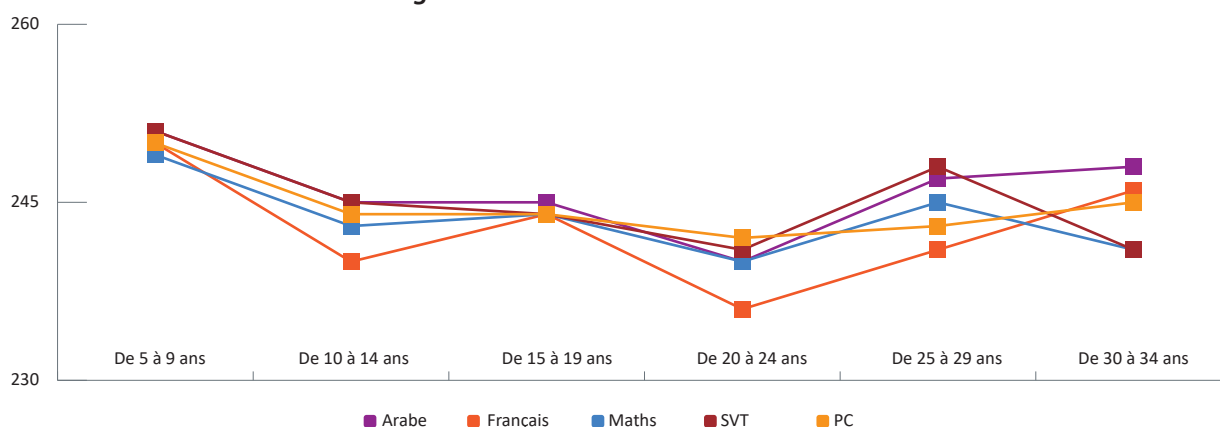


Source : Données de l'étude PNEA-2019

Au primaire, ce sont les élèves, dont les directeurs de leur école ont exercé de 10 à 14 ans dans l'enseignement qui performent relativement mieux. Après 15 ans d'exercice en tant qu'enseignant, le rendement des directeurs d'établissement décroît puis reste pratiquement

identique au niveau atteint à 15 ans. Faut-il signaler que les écoles dirigées par des directeurs ayant exercé moins de 10 ans en tant qu'enseignants, enregistrent des rendements scolaires les plus bas.

Graphique 80. Performances des élèves de la 3^e année secondaire collégiale selon l'ancienneté dans l'enseignement des directeurs d'établissement



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Au secondaire collégial, ce sont les élèves dont les directeurs ont exercé moins de 10 ans en tant qu'enseignant qui enregistrent des rendements scolaires relativement élevés.

entretien d'évaluation orale de ses aptitudes à diriger un établissement scolaire sur la base de son expérience, qui font la différence entre les candidats.

On assiste actuellement, au niveau des mesures entreprises par le Département ministériel, à une mise en place d'une formation professionnalisant le métier de directeur d'établissement scolaire. La procédure d'étude du dossier du candidat à l'administration pédagogique est supposée refléter son profil en termes de formations, d'expériences de gestion, d'activités associatives et civiques. Après la présélection sur dossier, un

Les nouveaux postulants au poste de directeur d'établissement dans l'enseignement primaire et à l'administration pédagogique au secondaire (autre que le directeur), bénéficient d'une formation au cycle de formation des cadres de l'administration pédagogique dispensée par les Centres Régionaux de formation aux Métiers d'Éducation et Formation (CRMEF). Cette formation étalée sur une année scolaire,

est couronnée par l'obtention d'un certificat du cycle de formation des cadres de l'administration pédagogique et des cadres du corps de soutien administratif, pédagogique et social. Par ailleurs, les postulants à la direction des établissements secondaires (collèges et lycées) doivent avoir exercé, auparavant, en tant que surveillant général ou en tant que proviseur.

Cette nouvelle formule de formation consiste en une formation théorique, une autre pratique et une autoformation laissée au choix des stagiaires. Les trois composantes sont complémentaires. La première couvre les aspects juridiques, organisationnels et théoriques de la direction des établissements scolaires. La deuxième est un entraînement à la programmation des activités et la visite des services de deux directions provinciale et régionale. Quant à la troisième, elle est le produit propre du stagiaire et reflète son effort.

Avant leur titularisation, le personnel administratif n'ayant pas bénéficié du cycle de formation de l'administration pédagogique doit en principe, suivre une formation spéciale de 150 heures étalée sur 6 mois à raison d'une semaine par mois.

La génération des nouveaux directeurs bénéficiaires d'une formation qui prend en compte la spécificité de la mission de l'administration pédagogique est censée contribuer à l'amélioration des performances des établissements scolaires.

Selon l'étude PNEA-2019, seuls les directeurs de 13% des élèves de la 6ème année primaire et ceux de 7% des élèves de la 3ème année du secondaire collégial déclarent détenir le certificat du cycle de formation des cadres de l'administration pédagogique et des cadres du corps de soutien administratif, pédagogique et social.

iii. Formation continue des directeurs d'établissement scolaire

En général, la formation continue dispensée au personnel de l'administration pédagogique est à même de renforcer leurs compétences pour les rendre capables de faire face à leur mission. Or, la formation des directeurs d'établissement

scolaire, telle qu'elle est dispensée actuellement, n'a aucun effet significatif sur le rendement scolaire de leur établissement.

L'étude PNEA-2019 ne fait état d'aucune différence significative de rendement scolaire entre les écoles et les collèges que les directeurs aient ou non bénéficié de la formation continue. C'est dire que la formation continue, telle qu'elle est actuellement organisée, ne contribue point à l'amélioration des pratiques de gestion des directeurs d'établissement pour avoir un effet sur le rendement des élèves en termes d'acquis. Cet état de fait est attesté par certains directeurs eux-mêmes.

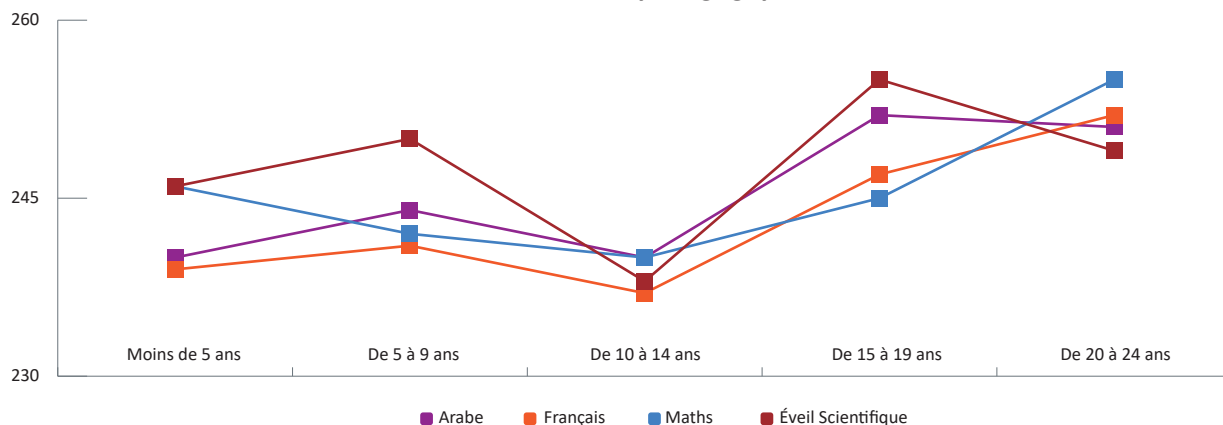
Les directeurs bénéficiaires de près d'un tiers des élèves ne trouvent point utile la formation continue dont ils ont bénéficié.

Les directeurs de 10% des élèves de la 6ème année primaire et ceux de 11% des élèves de la 3ème année secondaire collégiale n'ont bénéficié d'aucune formation continue au cours de leur exercice en tant que directeur d'établissement scolaire. En revanche, les directeurs d'environ 72% des élèves de la 6ème année primaire et de 59% des élèves de la 3ème année du secondaire collégial ont bénéficié d'une formation sur « la gestion administrative et financière des établissements scolaires ». Concernant la formation sur « l'application MASSAR », elle a concerné les directeurs de 72% des élèves du primaire et de 52% de ceux du collège.

Il est à souligner que les directeurs d'environ 30% des élèves, aussi bien au primaire qu'au secondaire collégial, ne trouvent pas vraiment la formation continue reçue pertinente. Ceci n'aide pas les directeurs d'établissement scolaire à améliorer leurs pratiques de gestion à l'aune des développements sans cesse que connaît l'administration pédagogique.

iv. Expérience administrative des directeurs d'établissement scolaire

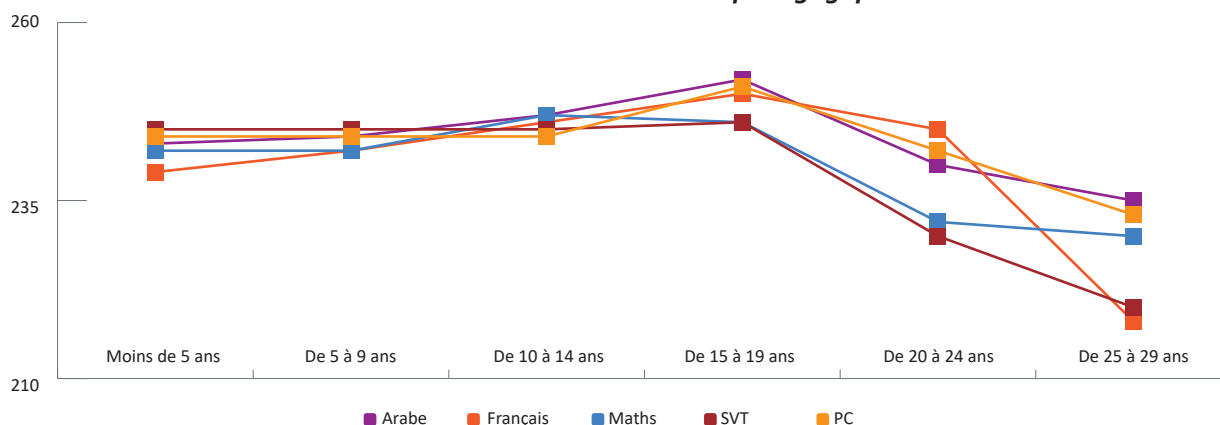
Graphique 81. Performances des élèves de la 6^e année primaire selon l'ancienneté des directeurs dans l'administration pédagogique



Source : Données de l'étude PNEA-2019

C'est entre 15 et 24 ans d'expérience que le rendement scolaire des écoliers est relativement le plus élevé.

Graphique 82. Performances des élèves de la 3^e année secondaire collégiale selon l'ancienneté des directeurs dans l'administration pédagogique



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Au secondaire collégial, le rendement scolaire des élèves atteint son point culminant lorsque les directeurs d'établissements accumulent une expérience entre 15 à 19 ans dans l'administration pédagogique. Au delà 20 ans d'expérience administrative, la loi des rendements décroissants s'applique dans le domaine éducatif.

Les directeurs d'un cinquième des écoliers et ceux d'un tiers des collégiens ont moins de cinq années d'exercice dans l'administration pédagogique.

Certes, la maîtrise de la gestion d'une institution, en l'occurrence l'établissement scolaire, s'améliore avec l'expérience. En effet, le cumul de ces dernières au fil des années d'exercice permet,

en principe, aux directeurs d'établissement scolaire d'éviter des problèmes et des tensions inutiles. Les directeurs expérimentés sont ainsi plus enclins à faire participer les acteurs éducatifs (enseignants, élèves et personnel administratif) à la gestion de leur établissement.

Les directeurs de près d'un cinquième (22%) des élèves de la 6^e année primaire et ceux d'un tiers (34%) des élèves de la 3^e année du secondaire collégial ont moins de cinq années d'exercice dans l'administration pédagogique.

Ce rajeunissement, dû aux départs massifs à la retraite des anciens directeurs recrutés déjà sur la base de l'ancienneté, peut-être une opportunité pour doter le système éducatif de

cadres administratifs dotés des compétences nécessaires à la modernisation de la gestion des établissements scolaires.

2. Climat scolaire et performances des élèves

Le climat scolaire renvoie aux perceptions des acteurs éducatifs vis-à-vis de leurs interactions, de la manière dont ils sont traités et considérés au sein de l'école. Le climat scolaire donne un aperçu sur le potentiel éducatif défini comme étant la capacité de l'école à stimuler, à sécuriser et à soutenir les élèves.

Dans la présente étude, le climat scolaire est abordé sous cinq sous-dimensions en analysant l'effet de ces dernières sur les scores obtenus par les élèves dans les matières prescrites par le programme.

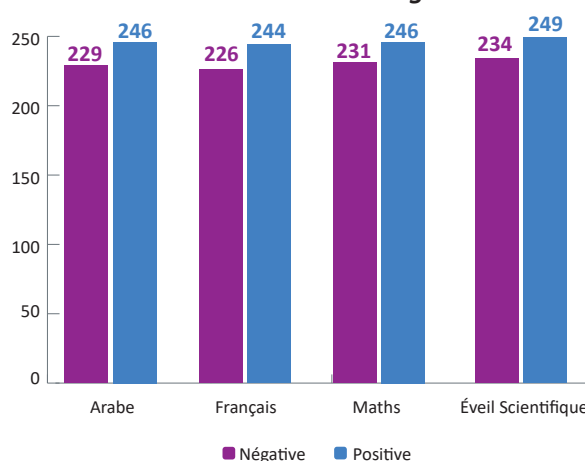
2.1. Climat relationnel

Le climat scolaire renseigne sur la qualité des relations entre les différents acteurs : entre les élèves, entre les élèves et les enseignants, entre les enseignants eux-mêmes ainsi qu'entre les enseignants et le personnel administratif. Vu qu'il est question d'enfants et d'adolescents, le climat relationnel de l'établissement participe aux développements psychologique, mental et social des élèves, impactant ainsi leur vécu scolaire, positivement ou négativement. Ce climat constitue un environnement pour les pratiques pédagogiques des enseignants et de l'apprentissage des élèves.

Pour les enseignants et le personnel administratif, le climat relationnel conditionne la facilité ou la difficulté, voire même la possibilité ou l'impossibilité d'enseigner et de gérer la classe ou l'établissement scolaire. L'hypothèse d'un effet du climat relationnel sur les acquis scolaires reste à préciser et à démontrer à travers les résultats du PNEA 2019.

De bonnes relations entre les élèves et les enseignants contribuent à une amélioration nette des acquis des élèves au primaire.

Graphique 83. Performances des élèves de la 6^e année primaire selon leur perception des "relations avec les enseignants"



Source : Données de l'étude PNEA-2019

En 6^e année primaire, la dimension « relations entre les élèves » n'a aucun effet sur les acquis scolaires. C'est plutôt la dimension « relations des élèves avec les enseignants » qui a un impact direct sur les acquis des écoliers. En effet, les élèves qui ont une perception positive des relations avec leurs enseignants ont obtenu des scores nettement supérieurs à ceux des élèves ayant exprimé un avis négatif : les écarts varient de 15 à 18 points selon les matières.

En 3^e année du secondaire collégial, ni la dimension « relations entre les élèves », ni celle relative aux « relations des élèves avec les enseignants » n'ont d'effet significatif sur le rendement scolaire des collégiens. Toutefois, le jugement porté par les écoliers et les collégiens sur le climat relationnel, surtout en relation avec les enseignants, est lié à leur âge et à la situation d'adolescent aspirant à s'émanciper des adultes, y compris des enseignants.

Environ un tiers des écoliers et des collégiens ne perçoivent pas le climat relationnel d'une façon positive au sein de leurs établissements.

Près d'un tiers (29%) des élèves de la 6^e année primaire jugent négative ou mitigée la qualité du climat relationnel régnant entre les élèves de leur école. Pour eux, c'est la politesse (22%) et la gentillesse (25%) de leurs pairs qui comptent le plus. Ces enfants ont donc surtout besoin d'un climat relationnel plus affectif qui les sécurise et leur donne envie d'apprendre.

On comprendra aisément que les relations, entre une bonne partie des élèves, dans un tel climat relationnel, ne peuvent être que tendues. En effet, 23% des écoliers soutiennent que « les élèves ne s'entendent pas bien ».

En 3^{ème} année secondaire collégiale, 37% des élèves estiment négative ou mitigée la qualité du climat relationnel au sein de leur établissement et ce, pour diverses raisons. Ces adolescents sont très sensibles à l'aspect relationnel et très critiques vis-à-vis de leurs pairs. D'ailleurs, c'est ce qu'il apparaît à travers leurs réponses, où 20% des collégiens déclarent que « les élèves ne s'entraident pas ». Ce contexte fait rater aux élèves l'occasion d'apprendre à travailler en équipe ou de manière collaborative, car c'est l'entraide qui favorise la sociabilité et l'échange du savoir-faire de chacun. Plus encore, l'entraide apporte un soutien moral à l'élève au sein de son groupe et renforce positivement son appartenance collégiale. En outre, 31% des collégiens déclarent que « les élèves ne se respectent pas entre eux ». Selon ces élèves, la dimension civique fait défaut dans le climat relationnel inter-élèves.

Le pourcentage des élèves qui ont déclaré que « les élèves ne peuvent pas compter sur leurs collègues » (32%) est presque identique à celui affirmant que « les élèves ne se respectent pas mutuellement ». Ceci exprime qu'il n'y a pas d'entraide sans respect et vis-versa.

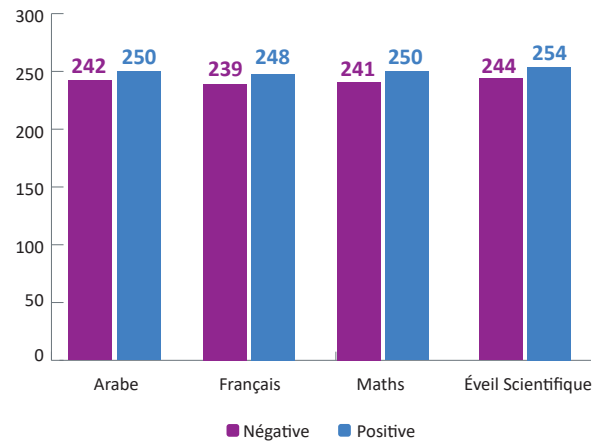
Ce climat relationnel considéré tendu par près d'un quart des collégiens est de nature à engendrer des tensions entre les élèves eux-mêmes et à impacter d'une façon négative le climat des apprentissages.

2.2. Climat de sécurité

Le climat de sécurité contribue à l'amélioration de la qualité des apprentissages. Il se manifeste à travers les perceptions des acteurs sur la sécurité, l'ordre et la tranquillité du milieu scolaire, ainsi que sur les risques de victimisation. Il concerne, d'une part le climat de sécurité chez les élèves et, d'autre part, chez les enseignants et le personnel administratif.

Les écoliers et les collégiens qui se sentent en sécurité dans leur établissement performant relativement mieux que ceux qui se sentent en insécurité.

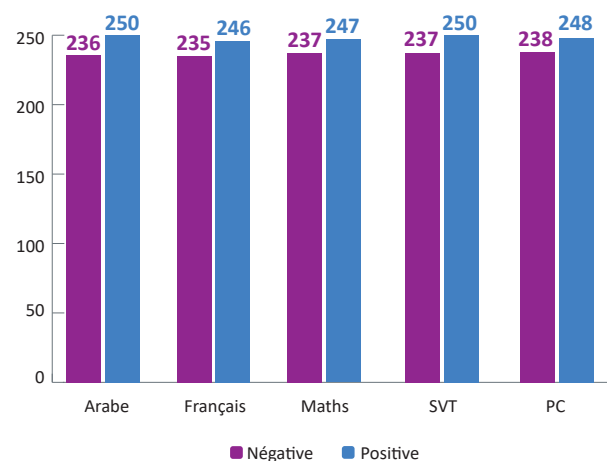
Graphique 84. Performances des élèves de la 6^{ème} année primaire selon leur perception du "climat de sécurité"



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Les élèves de la 6^{ème} année primaire qui se sentent en sécurité dans leurs écoles performant relativement mieux que ceux qui s'en sentent en insécurité : les écarts de scores varient de 8 à 10 points selon les matières. Ce qui fait de la sécurité un facteur de réussite scolaire.

Graphique 85. Performances des élèves de la 3^{ème} année secondaire collégiale selon leur perception du "climat de sécurité"



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Les élèves en 3^{ème} année secondaire collégiale qui se sentent en sécurité dans leurs collèges performant nettement mieux que ceux qui s'en sentent en insécurité. Les différences de scores oscillent entre 10 et 14 points selon les matières.

Qu'en est-il du climat de sécurité dans nos écoles et collèges tel que perçu par les acteurs ?

“ *Deux tiers des écoliers et la moitié des collégiens ne se sentent pas vraiment en sécurité dans leurs établissements scolaires.* ”

Plus des deux tiers (69%) des élèves de 6ème année primaire ont une perception négative ou mitigée de la sécurité dans leur école, faisant ainsi apparaître, chez cette majorité d'enfants, un malaise traduit par un sentiment d'insécurité et de peur, décrit par ces mêmes élèves en termes de « peur » : du vol, de l'agression, de l'intimidation, etc.

Ainsi, 68% des élèves déclarent qu'ils craignent le vol de leurs affaires. C'est une crainte dont il ne faudrait sous-estimer ni la signification ni la portée psychologique et sociale. En général, la majorité des élèves sont issus des familles ne disposant pas toujours de moyens financiers suffisants pour assurer l'achat de fournitures scolaires. D'ailleurs, c'est l'une des causes de tensions entre les enseignants d'une part et les élèves et leurs parents d'autre part. Se faire voler ses affaires représente pour un écolier non seulement un fardeau pour les parents s'ils doivent renouveler l'achat des fournitures, mais aussi le risque que ses parents le punissent ou le blâment car n'a pas réussi à les préserver. Une autre conséquence non moins importante, est de supposer que les élèves sont appelés à apprendre et à faire attention pour qu'on ne les leur vole pas. Tout ceci entraîne la responsabilité de l'administration pédagogique d'assurer un climat de sécurité au sein de l'établissement scolaire.

Les données montrent qu'il s'agit d'une réelle crainte qui se nourrit d'un climat scolaire plus que problématique tant que ces élèves ont peur d'être agressés (55%), d'être intimidés (48%) et peur de leurs collègues plus âgés (58%). Ces résultats confirment donc la présence de la peur comme sentiment qui prend des formes parmi lesquelles vient en premier rang la peur de leurs collègues plus âgés. L'agression vient au second rang (55%) et s'explique vraisemblablement par la différence de force physique entre les écoliers. De plus, l'agression au sein de l'école est une éventualité plus que probable puisque plus que

la moitié des élèves déclarent avoir peur d'être agressés au sein de l'école. Aussi, l'intimidation que 48% des élèves déclarent avoir peur de subir, est la conséquence de la peur et de l'agression. Toutes ces données révèlent le phénomène de peur que vivent les élèves et son effet sur leur vécu au sein de l'école primaire, à un âge très jeune et de fragilité psychologique.

Par ailleurs, la moitié des élèves de la 3ème année secondaire collégiale ne perçoivent pas d'une façon positive le climat de sécurité dans leurs collèges. En effet, 52% des collégiens craignent leurs collègues et 43% déclare craindre d'être agressés au sein même de leurs collègues. En outre, 42% craignent d'être facilement intimidés et 35% ont peur de se rendre dans certains endroits à l'intérieur même du collège...

La peur se manifeste à propos de certains endroits de l'établissement vu la superficie des collèges (souvent plus grande que celle des écoles) et l'insuffisance du personnel administratif pour gérer et surveiller la totalité de l'espace. Un autre facteur non moins important est que les collégiens sont des adolescents qui investissent les locaux de leur établissement à leur manière. Ainsi, l'espace de l'établissement devient un espace marqué par leurs symboles, volontés et conflits. Les vestiaires, les toilettes et les terrains sont les lieux indiqués d'où vient la peur de les fréquenter si on n'a pas les codes appropriés. Le règlement de l'établissement n'est souvent pas respecté dans les classes, les couloirs et dans la cour ainsi que dans les locaux éloignés du champ de vision du personnel administratif.

Environ deux tiers des écoliers et la moitié des collégiens ne se sentent pas en sécurité dans les écoles et les collèges. Ceci ne manquera pas d'avoir des répercussions négatives sur les développements cognitif et psychique des apprenants.

2.3. Climat de justice

La perception qu'ont les élèves de la légitimité et de l'équité des règles disciplinaires, de leur application et de la façon dont ils sont traités et évalués, reflète la qualité du climat de justice qui règne dans l'établissement scolaire. Dans un

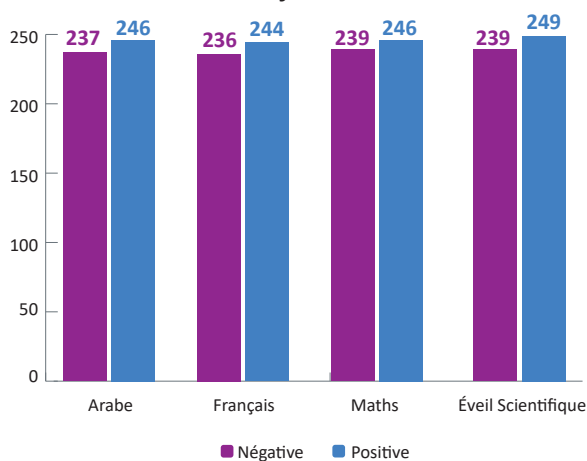
climat juste où seul le mérite compte, les élèves ont tendance à déployer plus d'efforts en vue d'améliorer leurs résultats scolaires.

collèges. Cependant, la perception des écoliers et des collégiens du climat de justice dans leur établissement ne fait point l'unanimité.

“ Les écoles et les collèges dont les élèves sont satisfaits de la qualité du climat de justice enregistrent des résultats relativement plus élevés.

” Un cinquième des écoliers et un quart des collégiens ont une perception négative du climat de justice au sein de leurs établissements scolaires.

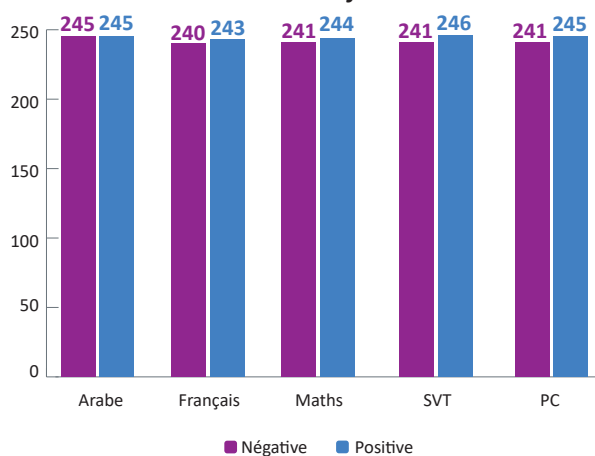
Graphique 86. Performances des élèves de la 6^e année primaire selon leur perception du "climat de justice"



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Au primaire, on note une amélioration des résultats des élèves scolarisés dans des écoles où règne un climat de justice. Le sentiment de justice contribue à la hausse des performances des élèves de 7 à 10 points selon les matières.

Graphique 87. Performances des élèves de la 3^e année secondaire collégiale selon leur perception du "climat de justice"



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Les acquis des collégiens dans toutes les matières sont corrélés, légèrement et positivement à la qualité du climat de justice dans leurs

Bien que la majorité des élèves de la 6^e année primaire ait exprimé une perception positive du climat de justice, il demeure qu'environ un cinquième (18%) des élèves exprime une perception soit négative ou mitigée du climat de justice au sein de leurs écoles. Ces élèves estiment également que leurs instituteurs ne sont pas assidus et ne se comportent pas de la même manière avec les élèves disciplinés et les élèves turbulents (15%). En principe, les bonnes et les mauvaises conduites de l'élève nécessitent chacune une réponse appropriée de la part de l'enseignant. Il est donc tout à fait normal que les enseignants réagissent en fonction de la nature de la conduite de leurs élèves. Mais, il y a un autre niveau visé par les réponses des élèves, et qui fait ressortir la différence d'attitude dans la réaction des enseignants vis-à-vis des élèves, où ces derniers s'attendent à être jugés sur leur conduite et non sur leur personne : féliciter ou blâmer pour ce qu'on fait et non pour ce qu'on est.

La même remarque est valable pour 20% des élèves qui déclarent que leurs enseignants ne se comportent pas de la même manière avec les élèves respectueux et ceux qui ne le sont pas. Il est tout à fait normal que les enseignants adoptent cette approche à condition que leur réaction vise le comportement de l'élève et non sa personne. La réaction inadaptée de l'éducateur est souvent synonyme de violence symbolique ou d'humiliation devant toute la classe. Le principe de justice suppose que la remarque de l'enseignant soit formulée par rapport à une règle explicite et comprise par tous du comportement souhaité ou sanctionné. D'où la difficulté pour l'enseignant d'être à la fois un enseignant et un éducateur.

Cette tendance se confirme encore une fois de plus, pour 14% des écoliers dont les enseignants

se comportent différemment avec les élèves studieux, par rapport aux autres. Il apparaît que les enseignants de ces élèves donnent l'avantage aux « bons élèves » au détriment de ceux considérés "mauvais", ce qui représente une atteinte au principe même de justice. La discrimination sur la base de cette classification binaire « bons/mauvais » ne doit en principe pas avoir lieu dans l'esprit de ces élèves. En principe, tous les élèves ont droit à l'erreur et à l'essai à nouveau et les enseignants ont le devoir de travailler avec tous les élèves et les aider à dépasser leurs difficultés d'apprentissage. Les résultats des apprenants sont les résultats d'un processus ouvert et dynamique, susceptible d'être amélioré et corrigé par l'effort pédagogique. D'où, la nécessité de considérer les différences des rythmes d'apprentissages et de les prendre en considération, car il serait injuste de réduire l'effort de l'apprenant à un mauvais résultat et lui faire subir une discrimination humiliante et stigmatisante.

Aussi, les écoliers sont ils sensibles à la manière avec laquelle les enseignants se comportent avec eux en fonction du genre. La mission difficile de l'enseignant en classe consiste à permettre à chacun de ses élèves, fille ou garçon, d'apprendre sans discrimination aucune. Mais la réalité des classes est loin d'être conforme au principe de l'égalité du traitement car la pratique réelle est déterminée par des interférences culturelles et des représentations qui orientent la pratique enseignante. Ainsi, 11% des élèves trouvent que leurs enseignants ne se comportent pas de la même manière avec les filles et les garçons, en défaveur de ces derniers. Ce comportement différentiel résulte peut-être du fait que les filles sont relativement plus concentrées sur les apprentissages que les garçons, par l'effet de l'éducation différenciée donnée à la fille et au garçon au sein du milieu familial.

Il est à noter que les résultats des écoliers touchent essentiellement l'aspect interpersonnel du climat de justice : jugement sur leur comportement : bon /mauvais; discipliné /turbulent ; studieux/paresseux ; et enfin un aspect identitaire garçon/fille. Ils sont très sensibles à leur relation directe avec leurs enseignants. Ils personnalisent la justice en classe et au sein de l'établissement.

Une remarque à prendre en considération pour la formation des enseignants et leur encadrement pédagogique car la discrimination positive envers les filles concerne d'avantage les conditions socio-économique que l'évaluation des acquis des élèves.

De leur côté, près d'un quart (24%) des élèves de la 3ème année du secondaire collégial jugent le climat de justice au sein de leurs établissements négatif ou mitigé. Ainsi, 15% et 18% parmi ces écoliers considèrent que, respectivement, les règles et les sanctions de leur collège sont injustes. D'ailleurs, 23% des collégiens déclarent que les élèves sont traités injustement au sein de leur collège. Les implications de tels résultats sont évidentes : manque de confiance en soi, perte de légitimité et donc absence d'un rapport authentique à la règle jugée, à tort ou à raison, injuste.

Contrairement aux écoliers, les collégiens visent plus l'institution que les rapports interpersonnels. Peut-être que c'est là, un aspect de l'esprit de refus de l'institution qui caractérise l'adolescence. Aussi, l'établissement impose-t-il les règles et ne les discute pas avec ses élèves qui les fuient et ne les reconnaissent pas. Or, le guide officiel de la vie scolaire du Département de l'Éducation Nationale suppose l'implication des élèves dans l'élaboration, la discussion et la validation des règles de vie en classe (la Charte de la classe) et au sein de l'établissement (le règlement interne de l'établissement). Les acteurs éducatifs se sont-ils appropriés ce guide, ou bien demeure-t-il un dispositif administratif non opérationnel ?

En fait, les enfants et les adolescents sont très sensibles à la façon avec laquelle ils sont traités par les adultes au sein de l'établissement scolaire notamment leurs enseignants et le personnel administratif. D'où l'enjeu majeur de la préparation morale des élèves pour l'appropriation des valeurs incarnées institutionnellement et vécues individuellement.

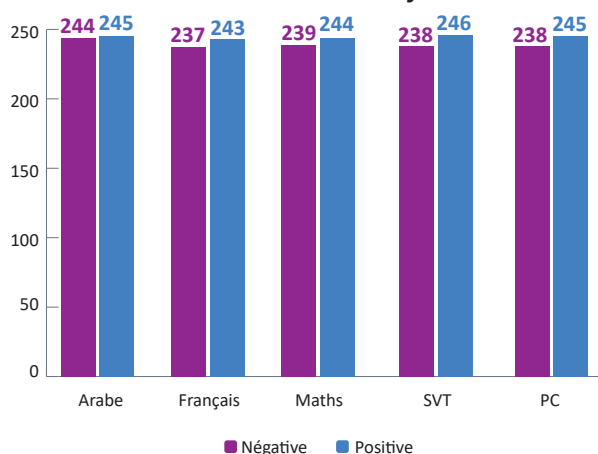
2.4. Climat éducatif

Le climat éducatif renseigne sur la valeur accordée à l'éducation, et ce, en examinant les perceptions des acteurs vis-à-vis du dévouement

de l'école quant à la réussite des élèves, de la qualité de l'éducation qui y est dispensée, du sens donné aux apprentissages et de l'adhésion aux valeurs de la réussite et de l'importance de la connaissance, de l'apprentissage et de l'effort.

“ *Le rendement scolaire des collégiens qui ont une bonne perception du climat éducatif est relativement plus élevé par rapport à ceux qui l'ont moins apprécié.* ”

Graphique 88. Performances des élèves de la 3^e année secondaire collégiale selon leur perception du "climat éducatif"



Source : Données de l'étude PNEA-2019

À part la langue arabe, la qualité du climat éducatif a un effet positif sur le rendement scolaire des élèves de la 3^e année secondaire collégiale. Ainsi, les différences de scores entre les élèves qui ont une perception positive du climat éducatif et ceux d'avis négatif varient de 5 à 8 points selon les matières.

“ *Les aspirations éducatives d'un dixième des collégiens restent très limitées. Ils estiment qu'il n'est pas important d'étudier et d'obtenir un diplôme.* ”

Presque un cinquième (17%) des élèves en fin de cycle collégial ne sont pas satisfaits du climat éducatif de leur collège. Ainsi, 11% estiment que ça ne vaut pas la peine d'étudier et d'obtenir un diplôme. Ce qui signifie que dans la perception de cette proportion d'élèves, la valeur sociale de la diplomation est faible pour plusieurs raisons possibles. La première résulte vraisemblablement de la faiblesse des encadrements pédagogique et administratif qui n'arrive plus à motiver et à convaincre ses élèves de s'investir dans les

études. Une deuxième raison est probablement due à la régression du rôle d'ascension sociale que jouait l'école auparavant : l'école ne remplit plus ce rôle que partiellement. Un constat qui est véhiculé par les discours qu'on retrouve même au sein des familles et qui ne passe pas sans influencer les perceptions des élèves.

Encore une fois, le constat est confirmé, puisqu'un dixième (10%) des collégiens sentent que leurs enseignants ne placent pas la réussite scolaire au cœur de leurs priorités. Pour cette catégorie d'élèves, les priorités sont probablement ailleurs du moment que 10% estiment que l'établissement ne s'attend pas à ce qu'ils donnent le meilleur d'eux-mêmes et par conséquent, ne fournissent pas d'efforts.

Aussi, 12% des collégiens déclarent ils que leur collège ne déploie pas assez d'efforts pour leur réussite. La perception sceptique de la qualité des apprentissages reste de mise chez 11% des collégiens qui déclarent ne pas avoir bénéficié d'un enseignement de qualité. Ceci s'accorde avec le fait que les apprentissages ne sont pas intéressants aux yeux de 12% d'entre eux.

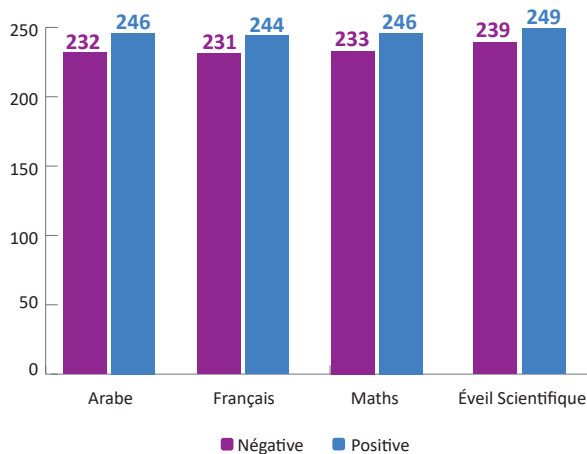
Il faudrait enfin signaler que 19% des collégiens considèrent que l'environnement scolaire n'est pas très favorable aux apprentissages. Peut-être que l'explication se trouve, soit dans le problème de la non-disponibilité des ressources, soit dans une mauvaise gestion de ces ressources.

2.5. Climat d'appartenance

L'intérêt que représente l'école pour les élèves qui la fréquentent et la fierté d'y appartenir, ainsi que son importance comme milieu de vie, sont primordiaux pour la qualité des apprentissages. Être conscient de son appartenance réelle à l'école est un facteur d'adhésion continue au projet de l'établissement qui a un impact sur le rendement de l'apprenant.

“ *Le sentiment d'appartenance à l'école ou au collège a un effet très positif sur le rendement scolaire des élèves.* ”

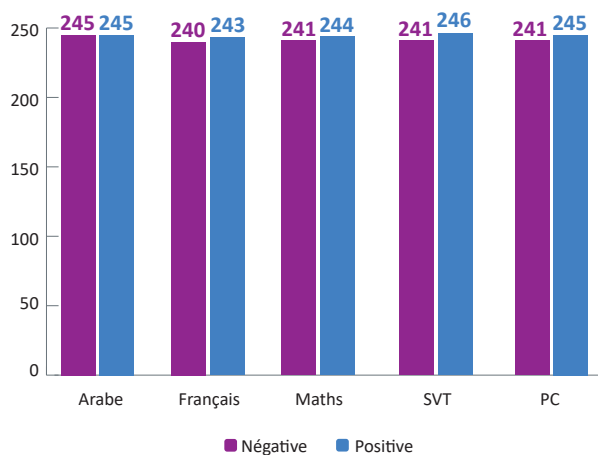
Graphique 89. Performances des élèves de la 6^e année primaire selon leur perception du "climat d'appartenance"



Source : Données de l'étude PNEA-2019

En effet, les élèves de la 6^e année primaire, ayant exprimé un sentiment d'appartenance positif vis-à-vis de leurs écoles, ont obtenu des scores nettement supérieurs à ceux enregistrés chez ceux qui ont un avis opposé. Les écarts vont de 10 à 14 points selon les matières.

Graphique 90. Performances des élèves de la 3^e année secondaire collégiale selon leur perception du "climat d'appartenance"



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Au secondaire collégial, l'effet du « climat d'appartenance » reste positif mais moins prononcé qu'au primaire. En effet, les écarts enregistrés fluctuent entre 0 à 5 points selon les matières.

Quels rapports entretiennent les écoliers et les collégiens avec leurs établissements ?

Environ un dixième des écoliers n'aime pas revenir à l'école après les vacances et la moitié des collégiens préféreraient étudier dans un autre collège.

La majorité (94%) des élèves de la 6^e année primaire considèrent positif le climat d'appartenance à leur école. Ces élèves sont fiers de leur école (88%), contents d'y aller (86%), aiment y revenir après les vacances (84%) et aiment leur école (87%).

Près d'un cinquième (15%) des collégiens ne se sentent pas vraiment appartenir à leur collège. Ces élèves, soit, ils ne sont pas fiers d'être parmi les élèves de leur collège (11%) ou n'aiment carrément pas leur collège (12%), soit ne se retrouvent pas au sein de leur collège (15%) ou leur collège ne présente aucun intérêt pour eux (15%).

Le constat est que plus que la moitié (52%) des collégiens préfère étudier dans un autre collège que le leur.

3. Pratiques éducatives efficaces

Dans leur acceptation la plus large, les pratiques éducatives ne recouvrent pas seulement des actions, des gestes et des procédures en classe, mais également des choix, des méthodes, des décisions, des fins, des actes et des processus ainsi que les normes dominantes dans le milieu scolaire.

Les pratiques pédagogiques, quant à elles, englobent les différentes dimensions ou facettes de la profession d'enseignant notamment :

- i. Une dimension didactique décrivant la gestion du savoir par l'enseignant pour faciliter l'apprentissage et ce, en tenant compte des stratégies d'apprentissage des élèves et de leur motivation à apprendre ;
- ii. Une dimension pédagogique axée sur les savoir-faire spécifiques, les méthodes d'enseignement et les gestes professionnels de l'enseignant en classe ;

iii. Une dimension relationnelle liée aux interactions avec les élèves matérialisées par le contact, la communication, les échanges et le climat des apprentissages.

Si les pratiques pédagogiques sont principalement axées sur les interactions entre les élèves et les enseignants, celles à caractère organisationnel et administratif mettent plutôt l'accent sur les interactions entre les enseignants et la direction de l'établissement scolaire. L'importance accordée à cette composante tire sa légitimité des recherches qui ont montré qu'une bonne direction d'établissement est une condition nécessaire pour instaurer un climat harmonieux entre les acteurs éducatifs.

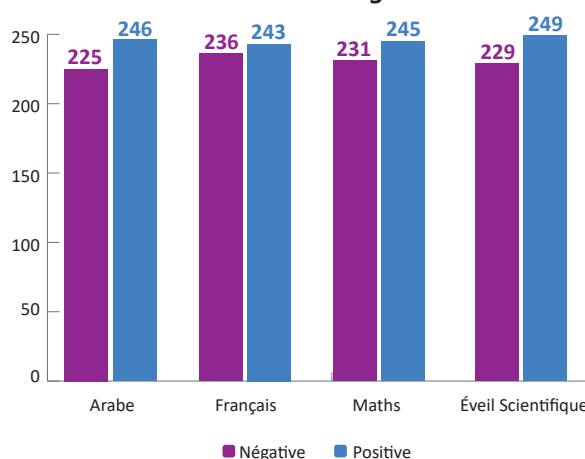
Les recherches empiriques reconnaissent à certaines pratiques éducatives une grande influence sur la qualité des apprentissages. Ainsi, l'étude PNEA-2019 a adapté le modèle socio-économique de Michel Janosz et al.⁽¹⁾, et l'a retenu pour l'appréhension et l'analyse des pratiques éducatives considérées efficaces.

3.1. Implantation et clarté des règles

Les règles et procédures régissant l'ordre et la discipline à l'école et dans la classe doivent être, formulées par écrit, cohérentes, accessibles et appliquées avec rigueur et transparence. Un système d'encadrement de qualité est une condition nécessaire à l'instauration d'un climat où règnent l'ordre et la sécurité, indispensables aux apprentissages.

Quel est donc l'impact de « l'implantation et la clarté des règles » sur le rendement scolaire des élèves ?

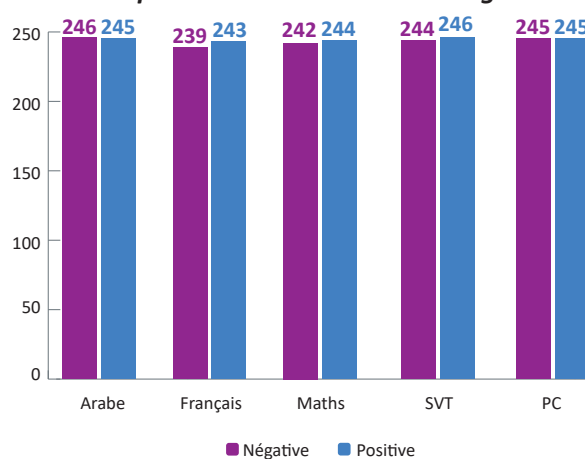
Graphique 91. Performances des élèves en 6^e année primaire selon leur perception de "l'implantation et la clarté des règles"



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Les élèves de la 6^e année primaire ayant une perception positive de « l'implantation et clarté des règles » dans leurs écoles performant mieux que ceux ayant un avis négatif. Si l'écart est de 7 points en classe de français, il franchit 14 points dans les classes des autres matières.

Graphique 92. Performances des élèves en 3^e année secondaire collégiale selon leur perception de "l'implantation et la clarté des règles"



Source : Données de l'étude PNEA-2019

En 3^e année secondaire collégiale, l'écart entre les élèves qui considèrent « l'implantation des règles » positive et ceux qui sont d'avis contraire ne s'avère pas être significatif.

Comment les élèves perçoivent-ils l'implantation et la clarté des règles dans leurs établissements scolaires ?

“ Une bonne « l'implantation et clarté des règles » impacte positivement le rendement scolaire des élèves du primaire mais pas ceux du secondaire collégial. ”

1. Janosz M., Bouthillier C., "Rapport de validation du Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif des écoles secondaires", Groupe de recherche sur les environnements scolaires Université de Montréal, 2007.

“ La majorité des écoliers et des collégiens jugent positive « l’implantation et la clarté des règles » au sein de leurs établissements.

Certes, le rapport des élèves à la règle dans le milieu scolaire est plus que significatif car c’est l’un des indicateurs qui confirment ou infirment leur attachement psychologique et moral à l’école. Y a-t-il vraiment un attachement que celui résultant d’une règle respectée par et pour tous ? Ainsi, la majorité des élèves de la 6^{ème} année primaire (96%) considèrent positive « l’implantation et la clarté des règles » dans leurs classes et ce, contre 81% chez les élèves de la 3^{ème} année secondaire collégiale. Cette différence s’explique par le fait qu’au primaire, les enseignants et le personnel administratif jouissent de plus d’autorité et par conséquent les élèves sont relativement plus enclins à respecter les règles. Par contraste, les collégiens entament leur phase d’adolescence avec tout ce qu’elle implique en changement de caractère et en conflit avec les figures d’autorité, incarnées par les enseignants et le personnel administratif.

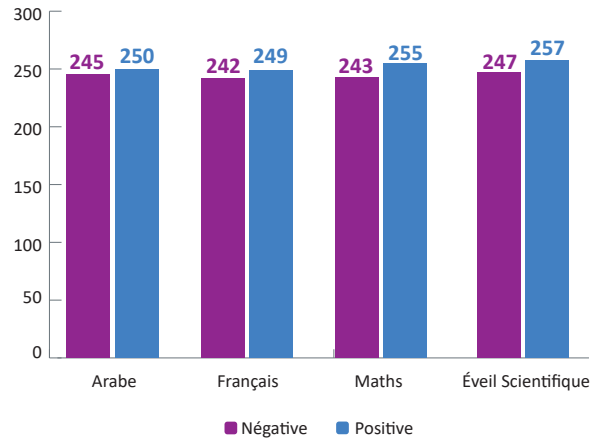
Le sentiment d’insatisfaction de 19% des collégiens ne peut qu’engendrer des tensions entre ces adolescents et les autres acteurs éducatifs chargés de l’application des règles et partant, impacter négativement leur rendement scolaire.

3.2. Temps réel d’enseignement

La perte du temps, avant et pendant les cours, se rencontre davantage dans les écoles dont le rendement est des moins efficaces. Une bonne planification des cours, l’utilisation des stratégies efficaces pour la gestion des comportements des acteurs et le maintien de l’ordre permettent d’éviter ou de limiter les pertes du temps consacré aux apprentissages. En effet, plus les élèves sont concentrés sur les apprentissages, moins ils risquent de s’engager dans des actes perturbant les cours et réduisant le temps d’apprentissage. Certes, la concentration des élèves sur les apprentissages ne dépend pas uniquement de la gestion des comportements en classe, mais aussi plus de la planification des cours (structuration, progressivité, attractivité des contenus, ...).

“ La maîtrise du « temps d’enseignement » contribue à une nette amélioration du rendement scolaire des écoliers et des collégiens.

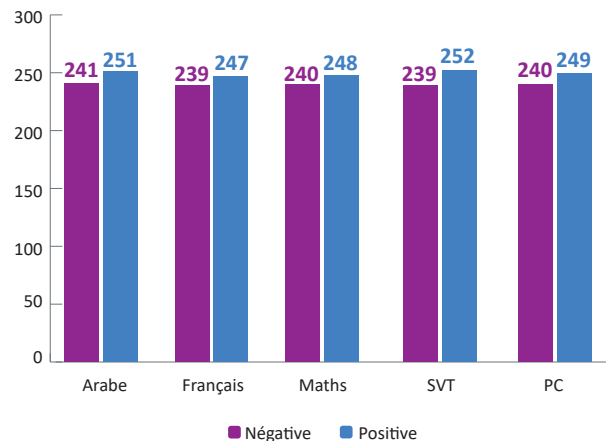
Graphique 93. Performances des élèves de la 6^{ème} année primaire selon leur perception du "temps d'enseignement"



Source : Données de l’étude PNEA-2019

La différence en termes d’acquis scolaires entre les élèves qui jugent de manière positive « le temps d’enseignement » et ceux qui le perçoivent d’une façon négative, varie de 5 à 12 points au primaire et de 8 à 13 points au secondaire collégial et ce, selon les matières.

Graphique 94. Performances des élèves de la 6^{ème} année primaire selon leur perception du "temps d'enseignement"



Source : Données de l’étude PNEA-2019

De tels résultats incitent à s’interroger si les écoles et les collèges assurent le temps d’enseignement ?

“ Seuls un dixième des écoliers et un tiers des collégiens jugent satisfaisant le « temps réel d’enseignement ».

Selon les résultats de l'étude PNEA-2019, seuls 12% des élèves de la 6ème année primaire en moyenne attribuent le qualitatif positif à la qualité du temps d'enseignement. En d'autres termes, la majorité des écoliers considèrent que le temps d'enseignement est mal exploité vu le gaspillage du temps notamment avant le début du cours et pendant son déroulement.

Au secondaire collégial, la situation n'est guère meilleure puisque 68% en moyenne des collégiens jugent d'une façon négative ou mitigée la qualité du temps d'enseignement de l'Arabe et du Français contre 61% concernant les mathématiques et les sciences (SVT et PC).

En plus, 52% et 54% en moyenne des collégiens déclarent que les élèves dérangent les enseignants d'arabe et du français respectivement au début des cours. Ces proportions sont de l'ordre de 49% et 47% respectivement pour les mathématiques et les sciences (SVT et PC). Il en est de même pendant les cours où une partie importante d'élèves dérangent les enseignants, soit des pourcentages variant de 50% à 58% selon la matière.

Faut-il en déduire que la qualité du temps d'enseignement des langues arabe et française est relativement moins appréciée par les collégiens que celle des mathématiques et des sciences ? S'agit-il d'une tendance à une sous-estimation de l'importance des langues, due probablement à une méconnaissance du lien étroit entre la maîtrise des langues et l'assimilation des sciences ?

En fait, dans les cours de langues, les élèves se trouvent devant un champ d'expression où ils se rendent compte, rapidement, de la pauvreté de leurs moyens d'expression linguistique et l'incapacité de leur performance au niveau des trois registres à savoir l'oral, l'écrit et la lecture. En effet, dans leur vie quotidienne, les élèves parlent et s'expriment couramment en dehors de la classe, mais dès qu'ils changent d'environnement et de registre linguistique et contraints de parler une langue standard et formalisée, ils découvrent leurs limites linguistiques et par conséquent, expriment ce malaise en se comportant d'une manière inadéquate notamment en transgressant

les règles de bonne conduite en classe.

En revanche, le contenu des disciplines scientifiques est limité et spécifique à un niveau précis du réel (biologie, géologie, physique et chimie). Il en est de même des cours des mathématiques (algèbre, géométrie et mesure). Leur éventuelle incompréhension des mathématiques et des Sciences vient, dans leur esprit, de la difficulté inhérente à ces disciplines et non pas aux limites de leurs propres compétences, comme si la difficulté est exogène et ne dépend point d'eux.

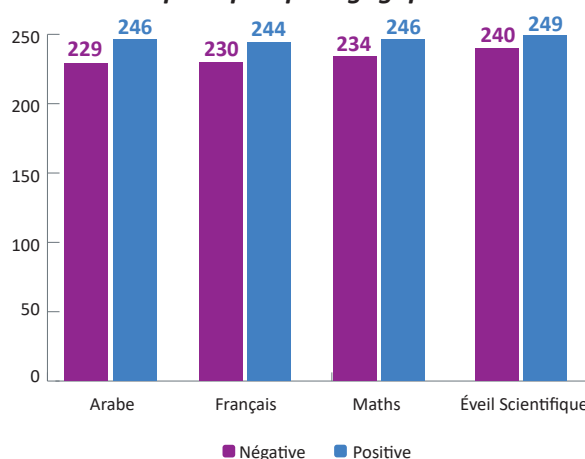
3.3. Perceptions des pratiques pédagogiques des élèves

Les bonnes pratiques pédagogiques concernent les pratiques des enseignants en classe en vue de rendre les apprentissages attrayants pour les élèves et leur faciliter la compréhension et l'assimilation des cours. Elles portent également sur la prise en compte des stratégies d'apprentissages au profit des élèves, de leur motivation et de la reconnaissance de leurs efforts.

Ces pratiques pédagogiques ont un impact sur la qualité des apprentissages et par conséquent, sur les performances scolaires des élèves.

Les écoliers et les collégiens valorisant les pratiques pédagogiques de leurs enseignants performant relativement mieux que ceux d'avis négatif.

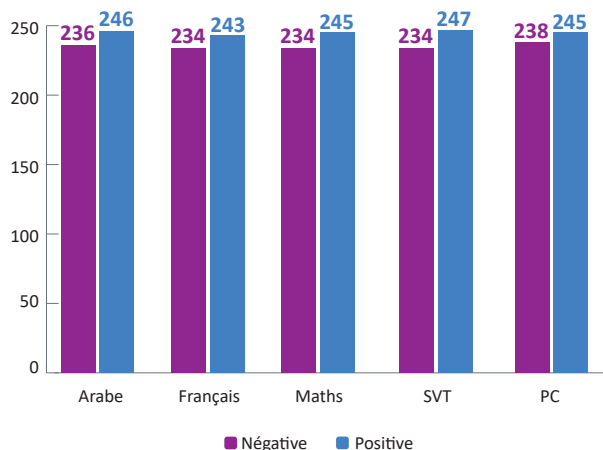
Graphique 95. Performances des élèves de la 6^e année primaire selon leur perception des "pratiques pédagogiques"



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Au primaire, les élèves qui valorisent les pratiques pédagogiques de leurs enseignants performant relativement mieux que ceux qui les qualifient négativement. L'écart varie de 9 à 17 points selon les matières.

Graphique 96. Performances des élèves de la 3^e année secondaire collégiale selon leur perception des "pratiques pédagogiques"



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Les collégiens ayant exprimé un jugement positif vis-à-vis des pratiques pédagogiques de leurs enseignants performent-ils relativement mieux que ceux qui portent un jugement négatif : les écarts de scores variant de 7 à 13 points selon les matières.

Subissant l'effet des pratiques pédagogiques de leurs enseignants, les réponses des élèves aux questions du PNEA 2019 fournissent des éléments relativement plus pertinents sur la qualité de ces pratiques enseignantes.

“ La majorité des écoliers et des collégiens portent un jugement positif sur les pratiques pédagogiques de leurs enseignants. ”

Dans les écoles primaires, la quasi-totalité (95%) des élèves de la 6^e année apprécient positivement les pratiques pédagogiques de leurs enseignants. Il en est de même de 86% en moyenne des collégiens.

Explicitement, la majorité (80% à 90%) des écoliers sont tout à fait d'accord que leurs enseignants expliquent l'importance de ce qui est étudié, montrent aux élèves des techniques pour mieux comprendre, s'assurent de la bonne compréhension de la leçon avant de passer

à la leçon suivante, encouragent les élèves à bien travailler, font sentir aux élèves qu'ils sont capables de réussir, indiquent le début et la fin des activités, utilisent différentes méthodes d'enseignement, montrent aux élèves comment s'organiser pour bien travailler, félicitent les élèves pour leurs bons comportements et les aident en cas de difficulté.

Ces résultats pourraient s'expliquer en partie par le fait qu'au primaire, les enfants craignent à tort ou à raison, des réprimandes en cas où ils expriment un avis négatif sur les pratiques pédagogiques de leurs enseignants. La fragilité de l'enfance à cet âge, fait que les élèves craignent l'enseignant. A noter que les questionnaires sont remplis en classe sous la supervision d'un enseignant de l'école !

Au secondaire collégial, ces proportions sont plus nuancées et varient entre 56% et 78% selon les pratiques enseignantes. Ces collégiens déclarent que leurs enseignants i) insistent sur la compréhension au lieu d'apprendre par cœur, ii) expliquent l'importance de ce qui est étudié, iii) s'assurent de la bonne compréhension de la leçon avant de passer à la suivante, iv) utilisent des méthodes d'enseignement facilitant la compréhension, v) expliquent l'utilité et l'importance de ce qui va être enseigné et iv) encouragent les élèves à bien travailler.

Ces résultats nuancés au secondaire collégial s'expliquent, en partie, par la relative autonomie de jugement et d'appréciation que ces élèves, âgés de 14 ans et plus, commencent à acquérir et également par la rébellion qui apparaît au moment de l'adolescence. Dans le cas des collégiens, les questionnaires sont renseignés sur ordinateur, permettant ainsi une discrétion des réponses.

3.4. Gestion des comportements et motivation des enseignants perçues par les élèves

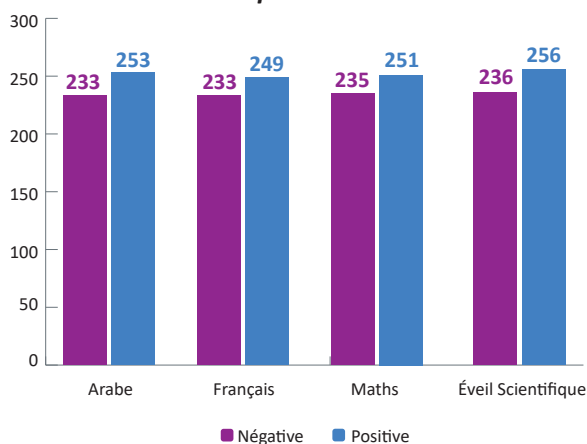
En général, un enseignant motivé et qui gère bien les comportements des élèves est d'autant plus enclin à déployer des efforts afin de perfectionner ses méthodes d'enseignement et à rendre les apprentissages attractifs, intéressants

et stimulant la curiosité des élèves. Ces deux qualités sont considérées comme ayant un effet bénéfique sur les performances scolaires des élèves.

Des questions ont été posées aux élèves à propos de leurs perceptions sur la satisfaction qu'éprouvent leurs enseignants dans l'exercice de leur travail et leur façon de gérer les comportements en classe.

“ *L'efficacité des enseignants motivés et gérant bien les comportements en classe, aussi bien au primaire qu'au secondaire collégial, est relativement plus élevée que celle des autres enseignants démotivés.* ”

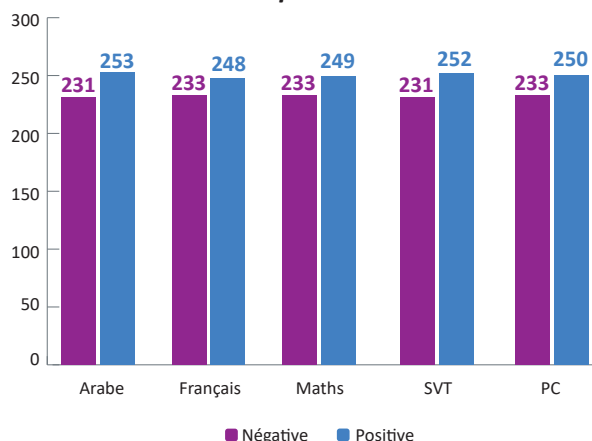
Graphique 97. Performances des élèves de la 6^e année primaire selon leur perception de "la motivation des enseignants et leur gestion des comportements"



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Les élèves de la 6^e année primaire qui témoignent que leurs enseignants sont motivés et gèrent bien les comportements en classe obtiennent des résultats nettement supérieurs à ceux considérant que leurs enseignants ne le sont pas : la différence de score est de 16 points pour les enseignants des mathématiques et de français et 20 points pour les enseignants de l'arabe et l'éveil scientifique.

Graphique 98. Performances des élèves de la 3^e année secondaire collégiale selon leur perception de "la motivation des enseignants et leur gestion des comportements"



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Le constat au primaire, se reproduit au secondaire collégial où les élèves, dont les enseignants sont jugés motivés et gérant bien les comportements des élèves, obtiennent systématiquement et dans toutes les matières des résultats nettement supérieurs.

Comment nos écoliers et nos collégiens perçoivent-ils la motivation de leurs enseignants et la gestion des comportements ?

“ *Une proportion importante des écoliers et des collégiens considère les enseignants comme étant démotivés et ne gérant pas bien les comportements des élèves en classe.* ”

La démotivation des enseignants et leur mauvaise gestion des comportements des élèves prédominent dans nos écoles. En effet, 44% des écoliers en moyenne jugent ces aspects d'une façon négative ou mitigée (21% les jugent d'une manière négative). D'une façon plus explicite, 25% des écoliers déclarent que leurs enseignants n'ont pas envie d'enseigner. Ces écoliers ont certainement l'impression que leurs enseignants exercent leur métier par une obligation plus subie que choisie.

Aussi, un tiers (31%) des écoliers déclarent-ils que leurs enseignants ont l'air d'être découragés. Ce constat peut être expliqué, en partie, par les conditions d'exercice qui sont loin d'être favorables dans la plupart des unités scolaires. En effet, les conditions d'exercice dans l'école et/

ou de son environnement ont été citées comme raison de vouloir changer le lieu de travail par les enseignants de 13% des écoliers.

De plus, 37% des écoliers déclarent que leurs enseignants passent plus du temps à réprimander qu'à encourager ou féliciter. Cela suppose que ces enseignants n'ont pas réussi à faire progresser leurs élèves pour une raison ou une autre et, par conséquent ne trouvent aucune raison pour les féliciter. Cette hypothèse pose en filigrane la question de l'efficacité des pratiques pédagogiques des enseignants et du statut de la reconnaissance de l'effort des élèves comme révélateur de la réussite des enseignants dans leurs efforts. Une autre hypothèse suppose que la tendance de ces enseignants à réprimander plus qu'à féliciter est due à un certain malaise qui est d'ailleurs confirmé par l'ensemble des résultats cités ci-dessus. En effet, un enseignant découragé, qui se fâche rapidement et qui n'a pas d'envie d'enseigner aura tendance à focaliser plus sur ce qui va mal, aussi minime soit-il, chez l'élève que sur ce qui va bien. En conséquence, 43% des écoliers déclarent que leurs enseignants se focalisent plus sur ce qui va mal.

De leur côté, un peu plus de la moitié (53%) des élèves de la 3^{ème} année secondaire collégiale jugent d'une façon négative ou mitigée la motivation de leurs enseignants d'arabe et du français et leur gestion des comportements en classe. Le même jugement est porté par 44% des collégiens sur la motivation de leurs enseignants des mathématiques et des sciences de la vie et de la terre. Cette proportion atteint même 60% à propos des enseignants de physique-chimie.

Une telle démotivation se manifeste par des comportements inopportuns des enseignants. Ainsi, les enseignants de la moitié des collégiens n'arrivent pas à contrôler leurs réactions devant leurs élèves, ce qui est de nature à donner aux adolescents, qui s'attendent à plus de patience et de maîtrise de la part de leurs enseignants, un signe d'une réelle démotivation pour l'exercice du métier d'enseignant. Aussi, l'omniprésence de la punition des collégiens (40%) par leurs enseignants reflète une relation pédagogique tendue.

Ce malaise qui caractérise la relation pédagogique, est encore confirmé par 54% des collégiens qui déclarent que leurs enseignants grandent les élèves devant toute la classe. Il s'agit là d'un acte qui est vécu comme humiliant pour des jeunes adolescents très sensibles à leur image et à leur dignité.

Le fait que plus qu'un tiers (39%) des collégiens déclarent que les enseignants focalisent plus sur la discipline que sur l'enseignement témoignent de leur souci constant d'établir l'ordre en classe. Or, certaines méthodes rigides d'enseignement peuvent facilement susciter la résistance des adolescents et générer le désordre en classe. Dans des cas où l'enseignant est peu outillé pédagogiquement pour faire face au désordre de la classe, le vécu de son expérience et de son métier devient décourageant et pénible à surmonter.

Lorsque le fait d'imposer la discipline en classe prend le devant et relègue l'enseignement au second plan, est source de démotivation et pour les enseignants et pour les élèves. Ceci se confirme par le fait qu'environ un tiers (33%) des collégiens déclarent que leurs enseignants ont l'air d'être découragés.

Peut-on conclure qu'une bonne part des enseignants aussi bien au primaire qu'au secondaire collégial n'ont pas choisi le métier d'enseignant par vocation ?

Si la vocation est un facteur, il n'est certainement pas le seul. D'autres facteurs pourraient expliquer la démotivation des enseignants notamment la faiblesse accumulée des acquis scolaires de la majorité des élèves, des conditions de travail défavorables dans la plupart des établissements scolaires, le programme surchargé, un dispositif curriculaire inadapté pour des élèves connectés, une faible formation initiale et continue des enseignants, etc. Ce qui se traduit par un malaise au sein de la classe qui impacte négativement le vécu scolaire à la fois des élèves et de leurs enseignants démotivés.

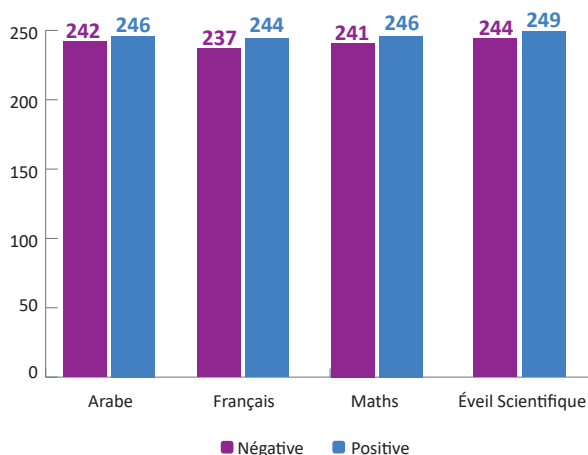
3.5. Soutien aux élèves en difficulté

Le soutien que peuvent recevoir les élèves qui éprouvent des difficultés scolaires ou personnelles est de nature à les aider à reprendre le cursus normal de leur scolarité. Ce soutien prend plusieurs formes : il est à la fois pédagogique, psychologique et social ; d'où la difficulté de sa mise en œuvre étant donné que chaque élève en situation de besoin de soutien est un cas particulier. La prise en compte de ce besoin avec un soutien scolaire est un vrai indicateur de l'intérêt que l'école porte à ses élèves.

Examiner les liens éventuels entre le soutien scolaire aux élèves en difficulté et le rendement scolaire, c'est mesurer la perception des élèves à ce soutien et son effet sur leurs performances.

“ *Le rendement scolaire des écoliers et des collégiens n'est pas différencié quelque soient leurs perceptions vis-à-vis du « soutien scolaire aux élèves en difficulté ».* ”

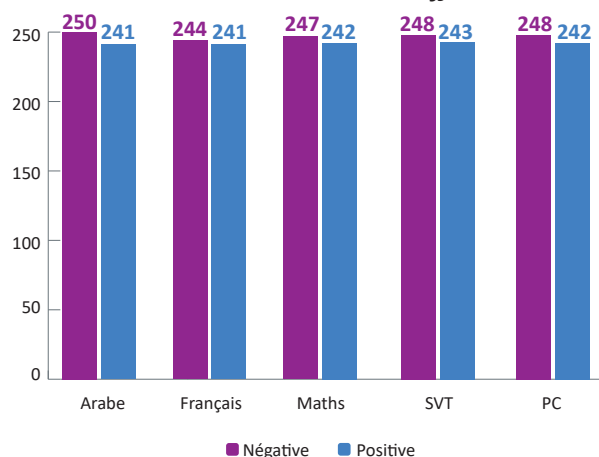
Graphique 99. Performances des élèves de la 6^e année primaire selon leur perception du "soutien aux élèves en difficulté"



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Avec un écart de 4 à 7 points, il n'y a pas vraiment de différence significative entre les écoliers qui jugent positif le soutien de l'école aux élèves en difficulté et ceux qui prônent le contraire.

Graphique 100. Performances des élèves de la 3^e année secondaire collégiale selon leur perception du "soutien aux élèves en difficulté"



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Paradoxalement, la perception des élèves du soutien scolaire aux collégiens en difficulté a plutôt un effet légèrement négatif sur le rendement scolaire. Ce qui permet de remettre en question le mode et le contenu du soutien scolaire et la nature du retard à rattraper par les élèves nécessitant ce soutien. Ceci peut s'expliquer par l'idée qui est partagée par les familles et les élèves qu'il n'y a de soutien que celui qui est assuré en dehors de l'école et payant.

Quelle est la situation du « soutien aux élèves en difficulté » dans les écoles et collèges ?

“ *Plus d'un sixième des écoliers et plus de 40% des collégiens ne comptent pas vraiment sur les enseignants et le personnel administratif en cas de difficultés.* ”

D'après les résultats de l'étude PNEA-2019, environ un cinquième (18%) des élèves de la 6^e année primaire n'ont pas une perception positive du soutien scolaire aux élèves en difficulté.

Explicitement, un cinquième (20%) des écoliers ne sont pas d'accord qu'il est facile d'avoir de l'aide en cas de problèmes personnels. Ce qui laisse supposer que dans de tels cas les élèves, même encore enfants et ont besoin d'aide, sont livrés à eux-mêmes. En fait, ceci s'explique par le fait que l'école prend en charge essentiellement la dimension scolaire, alors que la dimension personnelle nécessite des moyens et des ressources humaines qualifiées pour la prendre en charge.

Aussi, 15% des écoliers ne pensent pas pouvoir compter sur les enseignants et le personnel administratif en cas de besoin. C'est là une sorte de pragmatisme de la part de ces jeunes enfants qui savent que seules leurs familles sont capables de répondre à leurs besoins.

D'une façon plus explicite, 44% des élèves de la 3ème année secondaire collégiale jugent négative ou mitigée la qualité du « soutien scolaire aux élèves en difficulté ». En effet, les résultats révèlent que 37% des collégiens, trouvent insuffisant le personnel qui peut s'occuper d'un élève en difficulté, ou bien le personnel de l'établissement ne veut pas toujours apporter de l'aide à un élève en cas de difficulté. De plus, 29% des collégiens considèrent que les élèves en difficulté scolaire ne peuvent pas bénéficier facilement de l'aide des enseignants ou de l'administration.

Certes, le personnel de l'établissement scolaire peut apporter un soutien limité à certains élèves en difficulté, mais pas dans toutes les circonstances vu l'insuffisance et la non qualification du personnel enseignant et administratif à dans ce genre d'intervention. Il en résulte qu'environ un tiers (34%) des collégiens ne s'adressent pas immédiatement aux enseignants ou au personnel administratif pour les aider.

Il s'agit ici d'un aspect qui touche surtout le côté psychologique de la relation entre l'élève et son établissement scolaire. Par conséquent, ce jugement négatif émanant des adolescents, en phase de construction identitaire, exprime aussi un certain rejet des pratiques scolaires en vigueur. Toutefois, dans une réalité scolaire où le personnel dédié au soutien fait généralement défaut et où les ressources humaines chargées de l'enseignement et de la gestion administrative sont insuffisantes, les élèves en difficulté sont souvent laissés au hasard de la disponibilité et du sacrifice du personnel enseignant et administratif.

3.6. Activités parascolaires

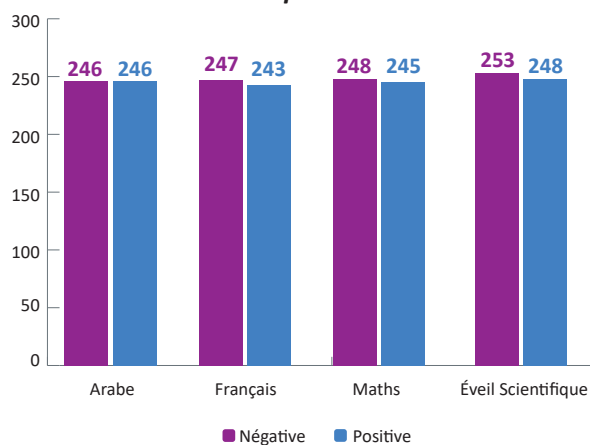
Les activités parascolaires offrent aux élèves des opportunités d'investissement à travers l'organisation d'activités culturelles, sportives, artistiques, etc. Ces activités sont plus efficaces si elles suscitent l'intérêt des élèves à y participer. En tant que pont entre la vie scolaire et la vie sociale, les activités parascolaires sont source d'épanouissement et d'enrichissement pour les élèves aussi bien sur le plan cognitif et social que pour leur développement physique et psychique.

Les pédagogues accordent une grande importance à ces activités en raison de leur rôle dans l'affirmation de la personnalité et la confiance en soi. En effet, lors de ces activités la hiérarchie s'estompe. La classe n'est plus la seule référence de la réussite. D'autres paramètres entrent en jeu et les élèves découvrent d'autres moyens pour s'affirmer et s'épanouir. Les activités culturelles, artistiques, et sportives donnent, en principe, à chacun sa chance d'investir et d'activer son potentiel. Ainsi, la participation aux activités parascolaires favorise l'intégration des élèves aussi bien dans la vie scolaire que dans le milieu social.

Ceci appelle à interroger les activités parascolaires et dans quelle mesure participent-elles à l'amélioration des acquis scolaires formels ?

Les activités parascolaires, telle qu'elles sont organisées par les écoles et les collèges, n'ont aucun effet sur les acquis scolaires formels des élèves.

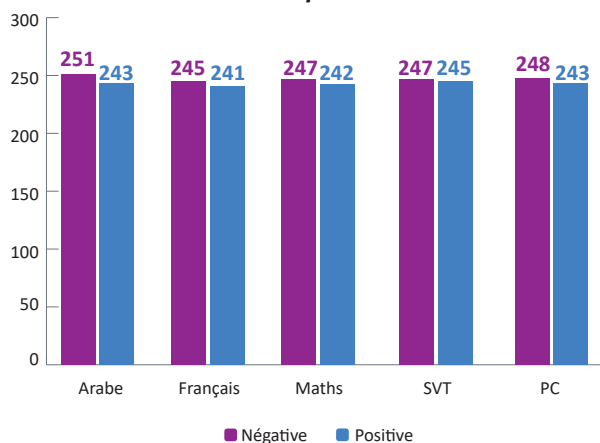
Graphique 101. Performances des élèves de la 6^e année primaire selon leur perception des "activités parascolaires"



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Les activités parascolaires au primaire n'ont pas d'effet ou ont un effet légèrement négatif sur les acquis scolaires. Il en est de même au secondaire collégial.

Graphique 102 . Performances des élèves de la 3^e année secondaire collégiale selon leur perception des "activités parascolaires"



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Un tel constat n'est point surprenant si on sait que l'étude PNEA-2019 mesure exclusivement les compétences relatives au niveau cognitif chez les élèves alors que les activités parascolaires touchent à d'autres niveaux de compétences, notamment les compétences sociales, artistiques et physiques. Si les activités parascolaires n'ont aucun effet, l'explication peut se trouver derrière la manière dont elles sont offertes aux élèves, dans leur teneur pédagogique, dans de leur régularité (occasionnelle ou régulière), dans la nature de ces activités et dans l'intérêt qu'elles suscitent chez les élèves.

Les activités parascolaires jouent un rôle important dans l'éducation des enfants. Cependant, elles ne constituent pas un enjeu pour les niveaux certificats de la scolarité. En effet, ces activités ne sont pas soumises aux évaluations normalisées, qu'elles soient locales, provinciales ou régionales.

Mais, quelles sont les attitudes des écoliers et des collégiens vis-à-vis des activités parascolaires organisées par leurs établissements ?

“ Une part importante des écoliers et des collégiens se détourne des activités parascolaires organisés par leurs établissements. ”

La proportion d'élèves qui portent un jugement négatif ou mitigé à propos des activités parascolaires organisées par leurs établissements est de 34% en 6^e année primaire et 38% en 3^e année secondaire collégiale. Pour 36% des écoliers et 24% des collégiens, les activités organisées ne sont pas diversifiées. D'ailleurs, l'offre qui se présente en termes d'activités parascolaires ne suscite pas la curiosité et l'intérêt de 27% des écoliers et 32% des collégiens qui ne trouvent point plaisir à y participer. Ce jugement négatif amène même 24% des écoliers et 31% des collégiens à boycotter ces activités.

Ce rejet des activités parascolaires interpelle les établissements scolaires concernés à revoir l'organisation des activités parascolaires et ce, en tenant compte des exigences de cette tranche importante des élèves pour leur offrir un produit d'activités parascolaires qui les motive plus et suscite leur intérêt.

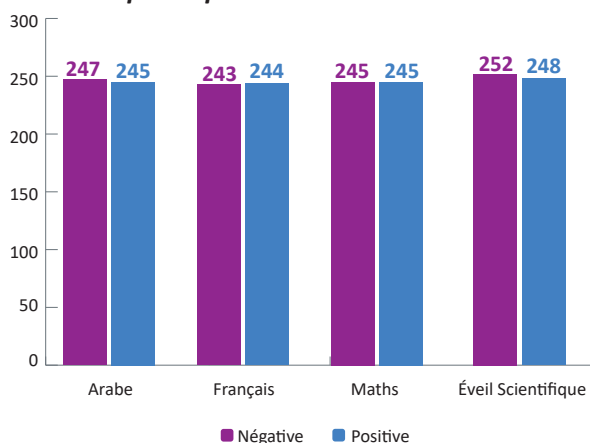
3.7. Participation des élèves à la vie scolaire

Les possibilités offertes aux élèves de participer à la vie scolaire, à travers la sollicitation de leurs avis sur le fonctionnement de l'école et de la classe favorisent leur implication dans les activités scolaires. En effet, la participation active des élèves à la vie scolaire est de nature à renforcer chez eux le sentiment d'appartenance à leur établissement et par conséquent, instaurer un climat scolaire où règnent la discipline et la responsabilité, une condition sine qua non à toute activité d'enseignement/apprentissage.

Même si la participation active à la vie scolaire est de nature à préparer les élèves à intégrer la vie sociale d'une façon harmonieuse, elle n'aboutit pas nécessairement à l'amélioration de leurs acquis scolaires formels.

“ Tant au primaire qu'au secondaire collégial, la participation ou non à la vie scolaire n'entraîne pas de différence significative entre les élèves en termes d'acquis scolaires. ”

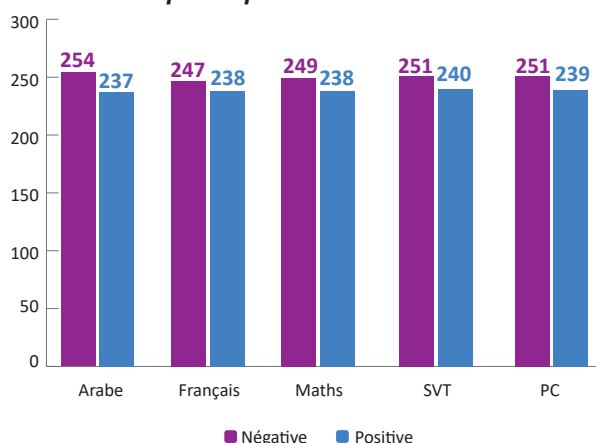
Graphique 103. Performances des élèves de la 6^e année primaire selon leur perception de "la participation à la vie scolaire"



Source : Données de l'étude PNEA-2019

D'après les résultats de l'étude PNEA-2019, la participation ou non à la vie scolaire n'a pas d'effet significatif sur les acquis scolaires des élèves de la 6^e année primaire.

Graphique 104. Performances des élèves de la 3^e année secondaire collégiale selon leur perception de "la participation à la vie scolaire"



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Au secondaire collégial, l'effet de cette « participation » sur les acquis scolaires devient même légèrement négatif. Il semble qu'en fin du secondaire collégial, les élèves qui ont une perception négative à propos de la participation à la vie scolaire se concentrent plus sur la préparation aux examens certificatifs et donc scorent relativement mieux à l'étude PNEA-2019. En effet, ce sont les notes obtenues aux examens qui comptent plus à leurs yeux et non le degré de leur participation à la vie scolaire. C'est donc toute une culture où domine les intérêts individuels scolaires, et non pas celle de la participation

à la vie active au sein de l'école, qui détermine le comportement scolaire des apprenants. Par ailleurs, il peut se trouver que le système scolaire ne réserve pas de place à ce type de participation et ne l'encourage pas. Ce constat se confirme par les réponses des élèves à propos de cette dimension.

Un cinquième des écoliers et un peu plus de la moitié des collégiens sont sceptiques vis-à-vis de la participation à la vie scolaire.

Près d'un cinquième (19%) des élèves de 6^e année primaire ont une perception négative ou mitigée de la participation des élèves à la vie scolaire. C'est ainsi que plus d'un dixième (11%) des écoliers déclarent que leurs enseignants ne les font pas participer à la gestion de la classe. En effet, faire participer les élèves à la vie scolaire fait partie des méthodes pédagogiques innovantes qui transmettent à l'élève l'autonomie et le sens du travail en équipe. Si les enseignants n'ont pas été formés à ces méthodes, ils ne pourraient les mettre en œuvre dans leurs pratiques pédagogiques. Par ailleurs, le souci, qu'ont beaucoup d'enseignants, de maîtriser la classe, l'emporte sur l'adoption de méthodes pédagogiques actives qui font participer les élèves.

D'ailleurs, 16% des écoliers affirment que l'avis des élèves n'est pas vraiment sollicité pour établir les règles de conduite en classe. L'impact négatif d'un tel avis dépasse de loin l'intériorisation de la norme à respecter, puisqu'il inculque aux élèves l'idée de leur incapacité à avoir un avis digne d'intérêt. Cet état d'esprit n'engendre que l'indifférence vis-à-vis de tout ce qui touche le vivre ensemble et, en conséquence, se séparer émotionnellement de ce qui se passe en classe considéré comme exogène, imposé et subi. D'où, le fait significatif que 21% des écoliers disent que les élèves ne participent pas vraiment à l'élaboration des règles de conduite en classe ; en fait qu'ils ont intériorisé leur incapacité on dirait à avoir des avis concernant la gestion de leur classe, alors, que c'est au primaire que l'école doit assumer plus son rôle de socialisation.

En outre, 54% des élèves de la 3^e année secondaire collégiale ne jugent pas positive la participation des élèves à la vie scolaire. Ce

jugement négatif prend plusieurs formes : 32% des collégiens considèrent qu'il n'y a pas vraiment d'occasions où les élèves peuvent exprimer leurs opinions à propos de leur établissement et 37% affirment que ni les enseignants ni l'administration ne demandent l'avis des élèves avant de prendre les décisions les concernant.

En outre, la moitié des collégiens déclarent que, d'une part les élèves ne participent pas vraiment à l'élaboration des règles régissant leur établissement et, d'autre part l'avis des élèves sur le mode de fonctionnement de l'école n'est pas vraiment sollicité.

Ces élèves considèrent que les dispositions du règlement interne et les décisions administratives sont imposées par les enseignants et/ou l'administration et sont subies par les élèves sans recours. Ces adolescents ont un rapport extérieur à la norme qui n'est pas la leur, mais celle des autres, d'où leur rapport conflictuel avec les représentants de l'autorité scolaire en l'occurrence les enseignants et le personnel administratif

Les conséquences de cet état des choses sont encore plus alarmantes du fait que la vie scolaire constitue une préparation à la citoyenneté. Les adolescents qui ne s'approprient pas le lien d'appartenance à leur établissement, ne le font vraisemblablement pas vis-à-vis de leur société.

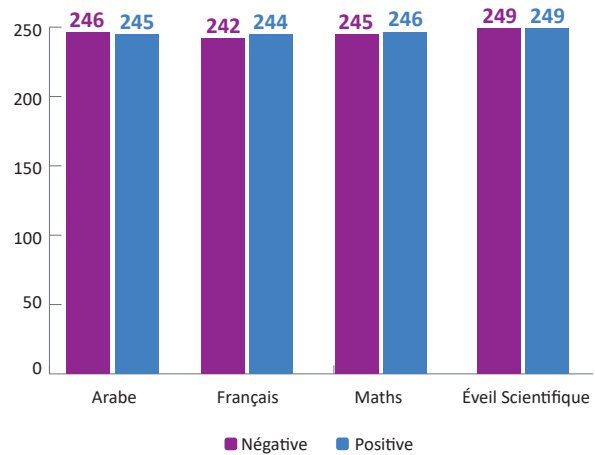
3.8. Collaboration entre l'école et les parents

Le degré de collaboration entre l'école et les parents renseigne sur l'importance qu'accorde l'école à ces derniers et vice-versa. L'implication des familles dans les affaires éducatives et leur engagement dans tout ce qui touche à la scolarité de leurs enfants est de nature à susciter leur disposition à appuyer les activités scolaires visant l'amélioration de la qualité des apprentissages.

En tant que premier chaînon qui lie l'école à la société, les rapports entre l'école et les familles ont-ils vraiment un impact direct et concret sur la qualité des apprentissages ?

L'école ne prend contact avec les parents qu'en cas de difficultés d'apprentissage ou d'adaptation de leurs enfants.

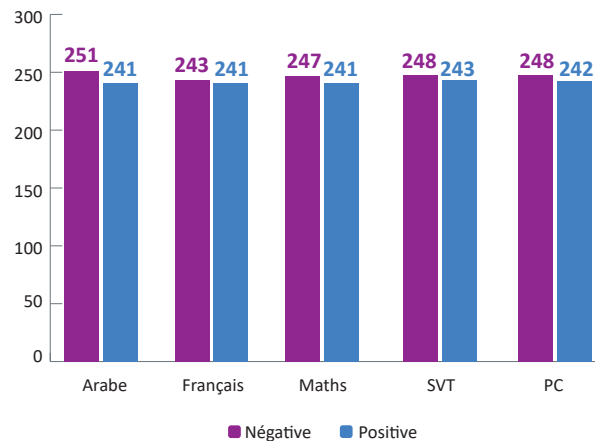
Graphique 105. Performances des élèves de la 6^e année primaire selon leur perception de "la collaboration entre l'école et leurs parents"



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Les élèves de la 6^e année primaire obtiennent pratiquement le même score dans toutes les matières et ce, que leur perception de « la collaboration entre l'école et les parents » soit positive ou négative.

Graphique 106. Performances des élèves de la 3^e année secondaire collégiale selon leur perception de "la collaboration entre l'école et les parents"



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Dans toutes les matières, les scores des élèves de la 3^e année secondaire collégiale qui ont une perception négative de « la collaboration entre l'école et les parents » sont relativement supérieurs à ceux qui en ont une perception positive ! Aussi minime qu'il soit, cet écart montre encore une fois que le recours des parents à l'école est plus une contrainte imposée qu'un

choix délibéré. En général, les parents et l'école ne prennent contact qu'en cas de difficultés scolaires ou d'inadaptation des élèves. C'est peut-être la raison pour laquelle la majorité des élèves ne sont pas du tout satisfaits de la collaboration entre l'école/collège et leurs parents.

“ *Plus de la moitié des écoliers et des collégiens ne trouvent pas positive la collaboration entre leur établissement et leurs parents.* ”

L'intérêt que les familles portent à la scolarité de leurs enfants implique a priori un rapport plus étroit avec l'école. Or, les résultats de l'étude PNEA-2019 révèlent que 56% des élèves de la 6ème année primaire ne jugent point positive la collaboration entre l'école et leurs familles. Ainsi, 46% des écoliers déclarent que leurs parents ne jouissent pas vraiment de la considération au sein de l'école et 36% disent que leurs parents ne sont pas au courant des activités organisées au sein de l'école. En outre, 54% des écoliers affirment-ils que leurs parents n'assistent pas aux réunions de l'école et 43% déclarent que l'opinion de leurs parents n'est point sollicitée par l'école. Ceci contraste avec les textes réglementaires qui insistent sur le rôle primordial des associations des parents d'élèves dans la gestion des établissements scolaires.

D'un autre côté, la moitié des collégiens ne sont pas satisfaits de la collaboration entre leurs collèges et leurs parents. Concernant les raisons avancées, c'est la même configuration que celle des élèves du primaire avec, toutefois, quelques nuances. Les collégiens avancent les mêmes motifs que les écoliers en déclarant que i) leurs parents ne jouissent pas de la considération dans leur collège (26%), ii) leurs parents ne sont pas au courant des activités organisées par leur collège (33%), iii) leurs parents ne participent pas aux activités et/ou réunions organisées par le collège (44%) et iv) l'administration ne prend pas en considération l'avis de leurs parents (41%).

Mais à la différence des écoliers, 41% des collégiens insistent plus sur un aspect social du rapport entre les familles et les collèges en déclarant que leur collège ne soutient guère les parents dont les enfants sont en difficulté d'apprentissage ou d'inadaptation. Ils considèrent

ainsi que les familles de ces collégiens sont livrées à elles seules devant ce genre de problèmes.

Le tableau d'ensemble qui se dessine de ces résultats, est celui d'une tendance sociale qui marque fortement la scolarité des élèves, celle d'un fossé entre les écoles et les familles qui fait que la moitié des élèves vivent leur scolarité dans l'espace de cette séparation entre deux institutions de la socialisation qui sont censées coordonner leurs efforts pour le bien des enfants. Ce qui amène à se demander si les associations des parents d'élèves assurent vraiment leur rôle que leur accordent les textes réglementaires dans la gestion des établissements scolaires.

3.9. Collaboration entre l'école et la communauté

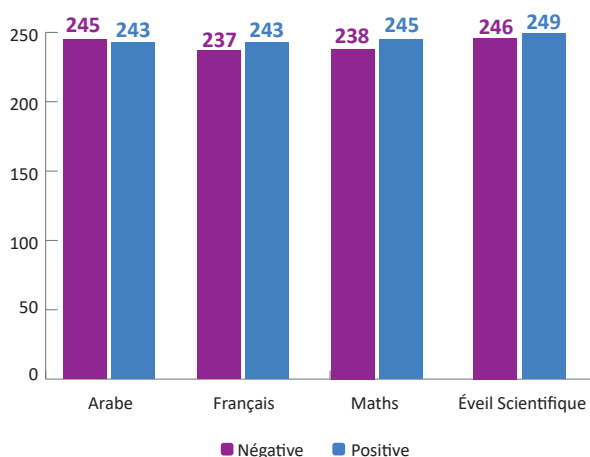
Cette dimension permet d'évaluer, selon les perceptions des enseignants, la qualité des liens qu'entretient l'école avec la communauté locale et la société civile. Les items qui la composent se réfèrent à la connaissance des services et des ressources que peut procurer la collaboration avec ses organismes, le recours de l'école à ces services et ressources, la mise en place par l'école des moyens pour informer les partenaires de ses activités et besoins, l'entretien d'une bonne relation avec ses différents partenaires et l'implication de ces derniers et leur appui à l'école.

La collaboration entre les établissements scolaires et la communauté locale renseigne sur l'ancrage social et communautaire des écoles et sur la solidité des liens qui font la force et la richesse des établissements scolaires en termes d'opportunités offertes pour réussir leur mission. L'étroitesse, la durabilité et l'ampleur de « la collaboration entre l'école et la communauté » indiquent la considération qu'a la société pour son école.

Qu'en est-il de l'effet d'une telle collaboration sur les acquis scolaires des élèves ?

“ *La perception des enseignants du primaire et du collège à propos de la collaboration de leur établissement et la communauté n'affecte point leur rendement scolaire.* ”

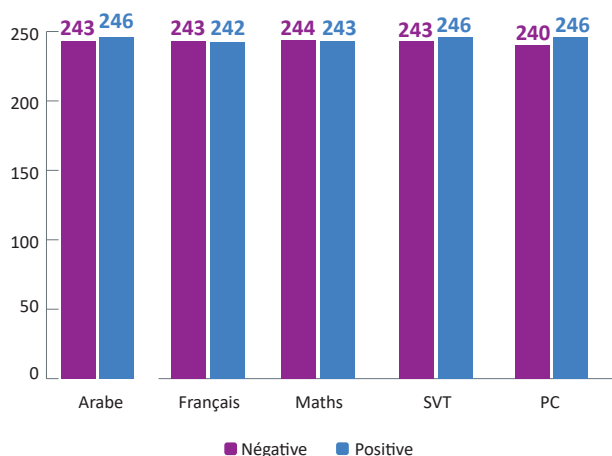
Graphique 107. Performances des élèves de la 6^e année primaire selon leur perception de "la collaboration entre l'école et la communauté"



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Il n'y a pas vraiment de différence en termes d'acquis scolaires entre les élèves de la 6^e année primaire concernant la perception de leurs enseignants qu'elle soit positive ou négative de « la collaboration entre l'école et la communauté ».

Graphique 108. Performances des élèves de la 3^e année secondaire collégiale selon leur perception de "la collaboration entre le collège et la communauté"



Source : Données de l'étude PNEA-2019

À l'instar du primaire, l'avis des enseignants à propos de « la collaboration entre le collège et la communauté » n'a pas d'impact significatif sur les acquis des élèves. Les données du PNEA-2019 sur les perceptions des enseignants à propos de la collaboration de leur établissement et la communauté, livrent quelques constats.

Le fait que les enseignants de 62% et 64% des élèves respectivement au primaire et au secondaire collégial n'ont pas une perception positive de la collaboration entre leur établissement et la communauté contraste avec ce qui est souhaité et attendu, au moins d'après les textes réglementaires qui prévoient, par exemple, la participation d'un représentant du conseil communal et du président de l'association des parents d'élèves aux réunions du conseil de gestion de l'établissement scolaire. Le désintérêt, déjà relevé chez les parents, se reproduit avec la communauté dont le représentant du conseil communal participe rarement aux réunions des conseils de gestion des établissements scolaires.

En moyenne, les enseignants d'un quart d'élèves, aussi bien au primaire qu'au collège, déclarent que le personnel de leur établissement n'est pas au courant des ressources que les collectivités locales et les associations de la société civile peuvent mettre à la disposition de l'école. Ces enseignants ne disposent pas d'informations sur les éventuelles ressources que la communauté peut mettre à la disposition de leurs établissements. Le manque d'informations peut s'expliquer par le non-déploiement d'effort des deux parties ou par un manque d'information au sein de l'établissement scolaire, alors que les enseignants sont censés être informés puisqu'ils sont représentés dans le conseil de gestion de l'établissement.

En outre, les enseignants d'environ la moitié d'élèves aussi bien au primaire (49%) qu'au collège (46%) disent que leur établissement ne recourt pas aux services et aux ressources des collectivités territoriales et des associations de la société civile. Si c'est le cas pour ce groupe, plusieurs hypothèses sont possibles notamment, la non-disponibilité de ces ressources auprès des communes, des procédures administratives contraignantes, la qualification insuffisante des directeurs d'établissement en matière de gestion, la crainte d'impliquer l'établissement scolaire dans des enjeux politiques, etc.

Ceci peut notamment s'expliquer par l'absence, d'initiative émanant de certains directeurs pour rapprocher les collectivités de l'école et par le désintérêt des collectivités qui se manifeste par l'absence de leur représentant aux réunions du conseil de gestion de l'établissement.

“ Les enseignants de trois cinquièmes des écoliers et des collégiens n'ont pas une perception positive de la collaboration entre leur établissement et la communauté.

En outre, les enseignants d'environ deux tiers des élèves au primaire (63%) et de ceux au collège (64%) déclarent que leurs établissements ne disposent pas de moyens de communication avec les collectivités locales et les associations de la société civile. Soit ces enseignants, ne sont pas au courant de l'existence de tels moyens dans les textes pour une raison ou une autre, soit ils le sont, mais ne sont pas concrétisés.

Mais, le fait que les enseignants d'environ un tiers (37%) des écoliers et des collégiens (38%) avancent que leur établissement n'est pas en bonne relation avec ses partenaires, signifie que même s'il y a bel et bien des liens entre les établissements scolaires et la communauté pour certaines écoles, ces partenariats ne donnent pas de satisfaction aux enseignants. D'ailleurs, les enseignants de trois cinquièmes des écoliers (61%) et des collégiens (60%) affirment que les collectivités locales et les associations civiles ne subventionnent pas du tout leurs établissements.

3.10. Intervention en situation de crise

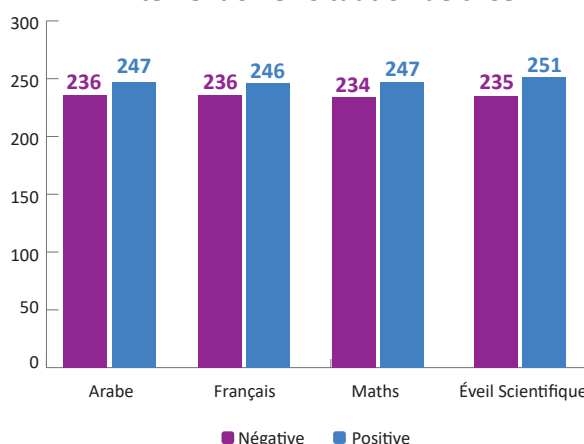
Les questions constituant cette échelle portent sur les procédures, les ressources, les collaborations et les formations mises à la disposition du personnel pour les aider à intervenir et affronter les situations de crises notamment les fléaux, les épidémies, les inondations, le tremblement de terre, les longues tempêtes de neiges, les vagues de chaleur exceptionnelle, les conflits sociaux, etc. La possibilité d'intervenir en situation de crise est l'un des critères de référence qui font la différence entre les systèmes éducatifs en termes d'opérationnalité et de mise en œuvre de plans d'actions urgentes en fonction de la nature de la crise. La gestion des risques n'est plus une tâche subsidiaire mais plutôt nécessaire dans un monde complexe et exposé, par sa structure même et ses composantes, à des risques permanents de diverses sources. La pandémie du COVID 19, inexistante en mai 2019 durant l'enquête de terrain, mais qui a imposé le confinement sanitaire, au moment de la rédaction de ce rapport, est un cas qui justifie l'intérêt de la prévision et la gestion des risques.

Un système éducatif dépourvu d'un dispositif propre de gestion des risques est un système appelé à afficher, tôt ou tard, son impuissance devant les imprévus.

Quels sont les liens entre l'existence d'un dispositif d'intervention en cas de crise et les résultats scolaires des élèves ?

Les écoles et collèges dont les enseignants sont satisfaits du dispositif d'intervention de leur établissement en cas de crise enregistrent des résultats relativement plus élevés.

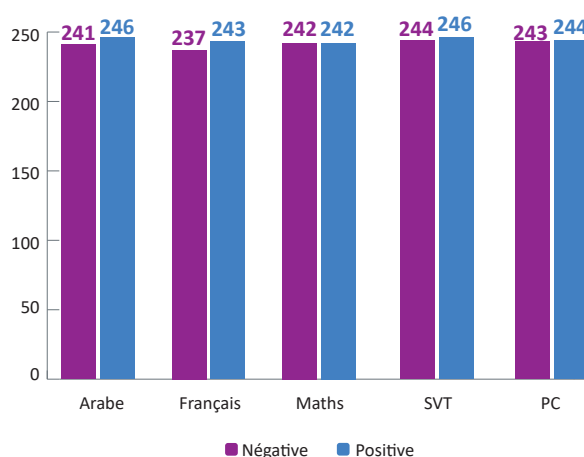
Graphique 109. Performances des élèves de la 6^e année primaire selon leur perception de "l'intervention en situation de crise"



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Les élèves de la 6^e année primaire, dont les enseignants jugent positive « l'intervention de leur collège en situation de crise », obtiennent des résultats nettement supérieurs aux élèves dont les enseignants ont exprimé un jugement négatif.

Graphique 110. Performances des élèves de la 3^e année secondaire collégiale selon leur perception de "l'intervention en situation de crise"



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Mis à part en mathématiques, la perception des enseignants vis-à-vis de l'intervention de leurs établissements en situation de crise a un impact légèrement positif sur le rendement scolaire.

Les perceptions que se font les enseignants du primaire et du secondaire collégial de l'intervention de leurs établissements en situation de crise restent très instructives.

“ *Les enseignants d'un tiers des écoliers et ceux de la moitié des collégiens ne sont pas vraiment satisfaits du dispositif d'intervention de leur établissement en cas de crise.* ”

Les enseignants d'environ un tiers des écoliers (33%) et ceux de la moitié des collégiens (51%) en moyenne jugent négative ou mitigée l'intervention de leur établissement en cas de crise. Ces établissements scolaires ne peuvent donc répondre efficacement aux demandes d'urgence aux moments de crise.

Plus explicite, les enseignants de 20% des écoliers et ceux de 15% des collégiens ne sont pas d'accord que leurs établissements disposent de moyens d'intervention en cas de crise. Les moyens sont ici pris au sens large (logistique, organisation, curriculum adapté à la situation, plans de secours et de sécurité, etc.) La difficulté de répondre aux urgences en temps de crise viendrait donc, pour ces établissements de l'absence de moyens d'intervention dans de telles situations. Aussi, les enseignants de 19% des écoliers et ceux de 35% des collégiens ne reçoivent point d'instructions d'intervention de l'administration des établissements en cas de crise. Ces enseignants ne disposent ni d'instructions ni de plans de secours adaptés aux situations de crise. D'ailleurs, les enseignants de 9% des écoliers et ceux de 26% des collégiens reconnaissent qu'ils ne savent pas vraiment comment se comporter en cas de crise.

La prise en compte de "la gestion de crise et de risque" par les enseignants, qui doivent la communiquer aux élèves, interroge son intégration dans la formation des enseignants qu'elle soit initiale ou continue. Le curriculum de leur formation suppose-t-il cette option, la prend-t-il en charge ? Intègre-t-il la notion ?

Il apparaît clairement que la qualification à l'intervention en cas de crise est absente de la vie professionnelle des enseignants. En effet, les enseignants d'une part importante des écoliers (49%) des collégiens (55%) reconnaissent que leurs établissements n'organisent pas des séances de sensibilisation et d'acquisition des compétences d'intervention en cas de crise.

La proportion des élèves dont les enseignants du primaire ont une perception positive à propos de « l'intervention en cas de crise » est relativement plus élevée que celle enregistrée au collège. La différence est probablement due au fait que les enseignants du primaire sont relativement plus intégrés dans leur milieu social et ont donc acquis une certaine connaissance concrète susceptible d'être mobilisée en cas de crise. Une autre explication viendrait de l'échelle d'intervention qui est locale, comparativement aux collèges implantés dans des localités où la possibilité d'intervention d'autres acteurs plus spécialisés (pompiers, équipe de sauvetage, personnel de santé, ...) est relativement plus facile.

Indépendamment de ces résultats, le système éducatif marocain ne dispose pas d'une stratégie d'intervention en temps de crise et ce, à tous les niveaux : régional, provincial et local. L'absence d'un dispositif d'intervention s'impose par l'effet des menaces surtout quand on sait qu'il y a des tremblements de terre des inondations qui touchent dans certains cas des écoles localisées près des lits des rivières dans les zones rurales, les hivers très sévères dans les zones montagneuses et les incendies...

Le système éducatif marocain a tout intérêt à mettre en place un dispositif d'intervention au niveau des établissements, en cas de crise afin de prévoir et de planifier d'éventuelles interventions adaptées, mais aussi de s'inspirer de l'expérience internationale en la matière.

3.11. Partage de la vision de l'école et disposition au changement

Le niveau de cohésion interne de l'école permet de savoir si les membres du personnel enseignant et administratif partagent la même vision et objectifs quant à la mission de l'école

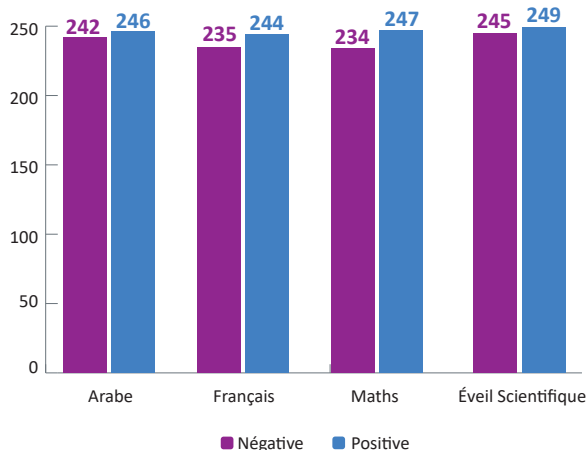
et ses priorités. Il renseigne également sur la disponibilité du personnel au changement et leur implication dans les projets d'établissement.

Avoir la même vision des finalités et objectifs de l'école, c'est faire l'économie de distorsion et de conflits, et éviter la perte de temps dans la recherche de synergie des actions et interventions.

Y a-t-il vraiment une corrélation entre la disposition des enseignants au changement et le rendement scolaire de leurs élèves ?

“ C'est au primaire que les élèves des enseignants disposés au changement performant relativement mieux que leurs collègues dont les enseignants en sont récalcitrants.

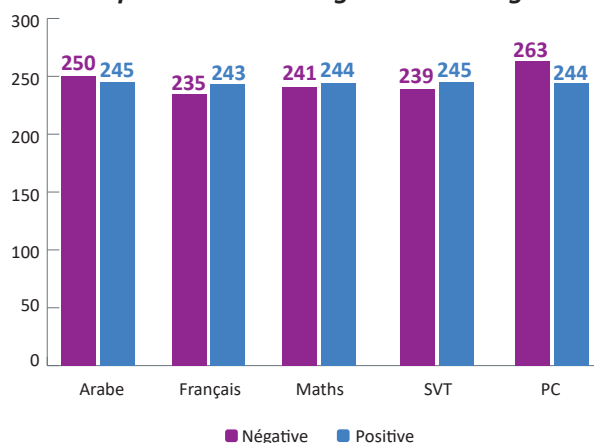
Graphique 111. Performances des élèves de la 6^e année primaire selon leur perception de "la disposition des enseignants au changement"



Source : Données de l'étude PNEA_2019

Les élèves en 6^e année primaire dont les enseignants ont une perception positive de « la disposition au changement » performant légèrement mieux dans toutes les matières que leurs collègues dont les enseignants expriment un avis négatif.

Graphique 112. Performances des élèves de la 3^e année secondaire collégiale selon leur perception de "la disposition des enseignants au changement"



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Mis à part la physique-chimie où l'effet est nettement négatif, les scores des collégiens dans les autres matières ne dégagent point une différence significative entre les acquis scolaires et la perception des enseignants vis-à-vis de la disposition au changement.

Que pensent les enseignants du partage d'une seule et même vision de l'école/collège et leur disposition au changement ?

“ La majorité des élèves, aussi bien au primaire qu'au secondaire collégial, ont des enseignants qui estiment que les acteurs de leur établissement partagent la même vision de leur établissement.

D'après les résultats de l'étude PNEA-2019, les enseignants de 88% des écoliers et 81% des collégiens jugent positif le « partage de la vision de l'école et la disposition au changement ». Les enseignants de la majorité des élèves, aussi bien au primaire qu'au secondaire collégial, sont tout à fait d'accord que les enseignants i) adhèrent volontairement aux activités visant l'amélioration du niveau scolaire de leurs élèves, ii) partagent la même vision à propos des priorités de leur établissement, iii) ont le sentiment que tous les acteurs de leur établissement partagent les mêmes objectifs et visent le même but, iv) partagent les mêmes valeurs et convictions en ce qui concerne la mission principale de leur établissement et v) acceptent facilement les nouveautés pédagogiques.

Les proportions assez élevées des perceptions positives reflètent le biais d'une auto-évaluation chez un corps professionnel très sensible à tout questionnement portant sur son métier. En réalité, les résultats de l'enquête relativisent cette autosatisfaction que ce soit au niveau de leurs pratiques vues et perçues par les élèves ou par les réponses des directeurs d'établissement, ou par leurs propres réponses eux-mêmes à propos de leurs rapports à l'école, aux élèves et au personnel administratif.

Partager la vision de l'école par tous les acteurs (personnel administratif, corps enseignants, élèves, parents d'élèves, inspections pédagogiques, conseillers en orientation, etc.) relève d'un réel défi, celui de s'approprier la même référence définissant les finalités, les objectifs, les moyens et les échéances. Dans ce cadre, la Vision Stratégique de la réforme 2015-2030 a présenté les composantes ainsi que les piliers de la vision d'ensemble du système éducatif. La loi cadre, de son côté, a posé les cadres juridique et réglementaire de la mise en œuvre de cette vision. Ainsi, on aboutit à la question de fond : les acteurs éducatifs se sont-ils appropriés la Vision Stratégique et la Loi cadre ? A-t-on fait le nécessaire pour qu'elles soient partagées par les acteurs et qu'elles guident leur vision de l'éducation et de leur établissement ?

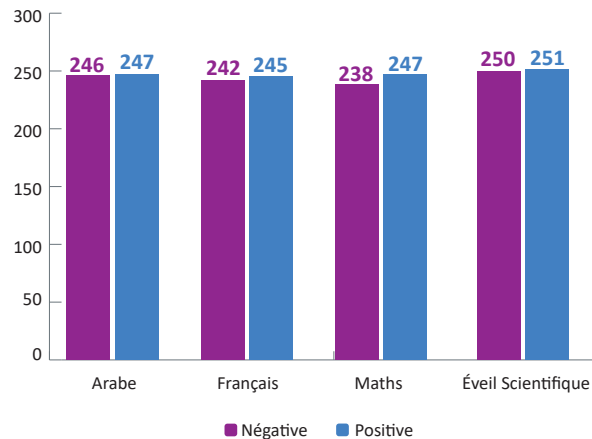
3.12. Travail des enseignants en équipe

La collaboration entre les enseignants à travers le travail en équipe, l'échange et le partage du matériel didactique est censée améliorer les conditions d'exercice et la qualité des apprentissages. Il s'agit d'une intelligence collégiale qui enrichit l'activité pédagogique de chacun et augmente l'efficacité et l'efficacité de l'effort fourni. En principe, le travail en équipe, quand il est bien organisé et conçu, permet une auto-évaluation collégiale en situation scolaire réelle, ce qui renforce son rôle formateur et remédie relativement à l'absence de la formation continue ou d'encadrement pédagogique.

Le travail des enseignants en équipe est censé avoir un effet positif sur la qualité des apprentissages. Qu'est-il en réalité à travers les données ?

Il apparaît que le travail des enseignants en équipe n'a pas d'effet positif sur le rendement scolaire des écoliers et des collégiens.

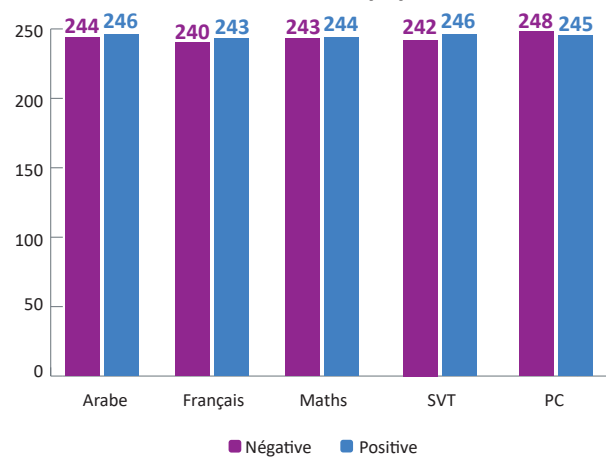
Graphique 113. Performances des élèves en 6^e année primaire selon leur perception du "travail en équipe"



Source : Données de l'étude PNEA-2019

À l'exception des mathématiques, la perception des enseignants du primaire du travail d'équipe n'a pas d'effet positif significatif sur le rendement scolaire de leurs élèves.

Graphique 114. Performances des élèves en 3^e année secondaire collégiale selon leur perception du "travail en équipe"



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Quant au secondaire collégial, le fait que les enseignants jugent positif ou négatif le travail d'équipe au sein de leurs établissements n'impacte point les performances scolaires de leurs élèves. Ce constat s'explique par le fait qu'une part importante des enseignants, aussi bien au primaire qu'au secondaire collégial, ne pratiquent pas vraiment le travail en équipe.

“ Les enseignants d’un quart des écoliers et ceux d’un tiers des collégiens sont sceptiques vis-à-vis du travail en équipe.

Les enseignants de 24% en moyenne des élèves de la 6ème année primaire n’ont pas une perception positive à propos du « travail en équipe » au sein de leur école. Cette proportion atteint 40% au secondaire collégial. Ceci laisse à supposer que la coopération n’est pas généralisée dans les écoles et collèges.

Parmi les raisons avancées, les enseignants de presque la moitié des écoliers (46%) et des collégiens (48%) pointent « la tendance des enseignants à travailler d’une façon individuelle ». Ceci n’exclut pas la coopération sous forme de concertation ou d’échange de procédés pédagogiques entre les enseignants. Mais si ce type de coopération n’a aucun effet positif sur les acquis des élèves, il signifie que la coopération entre enseignants ne se traduit pas par un travail institué d’équipe. En fait, c’est l’administration et l’inspection pédagogiques qui sont censés orchestrer le travail collectif au sein des établissements scolaires.

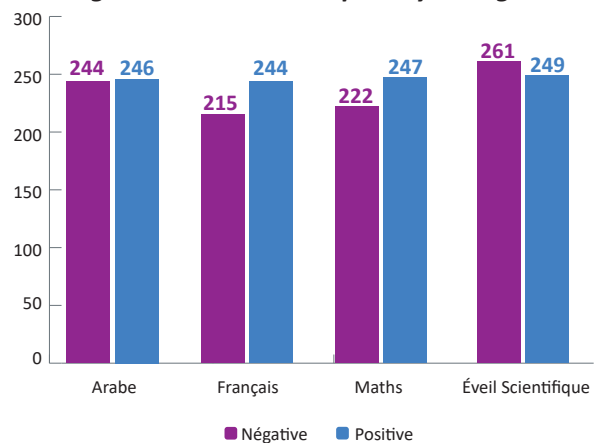
3.13. Leadership et style de gestion

Cette dimension renseigne sur la qualité de la pratique organisationnelle ayant trait à la direction et à la gestion de l’école. Les aspects évalués dans ce cadre sont la transparence, la communication et l’échange avec les enseignants, leur implication et la prise en compte de leurs avis ainsi que l’encouragement à utiliser des méthodes innovantes que ce soit en matière d’enseignement ou de gestion.

La nature du leadership et du style de gestion de l’administration pédagogique participe-t-elle à l’amélioration de la qualité des apprentissages ?

“ L’effet de la perception des enseignants sur « le leadership et le style de gestion » sur le rendement scolaire des élèves diffère selon la matière et le cycle d’enseignement.

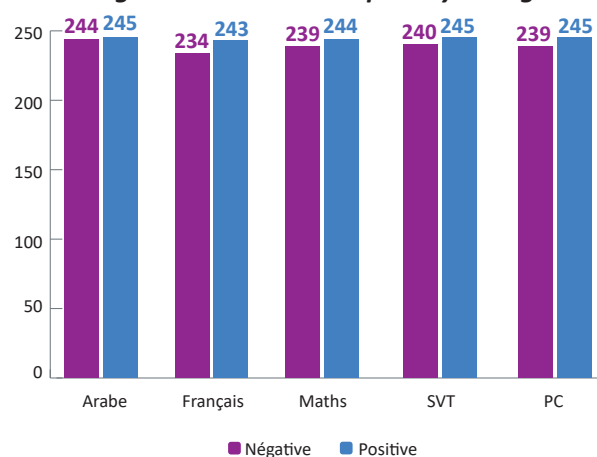
Graphique 115. Performances des élèves de la 6^e année primaire selon la perception des enseignants du "leadership et style de gestion"



Source : Données de l’étude PNEA-2019

Les élèves de la 6ème année primaire, dont les enseignants estiment positif le « leadership et style de gestion » de leurs établissements, ont obtenu des scores en français et en mathématiques supérieurs à ceux obtenus par leurs collègues dont les enseignants ont exprimé un jugement négatif, avec des différences de 29 et de 25 points, respectivement.

Graphique 116. Performances des élèves de la 3^e année secondaire collégiale selon la perception des enseignants du "leadership et style de gestion"



Source : Données de l’étude PNEA-2019

Les élèves en 3ème année secondaire collégiale, dont les enseignants estiment positifs le « leadership et style de gestion » de leurs établissements, ont obtenu des scores supérieurs à ceux obtenus par leurs collègues dont les enseignants ont exprimé un jugement négatif, avec des différences allant de 1 à 9 points selon la matière.

Les enseignants sont-ils bien placés pour juger objectivement le leadership et le style de gestion de leurs écoles et collèges ?

“ *Les enseignants de la majorité des élèves du primaire et ceux du collège font l'éloge du leadership et du mode de gestion de leur établissement.* ”

Selon l'étude PNEA-2019, les enseignants de la majorité des élèves, aussi bien au primaire (91%) qu'au secondaire collégial (de 76% à 83% selon la matière), jugent positifs le leadership et le style de gestion de leur établissement. Ainsi, la majorité des enseignants sont d'accord, entre autres, que l'administration de leurs établissements :

- i. Encourage les enseignants à coopérer ;
- ii. Est ouverte aux nouvelles idées et encourage l'innovation pédagogique ;
- iii. Gère l'établissement d'une façon transparente et participative ;
- iv. A des attentes claires des enseignants ;
- v. Déploie des efforts pour doter les enseignants des moyens et matériel d'enseignement nécessaires.

Au primaire au moins, l'éloge de l'administration pédagogique par les enseignants est vraisemblablement dû, en partie, au fait que les questionnaires sont renseignés et transmis au directeur de l'établissement et ce dernier peut éventuellement savoir les opinions de chacun vis-à-vis de sa gestion.

Au secondaire collégial, même si les questionnaires sont renseignés sur une plateforme qui garantit leur anonymat, les enseignants se retiennent pour juger le style de gestion de leur établissement dont ils font partie.

Ceci traduit le partage d'une idée du rôle limité du chef d'établissement et que la notion de leadership et d'un modèle de gestion d'établissement qui insufflent une dynamique parmi les acteurs, n'émergent pas encore devant la prédominance d'une gestion classique des établissements. La question est comment créer un modèle gestion de référence à même d'avoir un effet sur les acquis des élèves ?

4. Transgression des règles scolaires et rendement scolaire

L'évaluation du PNEA-2019 a intégré les indicateurs susceptibles de rendre compte des comportements d'incivilités, d'indiscipline scolaires, tels que perçus et pratiqués, des problèmes de violence perçus et subis, ainsi que la consommation du tabac et l'accès aux psychotropes. En fait, la vie scolaire est soumise à l'influence de tout ce qui se passe dans l'environnement social immédiat de l'établissement comme, d'ailleurs, une classe est influencée par tout ce qui se passe au sein de l'établissement. Cet emboîtement marque l'intérêt de prendre en considération ces problèmes sociaux lors de toute évaluation des acquis scolaires.

À priori, dans l'espace scolaire les comportements des élèves sont soumis à certaines règles de conduite, écrites ou orales, supposées être connues de tous. Il faudrait noter que la transgression des règles constitue un phénomène nocif au climat pédagogique, même si elle est pratiquée par une minorité des élèves ou des enseignants.

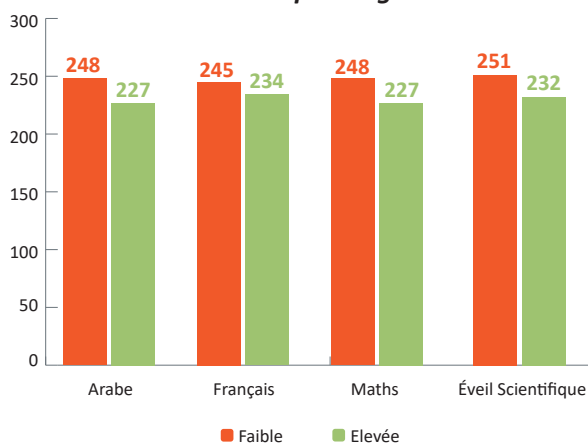
En accordant une importance aux transgressions de ces règles, le PNEA tente d'évaluer le degré de leur importance et leur impact sur les acquis des élèves.

4.1. Indiscipline scolaire

L'interaction positive entre les élèves et l'enseignant en classe est de nature à améliorer le climat des apprentissages. En revanche, l'indiscipline en classe nuit au temps consacré aux activités scolaires et gêne les relations de respect mutuel entre les apprenants et leur enseignant. On peut présumer que le rendement scolaire se détériore avec l'indiscipline en classe.

“ *Les écoliers et les collégiens les plus disciplinés ont obtenu des résultats nettement supérieurs à ceux enregistrés chez leurs collègues les moins disciplinés.* ”

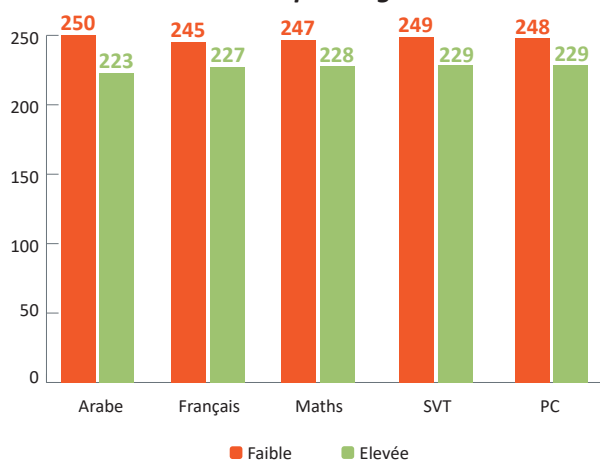
Graphique 117. Performances des élèves de la 6^e année primaire selon la fréquence de l'indiscipline agie



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Mis à part le français, les élèves disciplinés de la 6^e année primaire ont pu obtenir des scores avoisinant voire dépassant légèrement la moyenne nationale (250) alors que les scores de leurs collègues les moins disciplinés en sont très loin. Ainsi, les différences de scores vont de 11 à 21 points selon les matières.

Graphique 118. Performances des élèves de la 3^e année secondaire collégiale selon la fréquence de l'indiscipline agie



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Au secondaire collégial, les élèves les plus disciplinés performant mieux que leurs collègues les moins disciplinés, les différences de scores oscillent entre 18 et 27 points selon les matières.

“ *Un cinquième des écoliers et des collégiens déclarent s'absenter fréquemment sans excuse.* ”

L'absentéisme, supposé ne pas exister, aussi bien chez élèves que chez les enseignants,

réduit le temps consacré aux apprentissages. Ce phénomène touche près d'un cinquième des élèves en 6^e année primaire (20%) et 3^e année secondaire collégiale (20%) qui déclarent qu'ils s'absentent, toujours, souvent ou parfois, sans excuse.

De plus, les enseignants de 4% des écoliers et ceux de 8% des collégiens reconnaissent que leurs collègues s'absentent toujours, souvent ou parfois, sans motif valable.

Le temps perdu à cause de l'absentéisme des élèves et des enseignants est irréversible. D'une part, les élèves absents ne bénéficient pas des séances de rattrapage et, d'autre part les enseignants, au lieu de compenser les heures manquées, se contentent souvent de les imputer sur l'enveloppe horaire globale consacrée à la matière.

Le deuxième aspect relevant de l'insouciance des acteurs éducatifs et du respect du temps scolaire est le fait d'arriver tard en classe. C'est plus d'un cinquième (22%) des écoliers et plus d'un quart (28%) des collégiens qui déclarent arriver toujours, souvent ou parfois, en retard. De plus, les enseignants de 10% des écoliers et ceux de 16% en moyenne des collégiens reconnaissent que leurs collègues arrivent, toujours, souvent ou parfois en retard.

Mais, l'absentéisme des élèves peut également exprimer une difficulté scolaire. L'absentéisme fréquent des élèves de certaines séances peut témoigner d'un refus et/ou d'un blocage émotionnel vis-à-vis d'un enseignement, d'une matière ou d'un enseignant.

“ *Plus d'un cinquième des écoliers et des collégiens déclarent déranger intentionnellement leurs camarades en classe.* ”

Les proportions d'élèves en 6^e année primaire qui déclarent « déranger intentionnellement leurs camarades », « manquer de respect à leurs enseignants » et « se distraire par son téléphone en plein cours » sont respectivement 24%, 17% et 10%. Ces proportions atteignent respectivement 22%, 17% et 15% chez les collégiens.

Le fait de déclarer l'intention de vouloir déranger, à l'école, ces élèves se soustraient de respecter le règlement de l'établissement, ce qui se traduit par 15% des écoliers et 28% des collégiens reconnaissent être expulsés de la classe à cause de leur indiscipline.

par les élèves au sein de l'école/du collège sur leur rendement scolaire ?

La violence subie par les écoliers et les collégiens affecte très négativement leur rendement scolaire.

16% des élèves de la 6ème année primaire et 21% de ceux de la 3ème année du collège déclarent tricher aux devoirs et aux examens scolaires.

La triche scolaire diminue de la valeur du mérite qui doit prédominer au sein du système scolaire. En effet, la triche aux examens contribue à décrédibiliser la valeur scientifique et académique des certificats scolaires notamment le Certificat des Études Primaires (CEP) et le Certificat d'Études Secondaires Collégiales (CESC) qui attestent de l'acquisition par l'élève des compétences scolaires nécessaires à la poursuite des études dans le cycle d'enseignement suivant, en l'occurrence le secondaire collégial et le secondaire qualifiant ou encore de s'orienter vers la formation professionnelle.

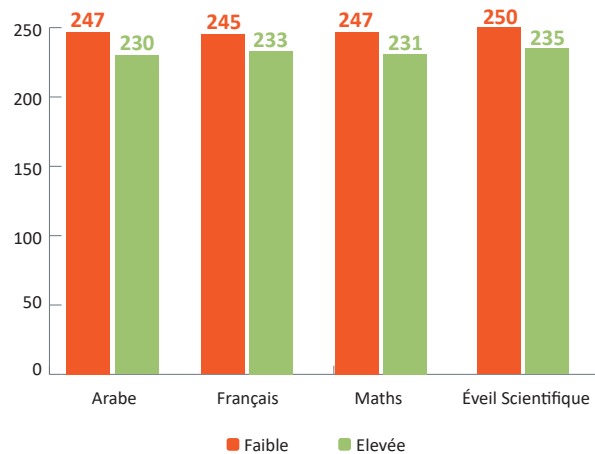
En fait, le système éducatif souffre d'une certaine banalisation de la triche, encouragée par certaines familles qui n'accordent de l'importance qu'aux résultats scolaires, au point que des élèves le reconnaissent en répondant au questionnaire au sein de leur établissement. Face à la triche, les enseignants le combattent, l'ignorent pour éviter les représailles de la part de certains élèves ou encore le tolèrent.

4.2. Violence physique et verbale

La violence en milieu scolaire est un jeu d'énergie qui n'a pu être canalisé faute d'encadrement, de moyens ou d'espaces dédiés pour que les élèves dépensent leur énergie tels les terrains de sport. L'ampleur du phénomène et sa fréquence en disent long sur deux aspects du dysfonctionnement pédagogique de l'établissement scolaire : le recours à la violence physique pour compenser la défaillance de la communication et le recours à la violence verbale et symbolique pour humilier l'autre et l'intimider.

À partir de ces données, peut-on estimer l'impact de la fréquence de la violence perçue ou subie

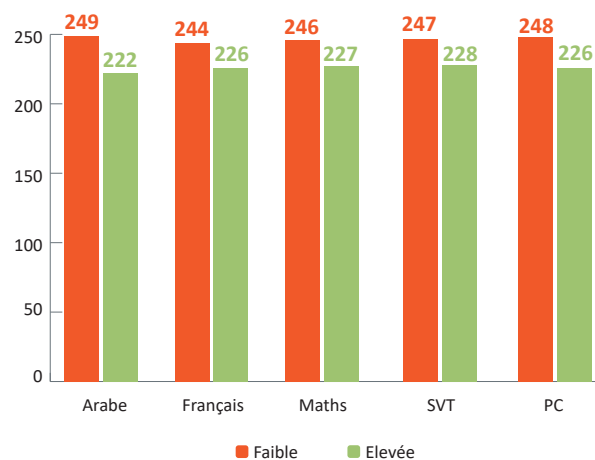
Graphique 119. Performances des élèves de la 6^e année primaire selon la fréquence de la violence subie



Source : Données de l'étude PNEA-2019

En plus de son effet néfaste sur la santé psychologique, la violence physique et/ou verbale a un impact très négatif sur la qualité des apprentissages. En effet, les résultats des élèves en 6ème année primaire ayant fréquemment été victimes de violence physique et/ou verbale sont nettement inférieurs à ceux qui en ont subi moins fréquemment. Les écarts de scores vont de 12 à 17 points selon les matières.

Graphique 120. Performances des élèves de la 3^e année secondaire collégiale selon la fréquence de la violence subie



Source : Données de l'étude PNEA-2019

L'impact négatif de la violence physique ou verbale subie par les élèves est encore intense au secondaire collégial ou les différences de scores entre les élèves victimes et ceux qui ne le sont pas vraiment vont de 18 à 27 points selon les matières.

Que disent les écoliers et collégiens de la violence au sein de leurs établissements scolaires ?

“ **28% des élèves de la 6ème année primaire et 39% des élèves de la 3ème année secondaire collégiale ont été victimes d'insulte de la part de leurs camarades.** ”

Le fait que plus d'un quart des écoliers et plus d'un tiers des collégiens déclarent être victimes d'insultes témoigne de l'ampleur de la violence verbale qui marque leur vécu relationnel entre les élèves au sein des écoles et collèges. Le phénomène interroge non seulement l'encadrement pédagogique au sein des établissements scolaires, mais également l'éducation familiale et sociale.

La proportion des élèves ayant subi la violence est relativement plus élevée au secondaire collégial que parmi les élèves du primaire. Ces derniers sont généralement plus encadrés et contrôlés par leurs enseignants d'autant plus que se sont eux qui les surveillent. Au collège, les élèves sont des adolescents porteurs d'énergie et sont moins encadrés dans des établissements qui manquent de personnel surveillants et deviennent par conséquent plus exposés aux violences ou en être acteur.

“ **13% des écoliers et 25% des collégiens ont été victimes d'insulte de la part de leurs enseignants et 11% et 22% respectivement de la part du personnel administratif.** ”

Le comportement des enseignants, traduit par leurs insultes aux élèves, est révélateur de rapports tendus et conflictuels. D'ailleurs, les insultes, souvent humiliantes et déstabilisantes pour les élèves, dits “perturbateurs”, ont un effet psychologique néfaste sur ces derniers, sur l'image de soi et sur leur dignité de l'enfant, surtout lorsqu'elle ont lieu devant leurs camarades. Les insultes bloquent le processus d'apprentissage et peuvent même être la cause

directe du décrochage scolaire ou d'une riposte verbale ou physique plus forte et plus violente.

En outre, le fait qu'un enseignant ait recours à la violence interroge sa formation pédagogique et son habilité même à être pédagogue : sensible, à l'écoute et compréhensif vis-à-vis de ses élèves, dont une bonne partie est issue de familles défavorisées.

En fait, le contact pédagogique direct et quotidien qu'ont les enseignants avec leurs élèves a fait que leur pourcentage de violence verbale est plus élevé comparé à celui du personnel administratif dont le rapport avec les élèves demeure relativement distant.

“ **Les enseignants de 2% des écoliers et ceux de 3% des collégiens, en moyenne, déclarent être victimes de violence verbale de la part de leurs élèves.** ”

Les élèves aussi semblent recourir à la violence verbale vis-à-vis des enseignants et du personnel administratif. Ainsi, les enseignants de près de 2% des élèves de la 6ème année primaire déclarent subir des insultes de la part de leurs élèves. En osant insulter leurs enseignants, certains écoliers franchissent ainsi la limite du respect imposée par l'institution scolaire.

Les facteurs qui expliquent cet état de fait sont multiples : défaillance de l'encadrement pédagogique, faible implication familiale dans l'éducation de l'enfant, dévalorisation sociale de l'école et de l'image de l'enseignant, banalisation des incivilités dans l'environnement social, etc.

“ **Les enseignants de près de 1% des écoliers et des collégiens déclarent être victimes de violence verbale de la part de leurs collègues ou du personnel administratif.** ”

La violence verbale ne s'arrête pas au niveau des rapports entre les élèves et les enseignants, mais marque aussi les rapports entre les enseignants, et entre ces derniers et le personnel administratif. Il est vrai que cette violence, qui ne touche que 1% des enseignants, n'a pas l'ampleur de celle entre les élèves et les enseignants. Mais elle révèle néanmoins un contexte d'échange de la violence verbale entre les acteurs éducatifs.

“ *Un quart des écoliers et des collégiens ont été victimes d’une agression physique de la part de leurs collègues. Aussi, les enseignants de 12% des écoliers et 19% des collégiens recourent-ils au châtement corporel.* ”

La violence verbale peut dégénérer et entraîner la violence physique. Les deux formes de violences sont liées. La violence physique est une réalité pour les écoliers et les collégiens, puisque 24% parmi les premiers et 25% parmi les seconds déclarent subir une agression corporelle de la part de leurs camarades. Les raisons qui expliquent la violence verbale entre les élèves sont aussi valables pour expliquer l’agression corporelle : les élèves agresseurs ne sont passés à l’acte que lorsque leurs enseignants et le personnel administratif n’ont pas pu les empêcher pour une raison ou une autre, ou parce que ces derniers sont en nombre insuffisant et ne peuvent mettre fin à de telles incivilités qui se produisent fréquemment et d’une façon récurrente. Ceci crée un climat où les élèves sont dans certaines circonstances livrés à eux-mêmes.

D’un autre côté, la violence physique que subissent les élèves de la part de leurs enseignants et du personnel administratif prend souvent la forme d’un châtement corporel. Ainsi, ce châtement a été infligé à 12% et 11% des écoliers de la part respectivement de leurs enseignants et du personnel administratif. Ces proportions sont 19% et 17% chez les collégiens. De telles pratiques ont souvent des conséquences néfastes sur le cursus scolaire des élèves (décrochage, abandon scolaire) et sur leur développement psychique (délits, traumatismes, recours des parents à la justice ...). D’où l’impact négatif sur l’image de l’école.

La violence entre les élèves, qu’elle soit verbale ou physique, interroge aussi le rôle de la famille sur l’éducation et le suivi parental. Or, certains parents ne font qu’exacerber la tension puisque 13% des écoliers et 15% des collégiens déclarent être agressés par un parent de leurs collègues.

C’est ainsi que des actes de violences existent à l’école et au collège malgré l’existence de l’arsenal des textes réglementaires, la

formation pédagogique, les notes ministérielles, l’encadrement pédagogique et le guide officiel de la vie scolaire qui interdisent formellement et sanctionnent de tels actes au sein des établissements scolaires.

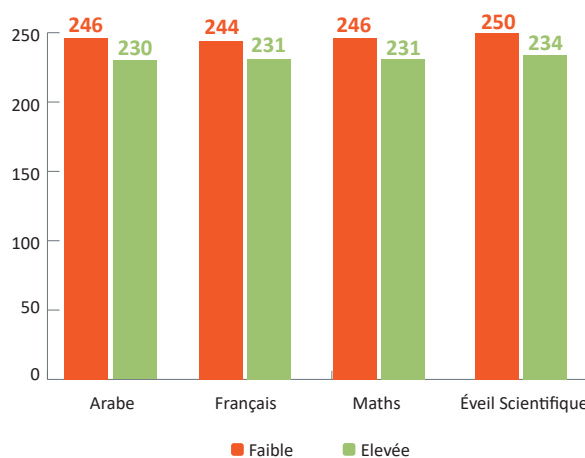
4.3. Comportements transgressifs

Le guide de la vie scolaire du ministère de tutelle⁽²⁾ interdit d’une façon formelle de fumer, d’utiliser, de consommer ou de distribuer les drogues, l’alcool et les produits nuisibles à la santé au sein des établissements scolaires et dans leur environnement immédiat. Ces règles sont cependant souvent transgressées.

Il est admis que l’éventuelle consommation des substances nuisibles par les élèves est un facteur de risque qui nuit directement à la santé physique et psychique des apprenants annulant ainsi les opportunités de leur épanouissement et peut également être à l’origine de drames et de violences au sein de l’institution scolaire. En outre, le côté cognitif n’est pas épargné par l’effet négatif de l’exposition aux drogues. Mais qu’est-ce qu’il en est de l’effet des comportements transgressifs sur les acquis des élèves ?

“ *L’exposition des élèves au tabac, à l’alcool et aux drogues au sein des écoles et collèges participe à une dégradation nette de leurs acquis scolaires.* ”

Graphique 121. Performances des élèves de la 6^e année primaire selon la fréquence de la consommation du tabac, de l’alcool et des drogues au sein de l’école

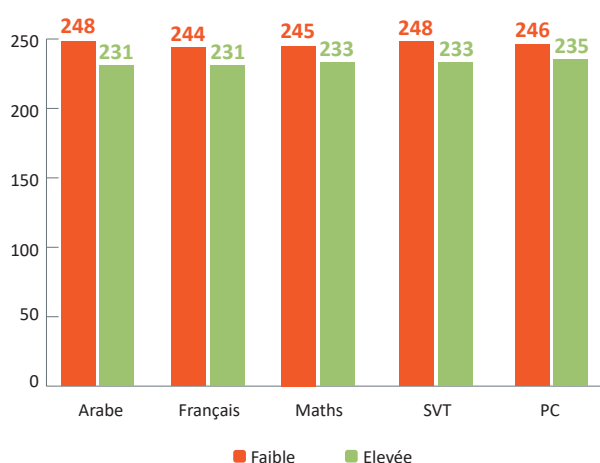


Source : Données de l’étude PNEA-2019

2. Guide de la vie scolaire, Ed. MEN, 2008, p.57

Les élèves de la 6ème année primaire les plus touchés par la consommation du tabac, de l'alcool et des drogues enregistrent des rendements scolaires relativement plus faibles que ceux enregistrés par les élèves les moins exposés. Les différences de scores vont de 13 à 16 points selon les matières.

Graphique 122. Performances des élèves de la 3^e année secondaire collégiale selon la fréquence de la consommation du tabac, de l'alcool et des drogues au sein du collège



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Ce sont les collégiens les moins exposés à la consommation des drogues qui obtiennent des résultats scolaires relativement plus élevés. Les collégiens les plus exposés se trouvent dépassés de 11 à 17 points selon les matières.

Le fait de fumer des cigarettes et de consommer des drogues au sein des établissements scolaires a souvent été rapporté par les médias et les réseaux sociaux. Qu'en est-il de la réalité selon les données du PNEA 2019 ?

“ Une proportion non négligeable des écoliers et de collégiens reconnaît fumer ou se droguer au sein même de l'établissement scolaire. ”

Fumer (cigarettes ou les joints) est un phénomène assez visible surtout aux niveaux des collèges et lycées. En fait, 7% des élèves de la 6ème année primaire et 12% de ceux de la 3ème année du secondaire collégial déclarent fumer au sein de l'établissement scolaire. Le fait de le reconnaître en réponse au questionnaire PNEA témoigne d'un manque de sensibilisation au danger du

tabagisme et une insouciance de la part de ces élèves quant aux méfaits de ces substances.

En principe, les programmes scolaires insistent sur la prévention contre ces fléaux sociaux. En effet, la santé et l'alimentation sont les thématiques principales de quelques unités d'enseignement et domaines de contenu que les élèves ont étudié tout au long de la scolarité primaire. C'est le cas des programmes de la langue arabe, de l'éveil scientifique, de l'éducation islamique et de l'éducation à la citoyenneté qui traitent les bonnes pratiques de santé et d'alimentation. La même remarque est valable pour les programmes disciplinaires au secondaire collégial.

Des enseignants contribuent également à la sensibilisation. En général, les élèves peuvent toujours lire sur les murs des classes et les locaux de l'établissement des proverbes, citations et conseils dont le but est de les sensibiliser contre le tabagisme. Souvent on leur demande de préparer des exposés et activités sur les méfaits des cigarettes et des drogues.

La proportion d'élèves ayant déclaré avoir fumer au sein de l'établissement se double en passant du primaire au collège. Les raisons résident probablement, d'une part, dans les difficultés d'encadrement plus accentuées dans les collèges (effectifs plus nombreux, superficie et espacement plus grands, personnel d'encadrement social insuffisant) et, d'autre part du besoin de s'affirmer plus ressenti chez les adolescents pour qui, le fait de fumer les cigarettes fait partie du processus de la construction identitaire même si c'est au prix du dénigrement des méfaits du tabagisme sur la santé notamment le risque des maladies telles que le cancer de la gorge ou des poumons. D'où l'importance de considérer la dimension psychologique de l'acte de fumer qu'il ne faut pas perdre de vue lors de l'élaboration des programmes et plans de lutte contre le tabagisme chez les jeunes.

La consommation des cigarettes, qui peut signifier au début le désir de ces élèves d'expérimenter un geste nouveau, risque de se transformer en une accoutumance. Sensibiliser les élèves aux risques et méfaits du tabagisme, nécessite, de la part des acteurs pédagogiques, une compréhension

approfondie du phénomène dans tous ses aspects.

Ce qui est plus problématique à relever est que 6% et 11% respectivement des écoliers et des collégiens reconnaissent se droguer au sein même de l'établissement scolaire. Mais, se droguer dans l'institution scolaire témoigne de la difficulté de l'administration à contrôler de tels comportements incivils.

Dans le périmètre des établissements scolaires, des écoliers fument et se droguent, 6% et 7% respectivement contre 19% et 15% chez les collégiens. Il est évident qu'avec une telle situation, les établissements scolaires ne peuvent éviter ces pratiques dans l'environnement de l'école sans l'appui réel d'autres acteurs aux niveaux local et régional, en l'occurrence les collectivités territoriales, les autorités et la société civile. L'école, peut éventuellement se charger du problème en interne, mais ne peut intervenir au-delà de ses murs sans l'implication d'acteurs externes.

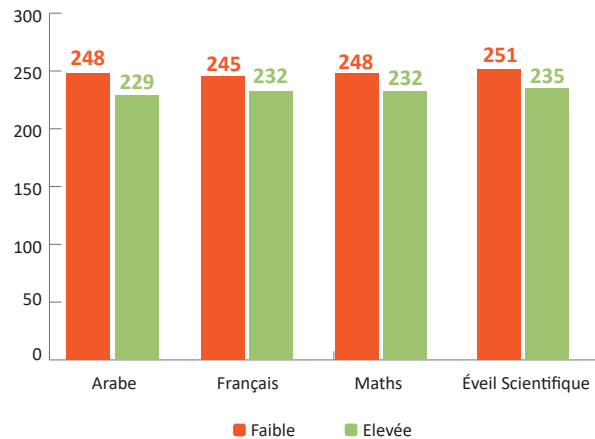
Certes, la responsabilité de l'administration pédagogique se limite à l'intérieur de l'établissement scolaire et non pas à son environnement, même immédiat, dont la responsabilité relève de l'autorité publique (gendarmerie, sûreté nationale, forces auxiliaires). D'où, la nécessité de la coopération entre ces instances pour protéger le milieu scolaire des réseaux et bandes organisés qui contrôlent des zones de distribution et consommation des drogues.

4.4. Harcèlement en milieu scolaire

Le harcèlement en milieu scolaire prend différentes formes : moral, physique, cyber, etc. Ces agissements réitérés, qui relèvent de violences psychologiques ou physiques, visent à soumettre l'autre à ses désirs en le rendant faible psychologiquement par un climat entretenu de provocations, de menaces et de tentations. Un enfant, harcelé et humilié, se trouve handicapé dans le processus d'apprentissages. Le harcèlement scolaire est susceptible d'hypothéquer durablement la vie scolaire de l'élève qui en est victime.

Les élèves des écoles et collèges les plus exposés au harcèlement sexuel performant nettement moins que leurs collègues moins exposés.

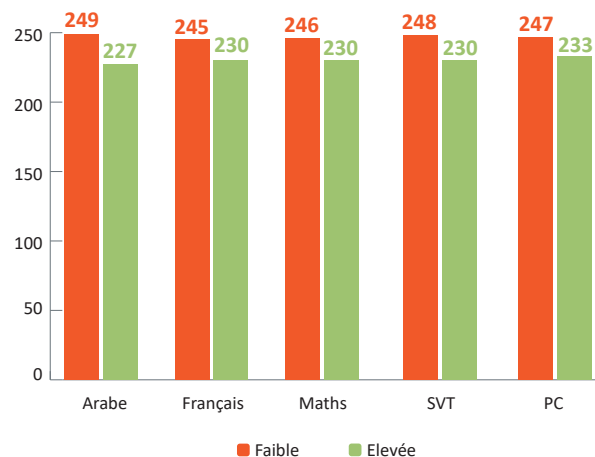
Graphique 123. Performances des élèves en 6^e année primaire selon la fréquence du harcèlement sexuel



Source : Données de l'étude PNEA_2019

Si les résultats obtenus par les élèves en 6^e année primaire les moins exposés au harcèlement sexuel avoisinent la moyenne nationale (250), les scores enregistrés chez leurs camarades les plus exposés s'en écarte de 13 à 19 points selon les matières.

Graphique 124. Performances des élèves en 3^e année secondaire collégiale selon la fréquence du harcèlement



Source : Données de l'étude PNEA-2019

Le même constat est enregistré au secondaire collégial où les élèves les plus exposés au harcèlement perdent 14 à 22 points (selon les matières) par rapport à leurs camarades les moins exposés.

Le harcèlement sexuel dans nos écoles et collèges est parfois rapporté par les médias, mais comment se révèle le phénomène à travers les données du PNEA 2019.

“ 9% des élèves de la 6^{ème} année primaire et 17% des élèves de la 3^{ème} année secondaire collégiale déclarent être victimes du harcèlement sexuel par leurs collègues. Aussi, 8% et 13% d'entre eux respectivement déclarent-ils être harcelés sexuellement par leurs enseignants contre 7% et 11% par le personnel administratif.

Le harcèlement sexuel d'un enfant porte atteinte à la dignité de la victime qui se sent humiliée et chosifiée, ce qui de nature à le traumatiser, le perturber et compromettre son développement cognitif, psychique, physique et social. Par conséquent, l'école en tant qu'institution de formation et d'éducation, a le devoir de lutter pédagogiquement et administrativement contre ce phénomène destructeur, abaissant et anti-socialisant. D'où, la responsabilité des acteurs pédagogiques (enseignants, personnel de l'administration et élèves) de veiller au respect de la norme et de l'incarner au niveau relationnel avec les élèves.

Le harcèlement sexuel n'affecte pas seulement les élèves entre eux, mais marque aussi la relation élèves-enseignants et élèves-personnel administratif. Le phénomène prend plus d'ampleur au collège qu'au primaire. Ce phénomène atteste d'une déviance par rapport la norme et un acte condamnable à l'extrême lorsqu'il se produit dans une institution d'éducation et touche les enfants.

Concernant le voisinage de l'école, 10% des écoliers et 20% des collégiens ont été victimes du harcèlement sexuel au voisinage de leurs établissements scolaires. Ces proportions restent pratiquement les mêmes en ce qui concerne le harcèlement sexuel par internet. Ce qui interpelle la sécurisation de l'environnement immédiat des établissements scolaires s'impose ainsi que la sensibilisation et l'éducation à la vigilance numérique.

Toutefois, l'école ne peut, à elle seule, faire face au défi que représente le harcèlement sexuel des élèves. C'est un défi à relever en collaboration avec les parents d'élèves, les associations de protection de l'enfance aussi qu'avec les autorités publiques...

Conclusion

Tout le long de ce chapitre, l'analyse a porté sur les effets qu'exerce chaque variable sur le rendement des élèves en termes de scores. Derrière cette analyse se profilent toutes les contraintes et les difficultés qui entravent la performance des élèves. Il faudrait noter que toutes les entrées adoptées par le PNEA 2019 pour analyser les déterminants des acquis, relèvent du modèle standard d'une école ou un collège qui assure à la majorité des élèves un environnement éducatif qui les mène vers la réussite scolaire. Dans le contexte de ce modèle standard, mêmes si certains résultats s'avèrent des phénomènes minoritaires, ils portent atteintes au fonctionnement d'un bon établissement et affectent les élèves dans leur apprentissage et produisent un effet négatif sur leurs acquis.

CHAPITRE III.

ANALYSE MULTINIVEAUX DES RÉSULTATS DU PNEA-2019 ET LA LITTÉRATURE INTERNATIONALE

Si les chapitres précédents ont mis en avant une analyse bi-variée pour mesurer et identifier l'effet de chaque variable, ou groupes de variables réduites à un indicateur, sur les acquis et les compétences des élèves ; ce chapitre, en utilisant une analyse multiniveaux, tente de mesurer essentiellement les relations entre les variables qui relèvent de l'élève de celles relevant de l'établissement en les confrontant à des analyses de la littérature internationale.

Les acquis scolaires sont le résultat des processus d'enseignement et d'apprentissage qui se déroulent principalement en classe, et durant lesquels l'élève et l'enseignant sont les deux principaux acteurs. Cependant, différents facteurs liés à l'un ou à l'autre, aux interactions entre les deux ou à l'établissement et à son environnement, font que les élèves n'acquies pas les mêmes compétences. Il en résulte des écarts de performances dont l'ampleur renseigne sur la capacité du système éducatif à prodiguer un enseignement équitable et de qualité à tous les élèves.

Ces écarts ne sont que le produit d'effets relatifs à l'élève lui-même et à son origine sociale, à son enseignant et à la classe où il étudie, ainsi

qu'à l'établissement auquel il appartient. Ces effets sont communément appelés effet élève, effet maître/enseignant, effet classe et effet établissement.

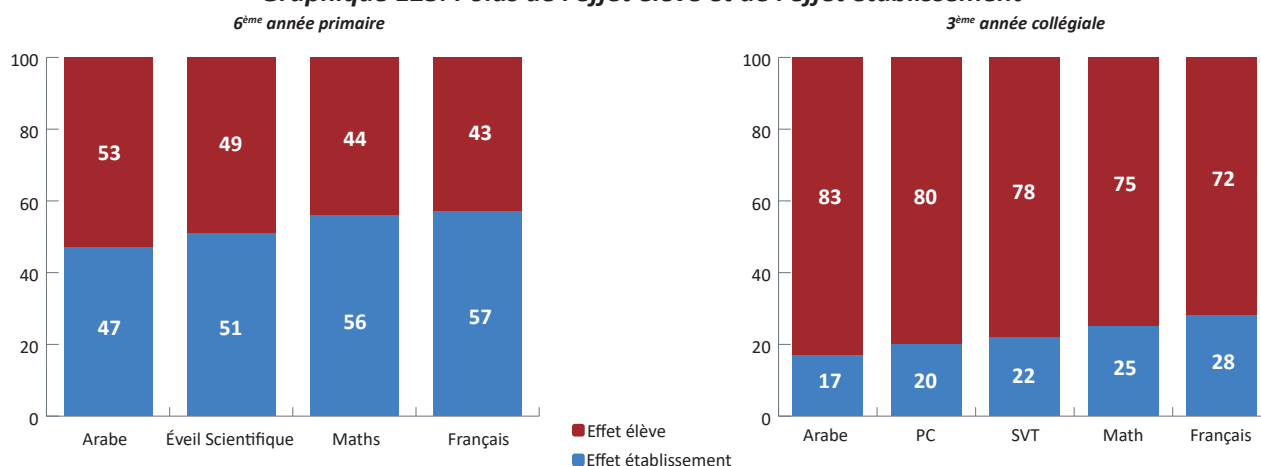
Ce chapitre se veut donc une analyse de l'importance de l'effet élève et de l'effet établissement dans les différences de performances observées entre les élèves. Il a également comme objectif de mettre le doigt sur les facteurs qui concourent le plus à l'explication de ces différences.

1. Effet élève et effet établissement

La décomposition de la variance des scores entre les deux niveaux considérés se fait à travers le modèle vide. Ce modèle est un modèle de régression multiniveaux ne contenant aucune variable explicative, d'où d'ailleurs l'appellation « vide », et dans lequel le score obtenu par les élèves dans un test donné constitue la variable expliquée.

Cette décomposition a permis donc de quantifier les poids de l'effet élève et de l'effet établissement comme le montrent les graphiques ci-dessous :

Graphique 125. Poids de l'effet élève et de l'effet établissement



Il ressort de ces résultats qu'il y a un effet établissement significatif et qu'il est plus prononcé en 6^{ème} année du primaire qu'il ne l'est en 3^{ème} année du secondaire collégial où l'effet élève prédomine. En effet, entre 47% et 57% des différences de scores du premier niveau scolaire trouvent leur origine dans l'établissement, alors que ces pourcentages varient de 17% à 28% pour le second. Aussi, il est à noter que la langue française est la matière où l'effet établissement est plus présent, suivie par les mathématiques. En revanche, l'arabe est marqué par un effet établissement relativement moins élevé.

2. Principaux facteurs liés aux apprentissages

Afin de comprendre pourquoi de telles différences existent et pourquoi des élèves réussissent mieux que d'autres, les relations entre les scores des élèves dans les établissements publics et certains facteurs individuels et contextuels liés à l'élève et à ses environnements familial et scolaire ont été étudiées, et ce en faisant toujours appel à la modélisation multiniveaux.

2.1. Les facteurs relevant de l'effet élève

Au niveau élève, les résultats du PNEA-2019 montrent que l'origine sociale de l'élève ainsi que son parcours scolaire jouent un rôle déterminant dans l'explication des différences d'apprentissages.

▪ Origine sociale

Sur le plan familial, l'effet positif du niveau socio-économique, mesuré par le niveau d'instruction des parents, leur statut socio-professionnel, la richesse familiale, la présence de biens culturels et ressources éducatives, ainsi que la langue parlée à la maison, a été confirmé. Ainsi, mieux les élèves sont classés au vu de cet indicateur, plus ils sont susceptibles de jouir de prérequis économiques, sociaux et culturels propices aux apprentissages.

En effet, le niveau d'instruction des parents, approché par leur plus haut niveau d'étude, occupe le poids le plus important dans l'indicateur, puisqu'il permettrait aux parents, lorsqu'il est élevé, de décrocher des emplois mieux payés et de disposer ainsi d'actifs financiers, culturels et sociaux favorisant l'épanouissement de leurs enfants et stimulant ses performances et son attitude envers la réussite scolaire. En outre, les parents les plus instruits incarnent un modèle de réussite scolaire à leur progéniture et font preuve de plus d'implication et d'engagement à l'égard de leur éducation. Dans le même sens, une étude traitant l'impact des caractéristiques familiales sur les résultats scolaires des enfants chinois⁽¹⁾ a souligné que les parents, dont le niveau d'instruction est élevé, sont plus enclins à s'impliquer dans la scolarité de leurs enfants et à façonner leurs habitudes d'apprentissage, ce qui améliore inéluctablement leurs résultats scolaires.

Ce plus, la pratique d'une langue étrangère à la maison a également un poids considérable dans l'indicateur, ce qui consolide davantage l'impact du niveau culturel des parents qui est également reflété par cette variable.

Par ailleurs, l'abondance des moyens culturels et ressources éducatives à la maison (livres et bureau) ont un poids non moins important que la variable précédente. En fait, la présence de livres pluridisciplinaires à la maison encourage la lecture et met à disposition des apprenants diverses informations et connaissances qui ne peuvent que concourir à une meilleure réussite scolaire. De même, l'existence d'un bureau incite l'élève à accorder plus de temps à l'étude et à la lecture de manière globale⁽²⁾.

Le statut socio-professionnel des parents (approché par le métier du père) ainsi que les conditions d'habitat (représentées par le type de logement et la disponibilité d'une salle de bain indépendante), se sont trouvés en troisième position en termes de poids après le niveau d'instruction des parents et les ressources culturelles et pédagogiques, reflétant ainsi

1. Li, Z., Qiu, Z., « How does family background affect children's educational achievement? Evidence from Contemporary China », *The Journal of Chinese Sociology*, volume 5, issue 1, 2018, article number 13.

2. van Bergen, E., van Zuijlen, T., Bishop, D., de Jong, P. F. « Why Are Home Literacy Environment and Children's Reading Skills Associated? What Parental Skills Reveal », *Reading Research Quarterly*, volume 52, issue 2, 2017, pp.147– 160.

l'importance de l'actif financier dans la structure de l'indice global.

En effet, avoir des parents ayant un statut socio-professionnel élevé permet à l'apprenant d'accéder plus facilement à des biens culturels, à des ressources pédagogiques et à un soutien scolaire adapté à ses besoins, notamment des cours particuliers, de manière à améliorer ses performances et combler ses éventuelles lacunes d'apprentissage. Ces conséquences pèsent lourd dans la balance des inégalités et enfoncent davantage les écarts de réussite scolaire entre les étudiants issus de familles à revenu élevé et ceux à faible revenu⁽³⁾.

En complément à ces variables, celle relative au type d'habitat a accentué le poids de la richesse familiale au vu de l'indicateur global. En ce sens, plusieurs études⁽⁴⁾ ont mis en évidence l'impact du mal-logement sur la performance en éducation des élèves. En effet, les acquis scolaires des élèves mal-logés se trouvent négativement affectés par les conditions d'habitat qui influencent leur santé psychique, leur socialisation et leur discipline scolaire.

▪ **Disponibilité des technologies à la maison**

S'agissant des technologies de l'information et de la communication (TIC), leur disponibilité à la maison n'implique pas forcément une meilleure performance scolaire. Lorsqu'on prend en compte les autres facteurs, l'effet positif d'un ordinateur n'est confirmé qu'en arabe et en français pour les élèves de la 6ème année primaire et en français pour ceux de la 3ème année du secondaire collégial, et ce lorsque les autres facteurs sont pris en compte. Quant à la connexion internet, sa corrélation positive aux scores n'est observée qu'en mathématiques pour les élèves du premier niveau scolaire et en français pour ceux du second niveau.

Par ailleurs, il convient de constater que lorsque la variable testée dans le modèle est la disposition d'outils TIC propres à l'élève⁽⁵⁾, et non pas à sa

famille, la relation avec les scores s'avère dans la plupart des cas non significative, voire négative.

Cela ne remet pas forcément en cause l'importance de ces technologies dans la promotion de l'individu dans un monde qui devient de plus en plus digital. Cela amène, en revanche, à questionner l'usage dont en font les élèves, mais aussi l'encadrement qu'ils reçoivent en la matière, surtout les plus jeunes d'entre eux. Par exemple, les résultats du PNEA-2019 font ressortir que le niveau d'instruction des deux parents ne dépasse guère le primaire chez 51% des élèves de la 6ème année primaire, alors qu'ils doivent avoir des connaissances de base en TIC pour pouvoir guider leurs enfants dans l'usage de ces outils. En effet, le rôle de la famille ne se limite pas à fournir à l'enfant un ordinateur, une tablette ou une connexion internet. Bien que nécessaire, cet investissement reste insuffisant et ne permet pas de tirer pleinement profit de ces moyens technologiques sur le plan éducatif. En ce sens, l'environnement familial peut avoir une influence sur la manière dont les enfants utilisent les TIC, et cette influence peut différer d'un contexte à un autre, reflétant ainsi un aspect de la fracture numérique⁽⁶⁾.

▪ **Activités extra-scolaires**

Étant des activités pratiquées en dehors des heures d'école ou du cadre scolaire, les activités extra-scolaires englobent plusieurs disciplines exercées par l'élève en dehors du temps d'étude : allant des activités culturelles, artistiques, ou sportives jusqu'aux activités cognitives ou numériques : une panoplie de choix s'offre à l'élève et à sa famille tout en s'adaptant aux divers besoins, préférences et budgets.

Dans le cadre de l'étude PNEA-2019, un indicateur relatif aux activités extra-scolaires a été conçu sur la base d'un nombre d'items proposés aux élèves de la 6ème année primaire interrogeant le type d'éventuelles activités extra-scolaires exercées par l'élève. Ces items renseignent sur les activités cognitives : jeux d'échecs, calcul mental, activités

3. Reardon Sean F., « The Widening Income Achievement Gap », *Faces of Poverty*, volume 70, n°8, 2013, pp.10-16.

4. Hernu M., « Conditions de logement et échec scolaire », *Mémoire de recherche*, EHESS, 2007.

5. Ordinateur personnel, tablette, téléphone portable, internet.

6. Mingmei Yu, Allan H.K. Yuen., Jae Park, "Students' computer use at home: a study on family environment and parental influence", *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, Vol. 7, No. 1, 2012, 3 – 23.

culturelles ou artistiques : musique, dessin, théâtre..., activités sportives ou d'autres types d'activités.

Les résultats montrent que cet indicateur a un effet positif et significatif à l'échelle de toutes les matières testées. Ainsi, exercer des activités en dehors du cadre scolaire est associé à de meilleures performances.

Dans le même cadre, nombreuses recherches⁽⁷⁾ ont mis en évidence une corrélation positive entre la pratique d'une activité extrascolaire et les apprentissages scolaires. Entre autres, certains travaux⁽⁸⁾ ont mis en exergue l'effet de ces activités sur la rétention des élèves en difficulté dans le système scolaire en plus de l'amélioration de leur engagement et le perfectionnement de leurs performances scolaires. D'autres travaux ont attiré l'attention sur les bienfaits des activités artistiques et culturelles tels que le théâtre sur l'apprentissage des langues⁽⁹⁾. Les activités sportives ont également eu leur part en attestant un effet considérable sur les performances scolaires notamment sur les capacités cognitives des élèves⁽¹⁰⁾.

Ces constats sont loin de nous laisser indifférents envers les implications prometteuses de ces activités attestées par la littérature et approuvées par l'étude PNEA-2019. Ceci interroge alors la pertinence d'instaurer systématiquement ces activités au sein des écoles en tant que moyen de stimulation et d'appui aux élèves, notamment ceux en difficulté, et en tant qu'instruments de réduction des inégalités. Dans le même sens, certains travaux de recherche ont appuyé ce choix en démontrant l'impact probant des activités

extra-scolaires sportives et non-sportives au sein des établissements⁽¹¹⁾.

▪ Le préscolaire

Si le redoublement n'est pas bénéfique pour l'élève, le passage par le préscolaire a, quant à lui, un effet positif sur le niveau des acquis scolaires.

Au niveau de la 3^{ème} année du secondaire collégial, les résultats attestent que le fait d'avoir bénéficié d'un enseignement préscolaire dans un jardin d'enfants ou un établissement privé influe positivement sur les performances des élèves dans toutes les matières. De même, bénéficier d'un enseignement préscolaire dans une école publique impacte positivement et significativement les résultats en arabe qui semblent être sensiblement influencée par le préscolaire, abstraction faite de son type.

En 6^{ème} année primaire les résultats mettent l'accent sur un effet significatif et positif de l'accès à l'enseignement préscolaire dans un établissement scolaire privé pour les langues et au sein d'un jardin d'enfants pour l'éveil scientifique. Quant aux performances en mathématiques, elles ne semblent pas être influencées par l'accès au préscolaire.

Le préscolaire semble ainsi être un levier important dans l'amélioration des acquis scolaires. Un constat confirmé par divers études et travaux prônant les bienfaits du préscolaire qui permettrait même de palier à certaines problématiques telles que l'échec scolaire⁽¹²⁾ ou le redoublement⁽¹³⁾.

7. Reeves, Douglas B. "The learning leader/the extracurricular advantage." *Educational Leadership*, volume 66, issue 1, 2008, pp: 86-87.

Meadows, A, « The Impact of Participation in Extracurricular Activities on Elementary School Students », *Journal of Interdisciplinary Undergraduate Research*, volume 11, issue1, article 2, 2019.

8. WANG Jing, SHIVELEY Jonathan, « The impact of extracurricular activity on student academic performance », 2009.

van Bergen, E., van Zuijlen, T., Bishop, D., de Jong, P. F. « Why Are Home Literacy Environment and Children's Reading Skills Associated? What Parental Skills Reveal », *Reading Research Quarterly*, volume 52, issue 2, 2017, pp.147– 160.

9. Greenfader, C. M., Brouillette, L., & Farkas, G., « Effect of a performing arts program on the oral language skills of young English learner », *Reading Research Quarterly*, volume 50, issue 2, 2015, pp. 185-203.

10. Shepard, L.A., Flexer, R.J., Hiebert, E.H., Marion, S.F., Mayfield, V. and Weston, T.J. Effects of « Introducing Classroom Performance Assessments on Student Learning », *Educational Measurement: Issues and Practice*, 15, 1996, pp. 7-18.

Stephens, L. J., & Schaben, L. A., « The effect of interscholastic sports participation on academic achievement of middle level school students », *Nassp Bulletin*, 86(630), 2002, pp : 34-41.

11. Bradley, J. L., & Conway, P. F., « A dual step transfer model: Sport and non-sport extracurricular activities and the enhancement of academic achievement », *British Educational Research Journal*, 42(4), 2016, pp.703-728.

12. Temple, J. A., Reynolds, A. J., & Miedel, W. T. « Can early intervention prevent high school dropout? Evidence from the Chicago Child-Parent Centers ». *Urban Education*, 35(1), 2000, pp. 31-56.

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

En effet, il permet d'assurer le premier passage à l'école primaire tout en ayant des compétences et acquis préalables qui peuvent avoir une incidence positive sur la réussite scolaire⁽¹⁴⁾. De ce fait, l'enseignement du préscolaire peut constituer un facteur favorisant significativement la réussite scolaire, puisqu'il permet une acquisition de compétences élémentaires en lecture, écriture et calcul préparant l'enfant à faire ses premiers pas dans l'école primaire en toute confiance. C'est ce qui a été également observé lors de l'analyse des résultats des élèves marocains au niveau des tests internationaux TIMSS 2015 et PIRLS 2016 ainsi que dans d'autres études⁽¹⁵⁾.

En cela, le préscolaire peut être considéré comme une mesure de compensation de l'influence préjudiciable des milieux familiaux défavorisés⁽¹⁶⁾ et ce en garantissant l'égalité des chances.

▪ École publique au primaire par rapport à l'école privé

Avoir poursuivi ses études primaires dans une école publique ou privée semble influencer significativement les performances linguistiques des élèves en 3ème année du cycle secondaire collégial. En français, l'impact s'avère incontestable. Les collégiens qui ont été scolarisés dans des écoles élémentaires privées performant nettement mieux que leurs pairs ayant suivi leurs études primaires dans des écoles publiques. Cet impact peut être expliqué par l'importance accordée par les écoles primaires privées à l'apprentissage de la langue française.

2.2. Les facteurs relevant de l'effet établissement

Outre les facteurs liés aux caractéristiques individuelles des élèves, à leurs antécédents et à leur milieu familial, les acquis scolaires sont aussi le résultat de l'interaction des élèves avec le milieu dans lequel ils étudient, notamment la classe et l'établissement. Ainsi, des facteurs liés à ces deux éléments concourent à l'explication des différences d'apprentissage, après prise en compte des facteurs liés à l'élève.

Les résultats du PNEA-2019 montrent, qu'en classe, certaines caractéristiques professionnelles des enseignants, leurs pratiques en classes ainsi que leur relation avec les élèves sont les principaux déterminants des différences d'apprentissages.

▪ Diplôme, formation initiale et formation continue des enseignants

Les résultats du PNEA-2019, indiquent que le niveau d'instruction des enseignants et leurs diplômes ne produisent pas d'impact significatif sur le rendement scolaire des élèves, que ce soit en 3ème année collégiale ou en 6ème année primaire. L'effet de cette variable n'est apparent que sur les performances en éveil scientifique. Pour cette matière, les élèves dont les enseignants ont suivi des études supérieures sanctionnées par au moins une licence ou un diplôme équivalent performant significativement mieux.

Par ailleurs, l'effet du niveau d'instruction des enseignants ne fait pas l'objet d'un consensus dans les travaux qui s'intéressent aux déterminants des performances scolaires. En fait, cet effet varie, en partie, selon le cycle d'enseignement et la discipline enseignée⁽¹⁷⁾, ainsi que selon

14. Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L., Feinstein L., Engel M. Brooks-Gunn J., Sexton H., Japel, C., « School readiness and later achievement. *Developmental psychology* », 43(6), 2007, pp.1428.

15. PIASTA Shayne B. WAGNER Richard K., « Developing early literacy skills: A meta-analysis of alphabet learning and instruction », *Reading research quarterly*, vol. 45, n° 1, 2010, p. 8-38.

Martin M. O. & Mullis I. V., « TIMSS and PIRLS 2011: Relationships among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade--Implications for Early Learning », International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands, 2013.

16. Dumas, Christelle and Lefranc, Arnaud, « Early schooling and later outcomes: Evidence from pre-school extension in France », THEMA Working Papers, THEMA (Théorie Economique, Modélisation et Applications), n° 2010-07, Université de Cergy-Pontoise, 2010.

17. Glazerman S., Loeb S., Goldhaber D., Staiger D., Raudenbush S. and Whitehurst G., "Evaluating teachers: The important role of value-added", Brookings Institution, 2010.

l'adéquation entre le domaine de qualification de l'enseignant et la matière enseignée⁽¹⁸⁾. Au primaire, les enseignants titulaires d'un master ne produisent pas une grande influence sur les performances des élèves en lecture⁽¹⁹⁾. En revanche, les travaux qui se penchent sur l'analyse de l'effet du niveau d'instruction des enseignants sur les performances en mathématiques indiquent que ces dernières s'avèrent plus élevées chez des élèves dont les enseignants sont titulaires d'un master⁽²⁰⁾. Toutefois, il est difficile de confirmer l'effet du niveau de formation des enseignants sur le niveau des acquisitions en lecture⁽²¹⁾ des élèves de septième et huitième années.

On invoque alors le fait que l'enseignement des mathématiques, plus généralement des contenus scientifiques, est directement influencé par les enseignants puisque ces contenus sont principalement appris à l'école⁽²²⁾, ce qui exige certaines compétences, notamment un niveau élevé d'éducation et de connaissances, contrairement à la lecture qui peut être partiellement apprise en dehors de l'école.

▪ Formation initiale et continue des enseignants

Étant un prérequis essentiel pour le métier de l'enseignement, la formation initiale permet aux nouvelles recrues d'acquérir des compétences en matière de pratiques éducatives et de se doter des connaissances pédagogiques générales et spécifiques à la matière enseignée. La formation des enseignants est alors susceptible d'exercer un impact positif sur les apprentissages et de rehausser les performances scolaires des élèves.

La formation continue vise, quant à elle, à offrir un complément de formation aux enseignants ayant

suivi une formation initiale et à accompagner les enseignants ayant intégré l'enseignement par le biais d'un recrutement direct sans pour autant recevoir une formation dans un centre pédagogique. Ainsi, elle permet de combler le déficit enregistré par ces enseignants en matière de pratiques pédagogiques et de méthodes d'enseignement.

Les résultats du PNEA-2019 font ressortir que pour les élèves en 3ème année du secondaire collégial, c'est la formation initiale des enseignants qui est significativement associée au niveau des acquis, dans le sens où les élèves formés par des enseignants ayant bénéficié d'une formation dans les Centres Pédagogiques Régionaux ou encore dans les Centres Régionaux des Métiers de l'Éducation et de la Formation sont susceptibles de se hisser parmi les plus performants, et ce dans toutes les matières, exception faite des sciences de la vie et de la terre. Au niveau de la 6ème année primaire, c'est plutôt la formation continue qui prime, dans le sens où les élèves, dont les enseignants en ont bénéficié durant les cinq dernières années, obtiennent des résultats nettement meilleurs, aussi bien en mathématiques qu'en français.

▪ Nombre d'années d'expérience de l'enseignant

L'expérience professionnelle de l'enseignant, mesurée par l'ancienneté dans ce métier, a un effet positif et significatif sur les performances scolaires des élèves en arabe et en éveil scientifique au niveau de la 6ème année primaire. Toutes choses étant égales par ailleurs, les élèves formés par des professeurs ayant plus de 30 ans d'expérience performant inéluctablement mieux que ceux dont les enseignants ont moins de 20

18. Hill H. C., "Learning in the teaching workforce", *The future of children*, 17(1), 2007, 111-127.

19. Collier T., "Teacher qualifications and student achievement: A panel data of analysis". *Economics and Finance Faculty Publications*, 2013, Paper 6.
Harris D. and Sass T., "Teacher training, teacher quality and student achievement", *Journal of Public Economics*, Vol. 95/7-8, 2011, pp. 798-812.
Henry G. T., Bastian K. C., Fortner C. K., Kershaw D. C., Purtell K. M., Thompson C. L., & Zulli R. A., "Teacher preparation policies and their effects on student achievement", *Education Finance and Policy*, 9(3), 2014, 264-303.
Rivkin S., Hanushek E. and Kain J., "Teachers, Schools, and Academic Achievement", *Econometrica*, Vol. 73/2, 2005, pp. 417-458.

20. Betts J. R., Zau A., & Rice L., "Determinants of student achievement: New evidence from San Diego", San Francisco, CA: Public Policy Institute of California, 2003.

Dee T. S., "Teachers, race, and student achievement in a randomized experiment", *Review of Economics and Statistics*, 86(1), 2004, 195-210.

Collier T., "Teacher qualifications and student achievement: A panel data of analysis". *Economics and Finance Faculty Publications*, 2013, Paper 6.

21. Betts J. R., Zau A., & Rice L., "Determinants of student achievement: New evidence from San Diego", San Francisco, CA: Public Policy Institute of California, 2003.

Henry G. T., Bastian K. C., Fortner C. K., Kershaw D. C., Purtell K. M., Thompson C. L., & Zulli R. A., "Teacher preparation policies and their effects on student achievement", *Education Finance and Policy*, 9(3), 2014, 264-303.

22. Nye B., Konstantopoulos S., & Hedges L. V., "How large are teacher effects?", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 2004, 237-257.

ans dans l'enseignement. Cela suppose qu'un enseignant expérimenté acquiert davantage de compétences sur les plans pédagogiques et de l'organisation de sa classe. En revanche, cet effet n'est pas vérifié en français et en mathématiques de ce niveau scolaire et ne l'est pas non plus dans les disciplines enseignées en 3ème année collégiale.

Plusieurs études, traitant de l'importance de l'effet enseignant dans le processus d'apprentissage, attestent de l'existence d'une corrélation positive entre l'expérience des enseignants et les performances scolaires des élèves et montrent que chaque année supplémentaire d'expérience en enseignement est liée à de meilleures performances des élèves, particulièrement au cours des cinq premières années d'enseignement⁽²³⁾. Par ailleurs, les résultats de TALIS 2018⁽²⁴⁾ montrent que contrairement aux enseignants expérimentés, ceux venant de débiter leur carrière manquent souvent de confiance en leur capacité à enseigner, à utiliser des approches pédagogiques efficaces et à maîtriser leur classe⁽²⁵⁾.

▪ Pratiques pédagogiques

Pour évaluer l'effet des pratiques pédagogiques sur les acquis des élèves à partir des données du PNEA-2019, une échelle a été construite sur la base d'une série de questions à l'aide de l'analyse factorielle. Cette échelle reflète les perceptions qu'ont les élèves des méthodes d'enseignement adoptées par les enseignants et mesure également le degré d'adaptation des enseignements aux besoins des élèves, notamment :

- o Se focaliser sur la compréhension des leçons plutôt que sur l'apprentissage par cœur ;
- o Expliquer l'utilité et l'importance des contenus enseignés ;
- o S'assurer de la bonne compréhension et de l'assimilation d'une leçon avant de passer à une autre ;

- o Diversifier et adapter les méthodes d'enseignement pour favoriser l'assimilation des cours ;
- o Lier les nouveaux contenus aux prérequis des élèves ;
- o Recourir aux expériences pour expliquer les notions scientifiques ;
- o Repérer le début et la fin de chaque activité scolaire ;
- o Féliciter les efforts d'apprentissage déployés par les élèves ;
- o Encourager les élèves à bien travailler et leur faire sentir qu'ils sont capables de réussir ;
- o Aider les élèves en cas de difficultés d'apprentissage.

L'indicateur ainsi construit semble relever l'impact de l'enseignant sur les résultats scolaires des élèves. Des valeurs élevées sur l'échelle de cet indicateur correspondent à un degré également élevé d'utilisation des pratiques pédagogiques permettant aux élèves d'assimiler et de s'approprier le contenu des cours.

Les résultats montrent que l'effet de l'utilisation de pratiques pédagogiques efficaces sur le rendement scolaire semble avéré. Au niveau de la 3ème année du secondaire collégial, les pratiques pédagogiques précitées semblent donc rehausser les scores des élèves en mathématiques, en français et en sciences de la vie et de la terre. Toutefois, cette relation n'est pas vérifiée en arabe et en physique-chimie. Au niveau de la 6ème année primaire, l'effet des pratiques pédagogiques au sein de la classe est significatif pour toutes les disciplines enseignées.

Les pratiques des enseignants en matière d'utilisation des TIC en classe se sont avérées, elles aussi, en lien avec les acquis des élèves de la 3ème année du secondaire collégial en arabe, en mathématiques et en physique-chimie aussi bien qu'avec ceux des élèves de la 6ème

23. Harris D. and Sass T., "Teacher training, teacher quality and student achievement", *Journal of Public Economics*, Vol. 95/7-8, 2011, pp. 798-812.
Rivkin S., Hanushek E. and Kain J., "Teachers, Schools, and Academic Achievement", *Econometrica*, Vol. 73/2, 2005, pp. 417-458.

24. OECD, TALIS 2018, Results (Volume I): teachers and school leaders as lifelong learners, TALIS, 2019.

25. OECD, PISA 2018, Results (Volume II): Where All Students Can Succeed, PISA, OECD Publishing, Paris, 2019.

année primaire en mathématiques. Ainsi, les scores obtenus dans ces matières augmentent significativement lorsque l'enseignant déclare qu'il fait, toujours, souvent ou parfois, appel à ces outils pendant le cours.

L'effet des pratiques enseignantes a été également démontré dans les enquêtes internationales. Par exemple, les résultats de PISA-2015 montrent que les performances des élèves français en sciences ne sont pas sans lien avec les pratiques des enseignants en classe. Le manque de connaissances en sciences est partiellement expliqué par un déficit aux niveaux de la pratique expérimentale, des clubs scientifiques et de l'explication des notions scientifiques. Toutefois, le soutien et le suivi des progrès et des performances des élèves assurés par les enseignants sont jugés comme des pratiques pédagogiques positivement liées au rendement scolaire.

Dans la même logique, les résultats qui découlent de PISA-2018 révèlent que l'intérêt que portent les élèves à la lecture est étroitement lié à l'enthousiasme de leurs enseignants et à leur volonté de les faire lire. De surcroît, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves soutenus par les enseignants obtiennent les meilleurs résultats en compréhension de l'écrit, après un contrôle du profil socio-économique des élèves et des écoles.

▪ **Gestion de classe et motivation**

Afin d'investiguer l'effet de la motivation de l'enseignant et de sa capacité à gérer sa classe sur les performances des élèves, un indicateur combinant les deux dimensions a été construit à partir des perceptions des élèves à l'égard de certains comportements des enseignants au sein de la classe, notamment :

- o Se fâcher rapidement en classe et perdre son sang-froid ;
- o Passer plus de temps à punir les élèves qu'à les féliciter ;
- o Passer plus de temps à discipliner les élèves qu'à les instruire ;

- o Parler plus de ce qui va mal que de ce qui va bien ;
- o Avoir l'air découragé ;
- o Ne pas avoir le goût d'enseigner.

Les résultats font ressortir que plus l'enseignant est motivé et parvient à gérer correctement les comportements de ses élèves au sein de la classe, plus les acquis de ces derniers en 6ème année du primaire et de ceux en 3ème année collégiale s'améliorent et ce dans toutes les matières.

Dans le même registre, certaines études qui visent à mettre en évidence l'influence de l'efficacité de l'enseignant sur les performances des élèves révèlent que ces derniers réussissent mieux s'ils sont pris en charge par des enseignants motivés, dévoués et enthousiastes. Ces qualités sont susceptibles de se propager au sein de la classe affectant aussi la motivation des apprenants⁽²⁶⁾.

▪ **Relation entre l'enseignant et les élèves**

Les résultats du PNEA-2019 montrent qu'une bonne entente entre l'enseignant et ses élèves influence positivement leur rendement scolaire aussi bien en 6ème année primaire qu'en 3ème année du secondaire collégial. En effet, cela les rendra plus motivés et davantage engagés et leur permettra de mieux assimiler les consignes et les orientations.

La relation des enseignants avec leurs élèves devient relativement moins harmonieuse en période d'adolescence. En effet, 49% des élèves en 3ème année du secondaire collégial sont tout à fait d'accord ou plutôt d'accord pour dire que les élèves et les enseignants ne s'entendent pas, contre 33% des élèves de la 6ème année primaire. De ce fait, les élèves du primaire sont plus susceptibles d'entretenir une bonne relation avec leurs enseignants que leurs camarades au secondaire collégial.

Dans le même sens, une étude⁽²⁷⁾ confirme que la confrontation et les conflits entre les enseignants et les élèves impactent négativement les réalisations académiques de ces derniers. Certains

26. Dörnyei, Z., & Ushioda, E., "Teaching and researching motivation", (2nd ed.), Harlow: Longman, 2011.

27. TENG Xiuqin, LIU Guirong, SONG Tingzhu, "Influence of Teacher-Student Relationship on Junior High Students' Academic Achievements : Mediating Role of Self-esteem", Advances in Social Science, Education and Humanities Research, volume 176, 2018.

travaux soulignent, non seulement l'impact sur le rendement scolaire, mais évoquent également un effet significatif sur le sentiment de satisfaction des enseignants vis-à-vis de leur métier⁽²⁸⁾.

▪ Taille de la classe

Une taille de classe réduite concourt à l'amélioration des conditions d'apprentissage, favorise la compréhension des cours, augmente les chances de participation des élèves, et facilite l'utilisation des pratiques pédagogiques des enseignants. D'après les résultats du PNEA-2019, l'existence d'une relation statistiquement significative se confirme entre la taille de la classe et les scores des élèves en 3^{ème} année collégiale en langue française. Ainsi, les performances scolaires des élèves baissent lorsque ces derniers se trouvent affectés à des classes dont la taille dépasse 35 apprenants. Hormis la langue française, il s'avère que cette variable ne produit pas d'effet sur les performances scolaires des élèves dans les autres matières, notamment les matières scientifiques, lorsque les autres facteurs sont contrôlés.

Plusieurs autres études suggèrent que les classes à effectif réduit peuvent être particulièrement avantageuses pour les élèves du primaire⁽²⁹⁾, à quelques exceptions près⁽³⁰⁾. En revanche, d'autres ont montré que l'effet de la réduction de la taille des classes n'est pas toujours perceptible sur les résultats scolaires des élèves, en particulier lorsque les enseignants manquent d'expérience⁽³¹⁾.

Au niveau de l'établissement, les facteurs qui se sont montrés significativement liés aux acquis scolaires des élèves concernent l'environnement physique, l'appartenance sociale des élèves, les ressources et le climat scolaires.

▪ Environnement physique

L'environnement physique de l'établissement peut exercer un effet sur les apprentissages des élèves dans le sens où ces derniers apprennent mieux lorsque les conditions sont favorables. Mesuré par la disponibilité d'infrastructure de base telle que l'eau, l'électricité et les toilettes, ainsi que l'accessibilité et le milieu d'implantation de l'établissement, ce facteur semble être corrélé, positivement et significativement, au niveau des acquis des élèves de la 3^{ème} année collégiale, et ce dans toutes les disciplines évaluées. Il en est de même pour les mathématiques en 6^{ème} année primaire dont les résultats sont meilleurs lorsque l'environnement physique de l'école est mieux adapté.

Pour ce même niveau scolaire, les scores en français sont affectés par le milieu, de sorte que les écoliers citadins performant nettement mieux que leurs pairs ruraux. Ceci peut être expliqué, en partie, par le fait que les élèves du premier groupe ont plus accès à des ressources susceptibles de les aider à améliorer leurs apprentissages. En cela, il est à noter que ces élèves sont plus nombreux à déclarer avoir des livres littéraires chez eux, un dictionnaire ou une encyclopédie, soit des proportions respectives de 52%, 70% et 21% contre 40%, 49% et 9% dans le milieu rural. Dans le même sens, les premiers devancent les seconds en matière de préscolarisation avec un pourcentage de 89% contre 59%. L'école pourrait aider à combler ce manque induit par de telles inégalités d'origine sociale par des moyens et mécanismes susceptibles de les aider à améliorer leurs apprentissages.

▪ Contexte social de l'implantation de l'établissement

L'effet de composition du contexte social de l'implantation de l'établissement s'est également révélé significatif en 3^{ème} année secondaire

28. CNESECO, "Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : revue de question, recommandations", 2016.

29. Chetty R. et al., "How Does Your Kindergarten Classroom Affect Your Earnings? Evidence from Project Star", *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 126/4, 2011, pp. 1593-1660.

Vaag Iversen J. and Bonesrønning H., "Disadvantaged students in the early grades : will smaller classes help them? ", *Education Economics*, Vol. 21/4, 2013, pp. 305-324.

Fredriksson P., Öckert B. and Oosterbeek H., "Long-Term Effects of Class Size", *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 128/1, 2012, pp. 249-285.

30. Hoxby C., "The Effects of Class Size on Student Achievement: New Evidence from Population Variation", *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 115/4, 2000, pp. 1239-1285.

31. Mueller S., "Teacher experience and the class size effect — Experimental evidence", *Journal of Public Economics*, Vol. 98, 2013, pp. 44-52.

collégial, pour les mathématiques et l'arabe. Ainsi, les élèves dont les directeurs déclarent que la population constituant l'établissement est issue majoritairement de familles pauvres, performant moins bien que ceux étudiant dans des établissements dont la plupart des élèves sont issus de familles de niveau socio-économique moyen. Les élèves de familles aisées ne fréquentent quant à eux pas les écoles publiques sur lesquelles porte cette analyse.

▪ Ressources au sein de l'établissement

La relation entre les ressources technologiques à l'établissement et les résultats des élèves a été également testée. Pour ce faire, un indice renseignant sur la disponibilité de la salle multimédia, de data show, d'internet et de site web a été construit à partir des déclarations des élèves. Les résultats montrent une relation positive et significative entre cet indice et les scores des élèves en 3ème année du secondaire collégial en sciences et en arabe.

Dans le même sens, le manque d'ordinateurs, tel que déclaré par les directeurs d'établissements, est négativement corrélé avec les scores des élèves de la 6ème année primaire en arabe et en éveil scientifique et de ceux de la 3ème année collégiale en arabe et en mathématiques.

Par ailleurs, le manque en termes de salles nuit aux acquis des élèves de la 3ème année du collège en sciences de la vie et de la terre ainsi qu'en arabe. Les résultats des élèves en cette matière sont également affectés par le manque de sièges. De même, les performances tendent à la baisse lorsque les directeurs déclarent que leurs établissements connaissent un manque de personnel administratif, comme c'est le cas en français et en physique-chimie, ou lorsqu'ils font part du manque d'enseignants, comme en mathématiques.

32. Jane Cooley Fruehwirth, Salvador Navarro, and Yuya, « How the Timing of Grade Retention Affects Outcomes: Identification and Estimation of Time-Varying Treatment Effects », *Takahashi Journal of Labor Economics*, 34:4, 2016, pp .979-1021.

33. Mathys, C., Véronneau, M.-H., & Lecocq, A., « Grade Retention at the Transition to Secondary School: Using Propensity Score Matching to Identify Consequences on Psychosocial Adjustment », *The Journal of Early Adolescence*, Volume 39, Issue 1,2019, pp. 97-133.

Benoît Galand, Dominique Lafontaine, Ariane Baye, Dylan Dachet, Christian Monseur, « Le redoublement est inefficace, socialement injuste, et favorise le décrochage scolaire », *Unité d'Analyse des Systèmes et Pratiques d'Enseignement Université de Liège, Cahiers des Sciences de l'Education*, volume 38, 2019, pp.1-33.

34. Jan N. Hughes, Qian Cao, Stephen G. West, Paula Allee Smith, Carissa Cerda, « Effect of retention in elementary grades on dropping out of school early », *Journal of School Psychology*, Volume 65, 2017, Pages 11-27.

35. Brodaty, T. O., Robert J. Gary-Bobo, and Ana Prieto, "Does speed signal ability? The impact of grade retention on wages." *CEPR Discussion Papers* (2013).

▪ Redoublement de l'élève dans les établissements scolaires

Pour ce qui est du parcours scolaire de l'élève au sein de l'établissement, le redoublement c'est discerné par son effet négatif sur les acquis des élèves de la 3ème année collégiale et de la 6ème année primaire, et ce en langues, en mathématiques et en sciences. Le redoublement n'est pas uniquement le résultat d'un manquement de l'élève à scolarité, mais surtout, celui de l'établissement et des enseignants qui ne sont pas arrivés à le mettre à niveau pour passer à la classe supérieure.

Cet effet négatif mis en évidence par l'étude PNEA-2019 s'ajoute à une panoplie d'études remettant en question la pertinence et l'efficacité de cette mesure. Entre autres, les résultats de la participation du Maroc dans les enquêtes internationales PIRLS 2016 et TIMSS 2015 ainsi que d'autres travaux illustrent cet effet négatif sur les apprentissages⁽³²⁾.

En outre, l'enquête internationale PISA dans sa version 2015, a mis en exergue le caractère inégalitaire de cette pratique qui creuse davantage les écarts socioculturels entre les élèves. Le redoublement amplifie les difficultés des élèves notamment ceux issus des milieux défavorisés, en provoquant une diminution de leur motivation, de leur sentiment d'efficacité personnelle, de leur estime de soi et de leur aspirations professionnelles⁽³³⁾.

Le redoublement risque ainsi d'avoir des répercussions néfastes à court et moyen termes, telles que l'augmentation substantielle du risque de décrochage⁽³⁴⁾ ou à long terme, sur l'obtention d'un diplôme et partant sur le futur salaire des apprenants⁽³⁵⁾.

En plus de ses effets individuels, le redoublement risque également d'affecter le comportement des élèves partageant la même classe que les redoublants en augmentant leur taux d'absentéisme et leur désengagement scolaire⁽³⁶⁾.

Certaines études se sont alors penchées sur la recherche d'alternatives pouvant aider l'ensemble des acteurs éducatifs à mettre en place des solutions permettant de soutenir autrement les élèves en difficulté. Dans ce sens, certains travaux ont mis l'accent sur des stratégies d'enseignement collectives alternatives, comme l'apprentissage coopératif ou le tutorat⁽³⁷⁾.

Conclusion

L'analyse multiniveaux des résultats du PNEA-2019 a permis de déceler les deux groupes de facteurs ayant une influence directe sur le rendement scolaire des élèves : le premier réunit les attributs individuels et les caractéristiques familiales de l'élève et le deuxième assemble quant à lui, les éléments liés à l'école, à la classe et à l'enseignant.

D'autres facteurs relevant cette fois-ci de l'établissement expliquent une partie des différences de performances observées. Il s'agit des caractéristiques professionnelles des enseignants, leurs pratiques en classe ainsi que l'environnement physique et la disponibilité de ressources.

36. Michael A. Gottfried, Reframing Retention: New Evidence from within the Elementary School Classroom on Post-Retention Performance », *The Elementary School Journal*, 113:2, 2012, pp.192-214.

37. Baye, A., Inns, A., Lake, C., & Slavin, R. E., « A Synthesis of Quantitative Research on Reading Programs for Secondary Students », *Reading Research Quarterly*, 54(2), 2018, pp.133– 166.

CHAPITRE IV.

RÉSULTATS DU PNEA 2019 : LES DÉFIS À RELEVER ?

Les résultats du PNEA 2019 offrent une évaluation des acquis et des compétences des élèves en 6^{ème} année primaire et de ceux en 3^{ème} année du collège ainsi que les principaux déterminants qui impactent leur performance. Ce qui entraîne des interrogations sur les défis auxquels fait face l'enseignement fondamental pour accélérer le rythme des réformes envisagées.

Les choix stratégiques de la réforme ont été consignés dans les préconisations de la Vision stratégique 2015-2030 et sanctuarisés dans la Loi cadre 51-17. Dans ce cadre, les données du PNEA 2019, mettent en évidence un certain nombre de déficits et de défis qui exigent, qu'au niveau opérationnel de la mise en œuvre de la réforme, de procéder par priorisation des dimensions qui auraient un impact sur l'amélioration de la qualité de l'éducation.

1. Surmonter les difficultés de l'enseignement fondamental

La mise en œuvre de la réforme de l'enseignement fondamental est un grand défi. Plusieurs réformes successives depuis la Charte ne sont pas arrivées à rehausser la qualité de l'éducation au niveau du primaire et du collège. Les défis demeurent récurrents. Ils appellent à mettre l'enseignement fondamental sur orbite d'une réforme profonde de manière à initier une génération d'élèves dans un processus d'apprentissage avec un changement de paradigme éducatif. Si la Vision Stratégique avait opté pour la période 2015-2030, c'est bien pour que les réformes entreprises à la lumière de ses préconisations, aient un effet sur une génération d'élèves initiant sa scolarité par le préscolaire.

1.1. L'enseignement fondamental obligatoire : une priorité

L'étude PNEA-2019, ainsi que la littérature scientifique analysant les enquêtes

internationales, attestent du rôle du préscolaire et son effet positif sur les acquis des élèves et leur réussite tout au long de l'enseignement fondamental. Le constat est que seule la moitié des élèves en 6^{ème} année primaire et un tiers de ceux en 3^{ème} année collégiale ont fréquenté une crèche avant de débiter leur scolarité. Le cheminement vers la généralisation du préscolaire, en lui garantissant un équipement approprié et une formation de qualité des éducateurs est inéluctable pour la réussite des élèves et leur survie scolaire. C'est ainsi que le choix stratégique de développer le préscolaire, qui a été entrepris par la politique publique, doit être maintenu et suivi de près par l'évaluation à la fois de sa mise en œuvre, de sa répartition territoriale et de sa qualité. Il est évident que le grand défi est d'accélérer sa généralisation pour permettre à tous les enfants d'intégrer l'école avec des pré-acquis qui favoriseront les apprentissages, surtout pour ceux issus de milieu défavorisé et rural. Le préscolaire permettra de réduire les inégalités liées à l'environnement familial qui creusent le gap entre les élèves dès leur jeune âge.

L'étude PNEA 2019 montre globalement un déficit notoire au niveau des acquis des élèves en 6^{ème} année primaire et 3^{ème} année collégiale. Ce sont des cycles correspondant à l'enseignement fondamental obligatoire qui constitue le socle fondamental des acquis qui offre à l'élève la possibilité, soit de poursuivre son cheminement vers le secondaire qualifiant et au-delà, soit d'intégrer la formation professionnelle tout en étant doté des compétences nécessaires pour la réussir. Le choix de réformer en profondeur l'enseignement fondamental est déterminant pour créer "une génération-réforme" embarquée dans un système éducatif renouvelé et impulsé par une nouvelle dynamique.

Les données montrent que certains élèves arrivent à la 6^{ème} année primaire sans avoir assimilé

les prérequis des cinq années précédentes du primaire. Il en est de même pour d'autres au niveau du secondaire collégial. Ceci entraîne un décrochage dont les coûts social et financier impactent le système éducatif et la société dans son ensemble. Le déficit de l'enseignement fondamental, tire le système éducatif vers le bas et le pénalise, d'où la nécessité de lui accorder une priorité dans la mise en œuvre de la réforme.

1.2. L'effet Covid-19

L'enquête PNEA-2019 s'est déroulée en mai 2019. Les résultats présentés dans ce rapport reflètent la situation des écoles et des collèges de la fin de l'année scolaire 2019. En mars 2020, le système éducatif subit de plein fouet l'effet néfaste de la pandémie Covid19. On ne peut donc que prévoir que les déficits que reflètent l'étude pour une "année normale" vont être amplifiés. Malgré les décisions et les efforts déployés pour remplacer l'enseignement présentiel par un enseignement à distance, le résultat de cet effort ne pourrait compenser entièrement, pour les élèves, un enseignement régulier en classe. En outre, le système n'a pas été préparé pour l'enseignement à distance, qui demande une maîtrise de l'activité de la part des enseignants, avec modes pédagogiques appropriés et l'acquisition des compétences du tutorat numérique auxquels ils n'étaient pas initiés. Même dans des cas où les enseignants se sont mobilisés pour assurer les cours à travers ce mode d'enseignement, une part importante des enfants dans le milieu rural et des zones défavorisées, ont décroché, par manque de moyens matériels, de connexion et d'aide, car le niveau d'instruction de leurs parents ne permet pas de remplacer l'enseignant.

Les restrictions sanitaires imposées par le Covid_19, ont fait qu'une tranche importante des élèves, en milieu urbain et rural, s'est éloignée de la scolarité pendant la période du confinement. L'éloignement va se prolonger avec la période des vacances scolaires. Ce qui entraîne une distanciation temporelle prolongée, de six mois voire plus, de leur contact avec l'éducation.

Concernant les années certificatives objet du PNEA-2019, les élèves vont passer à la classe supérieure, par défaut d'avoir reçu un

enseignement normal du programme prescrit. Les résultats de cette étude ont mis en évidence la part importante d'élèves qui ont des difficultés scolaires avant même l'arrivée de la pandémie. L'effet Covid19, ne fera qu'augmenter cette proportion, en mettant en difficulté les élèves des années certificatives de l'enseignement fondamental.

L'effet pandémie ajoute une autre couche de déficits à un enseignement fondamental qui peine à mener la majorité des élèves vers la réussite. C'est ainsi qu'une mobilisation des ressources autour de la réforme est un impératif, sinon le développement du capital humain est compromis.

L'enseignement fondamental doit offrir à chaque élève le socle de base d'une éducation de qualité, nécessaire à tout individu, surtout dans un contexte de décrochage scolaire et de faiblesse de la formation tout le long de la vie et la difficulté de lutter et éradiquer l'analphabétisme.

La mise en œuvre de la réforme des apprentissages de l'enseignement fondamental n'est pas une réforme de court terme, mais de moyen et long terme dont les jalons peuvent être posés aujourd'hui avec une planification stratégique indiquant les composantes et les étapes opérationnelles des réformes qui vont au-delà d'un mandat politique.

1.3 Réhabilitation de l'infrastructure

Les données du PNEA-2019 montrent que le rendement scolaire mesuré en scores et compétences des élèves appartenant à des établissements scolaires disposant d'infrastructure de base (eau potable, l'électricité, les latrines...), et des ressources numériques est relativement plus élevé que celui enregistré par les élèves scolarisés dans des établissements relativement moins équipés. Les performances des élèves fluctuent de 15 points, selon la disponibilité ou l'indisponibilité de l'infrastructure... Comme il a été analysé plus haut, le rendement des écoles et des collèges disposant de ressources numériques est relativement plus élevé que celui enregistré par les écoles moins dotées en ces ressources.

L'indigence de beaucoup d'écoles et de collègues en termes d'infrastructure a un effet négatif sur les apprentissages des élèves, et par conséquent affaiblit le rendement du système éducatif dans son ensemble.

Les écoles du milieu rural méritent une attention particulière en termes d'infrastructure. Si les acquis des élèves reflètent une faiblesse généralisée, celle enregistrée chez les élèves scolarisés dans le milieu rural l'est encore plus. Le milieu se trouve à la traîne au niveau des équipements et des acquis des élèves au primaire et au secondaire collégial.

Dans le cadre d'un plan de réhabilitation des écoles au niveau du primaire et du collégial, une discrimination positive s'impose au profit des établissements en milieu rural dont le déficit en infrastructure est encore plus accentué que dans le milieu urbain.

Devant cet état de fait, il devient impératif d'établir un état des lieux des besoins réels des établissements scolaires en termes d'équipements pédagogiques, de ressources et d'équipements numériques. Cet état des lieux sera la base pour l'élaboration d'un plan d'équipement des établissements scolaires en ciblant les plus démunis.

Une étude de l'OCDE montre que lorsque l'infrastructure manque, on ne peut s'attendre à l'implication des enseignants, à une élévation des acquis des élèves, et par conséquent, à une éducation de qualité⁽¹⁾.

La disponibilité de l'infrastructure et l'organisation de l'espace éducatif est une composante qui a sa part dans "l'effet établissement" sur le rendement des élèves. En effet, dans un contexte où une part importante des élèves est issue de familles défavorisées, urbaines ou rurales, l'environnement scolaire doit être un lieu adéquat pour l'apprentissage, un espace de vie qui les motive et leur fait aimer l'école, et les soustrait de l'environnement défavorable lié à leur appartenance sociale.

1.4. Développement des écoles communautaires

Dans son levier 3 consacré à la "discrimination positive en faveur des milieux ruraux, périurbains et dans les zones déficitaires", la Vision Stratégique préconise « l'évaluation de l'expérience des écoles communautaires en vue de les développer et d'en renforcer le rendement », et dans son levier 15 : « pour une gouvernance performante du système d'éducation et de formation », recommande d'« opérer une discrimination positive en termes de financement au profit des projets de mise à niveau de l'éducation dans les zones rurales et promouvoir la création des écoles communautaires, après évaluation de cette expérience, afin de réduire les disparités territoriales et atteindre l'égalité entre les sexes ». L'évaluation PNEA-2019 a intégré la préconisation de la Vision Stratégique pour faire un zoom sur les écoles communautaires.

Les résultats du PNEA-2019, qui a ciblé 49 écoles communautaires avec 1.447 élèves, montrent que les élèves de ces écoles performant relativement mieux que les élèves des écoles rurales en arabe, avec une différence de score de 7 points. Les résultats de l'étude montrent également que 9% des élèves des écoles communautaires ont assimilé la totalité du programme de français prescrit, contre seulement 6% des élèves des écoles rurales non communautaires. Cet atout relatif doit être renforcé par la réhabilitation de ces écoles en renforçant leurs capacités infrastructurelles, organisationnelles et éducatives.

Il est à noter que les difficultés scolaires dans le milieu rural sont déterminées par le contexte socio-économique des élèves, essentiellement lorsque les parents n'ont pas acquis de ressources culturelles pour aider leurs enfants dans leur scolarité. Pour parer aux difficultés scolaires des élèves scolarisés dans le milieu rural et afin de les maintenir à l'école pour leur éviter le décrochage, le programme Tayssir a été mis en place. Selon les données du PNEA-2019, les bénéficiaires du programme Tayssir, parmi les élèves ruraux, enregistrent des scores en arabe moins performants que les non bénéficiaires (235 contre 242)

1. OCDE. Synergies for Better Learning. An International Perspectives on Evaluation and Assessment. 2013

Dans les autres matières, il y a peu de différence entre les bénéficiaires et non bénéficiaires (un point). Selon ces résultats, bien que le programme Tayssir contribue à favoriser l'accès des élèves à la scolarité et probablement à les retenir à l'école, il ne crée pas un effet positif sur les scores des élèves scolarisés dans le milieu rural.

En fait, l'amélioration du rendement des écoles communautaires doit être renforcé, afin de faire ces écoles un environnement scolaire propice aux apprentissages.

La création des écoles communautaires doit être lancée dans les zones appropriées et en concertation avec les parents et les collectivités locales. Ces écoles ne peuvent réussir qu'en s'inscrivant dans le cadre du développement territorial harmonieux. La notion de "communautaire" doit prendre tout son sens, à savoir une école intégrée dans sa communauté. Ce qui implique un engagement à la fois des acteurs internes à l'école et des acteurs de la communauté : autorités et collectivités locales, associations de parents d'élèves, implication d'autres ministères que l'éducation nationale, tels que santé, l'équipement... Une mobilisation pour leur développement est nécessaire, en termes de ressources financières (INDH, Tayssir et autres...) et d'approches fondées sur le parrainage et le partenariat.

Afin d'en faire des modèles d'établissements ruraux, il faudrait les doter d'infrastructures nécessaires et des ressources pédagogiques et numériques nécessaires, de les pourvoir en enseignants motivés et expérimentés et des directeurs dont la mission est d'en faire un fer de lance du développement de l'éducation dans le milieu rural.

Les écoles communautaires, ne peuvent être une solution pour rehausser le niveau d'éducation dans le milieu rural que si elles deviennent un modèle attractif et un environnement éducatif qui extrait l'enfant d'un environnement familial défavorisé pour le placer dans un environnement où il apprend, s'épanouit et qui lui fait aimer l'école. Il faudrait que ces écoles rassurent les parents, qui se rechignent à envoyer leurs enfants aux écoles éloignées de leur domicile.

2. Efficacité des apprentissages linguistiques, mathématiques et scientifiques

L'analyse des résultats des compétences des élèves du PNEA 2019, révèle une faiblesse généralisée des acquis et des compétences linguistiques, mathématiques et scientifiques des élèves. Ceci interroge, à la fois les programmes scolaires, les méthodes d'enseignement et les pratiques pédagogiques.

2.1. La problématique de l'enseignement des langues

Les niveaux des acquis des élèves en langues montrent qu'un nombre important ne disposent pas des compétences linguistiques de base nécessaires pour suivre le programme de la langue arabe de la 6ème année du primaire et la 3ème année du secondaire collégial. Selon les données exposées dans le chapitre I, concernant la langue arabe, 31% des élèves n'ont acquis que moins de 42% du programme prescrit en 6ème année primaire, et 46% des élèves ont assimilé moins de 36% de celui de la troisième année du collège. Le problème est encore plus accentué concernant la langue française. Dans cette matière, 41% des élèves du primaire n'ont point acquis durant les années du primaire les ressources nécessaires pour suivre les cours de français en fin de 6ème année du primaire. Seuls 12% des écoliers et 11% des collégiens ont assimilé tout le programme prescrit.

C'est ainsi qu'à la fin de l'enseignement fondamental, la majorité des collégiens trouvent des difficultés à écrire en français d'une manière plus au moins correcte. Par exemple, des élèves à la fin de l'enseignement collégial ont produit des écrits de type :

- *hier jai eu une probleme avec ma soeur car il ya assasiné mon pantalon rouge*
- *bonjourje me apple abdellali je suis morrcane jai 15 one je suis meeoye situ dans un les une eleue du college haje jilali saki je suis on intermot cki ju trove si yemol cor j apprce les horaies fies*

- *chak joure mon pire sera cassu mon tiliphon pare ce que je ni pas recpicte le tonps de lire et ecrire .apre sut joure mon pire il madi les exsamane serone pri et le tiliphon il te dicouvre moi je vous qur tue bartir le cartyam*
- *j'ai lui a expliquer passé et je l'ai promis de ne pas repeter des choses comme ça.tout ce qui c'est*
- *fi ahad aiam wjhta mochkltn mha halti wfi tlka iam awghoha lwhdi lianani chojhati*
- *wahd nhar khrejt bla khbar shab dar ou t3etelt ou fach rjeat ldar atawni katla dyal laassa mhm f tali mchit aand lwalid dyali ou tssalhna ou kan baki fih lhal bzzzf min fatet wahd lmouda sff mbka hta mochkil ou sff wlina kima kona aaaaadii*

Un nombre considérable des collégiens en 3ème année du secondaire collégial n'ont pas acquis au primaire les ressources basiques nécessaires pour comprendre la langue française. Ces élèves reconnaissent leur incapacité à comprendre les éléments du test en répondant par exemples par:

- *je ne c'est pas ?*
- *NO COMPRI*
- *PACOMBRI*
- *JE NE CEST PAS*
- *(لم أعرف...)*
- *NE PAS CONPRE*
- *mna3raftch*

En outre, les réponses d'une part des collégiens traduisent parfois un rapport négatif avec l'apprentissage de la langue française, et reflètent un rejet, comme en attestent ces écrits des élèves au collège en réponses aux tests en français :

- *اصلا معمربي فهمت شي درس فلغروني*
- *اعتذر لا اجيد الكتابة بالفرنسية*
- *jai un probleme dans la langue francaise XD*
- *Ta3do m3ana rah ma3dnach m3a lfronci...*
- *i dont like froncais*

Pour certains collégiens, l'apprentissage du français se limite à la maîtrise de l'alphabet latin qu'ils utilisent pour écrire les dialectes marocains (darija, tachelheit, tarifeit ou tamazighet). À titre d'illustration de ce phénomène, on peut citer les écrits suivants en réponse aux questions des tests en français :

- *dahbto ila akhi wa i3tadrto minho waintaha ani9ax ilakh ilakh...*

Pour d'autres collégiens, on peut trouver dans leurs écrits une "darijisation" du français comme l'illustrent les écrits suivants :

- *j'ai évité cette idée à mon cerveau...*
- *quand j'ai questionner sur le tempsi*
- *après quelque heure (quand mon sang est froidi)j'ai reposer ...*
- *Dans un examain de math j'ai apporte une mauvaise note ...*

La faiblesse ou l'absence des acquis en français, comme le montre le PNEA 2019, représente une réalité avec laquelle doit composer l'enseignant. C'est ainsi que 46% des collégiens relevant de l'enseignement public déclarent que les enseignants du français recourent souvent à l'arabe "darija" pour expliquer le cours de langue française. Devant la carence linguistique des élèves, après neuf ans d'études à l'enseignement fondamental, les enseignants recourent encore à l'arabe vernaculaire (darija) pour expliquer le cours du Français. Ceci démontre que l'accès au cycle secondaire collégial n'est pas conditionné par à la maîtrise des compétences de base prescrites par le programme de français du cycle primaire.

Le renforcement du multilinguisme devient une nécessité pour les apprenants dans tous les systèmes éducatifs dans un monde globalisé. Rehausser la qualité de l'apprentissage linguistique dans l'école marocaine représente un défi certain. La maîtrise de la langue par les élèves est primordiale, non seulement pour l'acquisition des compétences linguistiques, mais également pour l'assimilation de tout le savoir scientifique et culturel produit avec cette langue.

Les difficultés de l'enseignement de la langue française sont attestées par les résultats du PNEA 2019. Si la solution semble difficile à trouver du côté de beaucoup d'enseignants, eux-mêmes non maîtrisant parfaitement cette langue, on peut quand-même mettre en place un programme d'enseignement axé sur l'utilisation des ressources numériques en classe. Les enseignants du français pourraient être formés aux méthodes interactives et aux solutions numériques, afin de rendre l'enseignement de cette langue plus attractif pour tous les élèves et surtout ceux susceptibles de développer une résistance à l'apprentissage de cette langue, voire même son rejet.

2.2. Enseignement des mathématiques et des sciences à améliorer

Les résultats du PNEA 2019, montrent qu'on assiste à une faiblesse généralisée des acquis des élèves en mathématiques. En rappel, comme exposé dans le chapitre II, les données révèlent que 48% des élèves ont assimilé moins de 23% du programme des mathématiques prescrit en 6ème année primaire et que seuls 27% en ont assimilé plus de 88%. Au niveau de la 3ème année du secondaire collégial, 44% des élèves ont assimilé moins de 23% du programme des mathématiques prescrit, et que seuls 12% en ont assimilé plus de 85%. Le constat est que, comme mentionné plus haut, l'écart en mathématiques entre les scores des écoles urbaines publiques et ceux des écoles rurales n'est guère significatif (3 points), et il n'y a pas de différence significative en mathématiques entre les élèves ruraux qu'ils relèvent des écoles communautaires ou non. Les résultats du PNEA 2019 révèlent que le niveau des mathématiques est faible dans l'ensemble, écoles et collèges, et que ni les élèves urbains ni les ruraux n'arrivent au score moyen 250.

L'enseignement des mathématiques et des sciences a une importance capitale dans l'acquisition des compétences du socle de base de l'enseignement fondamental. Il détermine les capacités cognitives des élèves. L'apport de la "littéracie mathématique" dans l'apprentissage de l'élève, ne se réduit pas uniquement à savoir

compter, mais surtout raisonner, démontrer, inférer...et par conséquent acquérir une culture et un raisonnement scientifiques, comme l'écrit un rapport de l'UNESCO :

« Une éducation mathématique de qualité se doit donc de refléter cette diversité à travers les différents contenus mathématiques qu'elle fait progressivement rencontrer aux élèves : poser des problèmes ou les reformuler pour les rendre accessibles à un travail mathématique, modéliser, explorer, conjecturer, expérimenter, représenter et formuler en développant pour ce faire des langages spécifiques, argumenter et prouver, développer des méthodes, élaborer des concepts et les relier au sein d'espaces structurés, échanger et communiquer... Une telle éducation doit permettre de vivre l'expérience mathématique à la fois comme une expérience individuelle et comme une expérience collective, et faire sentir ce qu'apportent l'échange, le débat avec d'autres ». UNESCO⁽²⁾

Les collégiens maîtrisent moyennement la description, le classement et la comparaison. L'analyse, qui requiert une démarche scientifique qui repose sur les informations extraites des tableaux, schémas et documents ressources, et de mobiliser les données disponibles pour comprendre et interpréter, n'est pas encore assimilée pour la majorité des élèves en fin du secondaire collégial. Or, la pratique du raisonnement scientifique doit être développée chez les collégiens, notamment en se basant sur des illustrations graphiques et des simulations sur ordinateur.

Les acquis de l'enseignement des mathématiques durant l'enseignement fondamental seront mis en relation plus tard avec les autres disciplines scientifiques et technologiques. La valeur acquise par la science et la technologie au 21ème siècle interpelle l'enseignement fondamental pour renforcer l'apprentissage des mathématiques et des sciences. Ainsi, instaurer un enseignement des mathématiques de qualité, revient à instaurer un socle de base pour une génération marocaine intégrée dans la société du savoir, des technologies de l'information et de la communication ainsi que de l'intelligence artificielle.

2. UNESCO. Les défis de l'enseignement des mathématiques dans l'éducation de base. 2011

Plusieurs pays ayant constaté les contreperformances de leurs élèves en mathématiques dans les évaluations internationales, ont entrepris des mesures pour mettre l'enseignement de cette matière au cœur des réformes et remédier aux faiblesses du niveau acquis⁽³⁾.

Au vu du niveau des acquis des élèves en mathématiques et de la valeur de cette discipline dans le développement de la technologie et de l'ingénierie dans le pays, il est impératif que la mise en œuvre de la réforme préconisée par la Vision Stratégique 2015-2030, par le biais de la loi Cadre 51-17, prévoit le rehaussement de la qualité de cette matière

3. Remédiation différenciée des difficultés d'apprentissage

L'étude PNEA 2019 révèle des données détaillées sur les niveaux acquis des élèves dans les matières du programme prescrit. Malgré les différences constatées au primaire et du secondaire collégial, ou celui des matières, on peut schématiser la catégorisation des élèves en terme des niveaux des acquis et des compétences en trois catégories : un tiers des élèves ont de grandes difficultés dans leur apprentissage, dans la mesure où ils n'ont pas assimilé les programmes des années précédentes et disposent de très faibles acquis, un tiers a acquis à peu près la moitié du programme ou un peu plus et qui se positionne mieux que le premier dans l'acquisition des compétences, et un dernier tiers des élèves a acquis de 70% à 100% du programme. La taille de chaque catégorie peut changer en fonction des matières.

Il est admis que plusieurs systèmes éducatifs au niveau du primaire et secondaire collégial ont des niveaux différenciés des élèves qui sont souvent répartis en : élèves excellents, bons, moyens, et en difficultés. Mais la qualité d'un système éducatif est appréciée lorsque le dernier groupe se réduit à une infime minorité d'élèves. Or, la catégorisation en trois groupes, que reflète

l'étude PNEA 2019, et l'importance numérique des élèves qui sont en difficultés scolaires, montre que l'école peine à déplacer le tiers qui est en grandes difficultés scolaires majeures vers le groupe du milieu (élèves moyens). Ceci interpelle la qualité des apprentissages et celui de l'éducation dans sa globalité.

L'étude PNEA-2019 montre que la "remédiation" de la faiblesse des niveaux des élèves et de leurs difficultés d'apprentissage, par le redoublement, n'a aucun effet positif sur leurs acquis scolaires. Le redoublement s'est distingué par un effet négatif imposant sur les apprentissages. Cet effet est plus prononcé en 3ème année du secondaire collégial qu'il ne l'est en 6ème année primaire, montrant ainsi qu'il ne permet pas aux élèves de se rattraper, au contraire il conduit à un cumul de retard qui devient de plus en plus difficile à combler. Ceci interroge donc l'efficacité de cette politique de redoublement devant des mécanismes de remédiation et de soutien pédagogique qui constitueront une alternative plus adaptée.

Le défi à relever pour réduire le groupe des élèves en difficulté scolaire, au niveau de l'enseignement fondamental, est celui d'entreprendre une double remédiation :

a. La première remédiation consiste à intervenir dès la première année du primaire (et du préscolaire) pour que les élèves ne gravissent pas les années scolaires sans capitaliser des acquis de ces années et arrivent à la 6ème année primaire ou du secondaire collégial avec une carence d'acquis. C'est cette carence, entre autres, qui pousse 128.195 d'élèves en 2018 du cycle primaire vers l'abandon et 212.133 du cycle du collège pour la même année⁽⁴⁾.

Cette remédiation doit se baser sur un système de diagnostic des difficultés chez les élèves dès les premières années du primaire et avant que les retards s'accumulent, entravant ainsi la poursuite de la scolarisation.

3. Voir pour le cas de la Suède : Jesper Boesen et Ola Helenius, « Améliorer l'enseignement des mathématiques. Le cas de la Suède », Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], 51 | septembre 2009, mis en ligne le 01 septembre 2012, consulté le 14 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/684>. Suite aux résultats des évaluations TIMSS 2015 et PISA qui ont révélé un constat du classement de la France par rapport aux autres pays de l'OCED Charles Torossian et Cédric Villani ont remis un rapport préconisant 21 mesures pour l'enseignement des mathématiques remis au ministre Jean-Michel Blanquer en février 2018.

4. INE-CSEFRS. Atlas territorial de l'abandon scolaire. Analyse des parcours de la cohorte 2014-2018 et cartographie communale. 2019, p. 15

À ce niveau, seule une réforme profonde de l'enseignement dès le préscolaire et surtout à partir de la première année du primaire réduirait à moyen et à long termes la catégorie des élèves en difficultés d'apprentissage.

- b. Le deuxième type de remédiation est à instituer pour chaque classe et à tous les niveaux, pour que les élèves, en difficultés scolaires, soient identifiés et soutenus pour surmonter leurs difficultés. Ceci ne peut être matérialisé qu'en instituant le soutien scolaire aux élèves en difficultés et en établissant une interaction avec les parents. Les résultats du PNEA-2019 révèlent que le travail des enseignants en équipe, parce qu'il est peu pratiqué, n'a aucun effet sur le rendement. Ce travail en équipe, qui peut mobiliser les enseignants chargés d'une même classe d'élèves, pour trouver des formes et des solutions de remédiation aux élèves en difficultés scolaires.

4. Alliage entre développement numérique et apprentissage

Les résultats du PNEA-2019 révèlent que la disponibilité des ressources numériques à l'école et au collège a un effet positif sur les scores des élèves dans toutes les matières. En effet, les ressources numériques à l'école améliorent les scores de 4 à 11 points pour le primaire, et de 6 à 9 pour le collège. Dans l'analyse multiniveaux qui contrôle les autres facteurs, la disponibilité des ressources numériques (de salle multimédia, de data show, d'internet et de site web) a un effet positif sur les acquis des collégiens en arabe et sciences. Aussi, le manque d'ordinateurs impacte négativement les scores des élèves en 6ème année primaire en arabe et en éveil scientifique, et de ceux en 3ème année du collège en arabe et en mathématiques. Mais il se trouve que les deux tiers des élèves appartiennent à des écoles qui ne disposent ni de salles multimédia ni de connexion internet et que la moitié des élèves des collèges sont dans la même situation. Or, l'infrastructure et la connexion internet constituent les éléments de base. Toutefois, le numérique ne consiste pas en une infrastructure uniquement, mais également en la formation des enseignants à utiliser les solutions didactiques numériques, et la maîtrise

des méthodes d'apprentissage en ligne.

L'expérience de l'enseignement à distance lors de la pandémie a montré le recours dans l'urgence aux solutions de quelques enseignants initiés. Cette expérience, malgré la bonne volonté de parer à l'urgence qui a animé ses acteurs, a bien montré que le numérique est loin d'être un outil d'apprentissage à l'école et qu'il a mis en évidence les inégalités entre les élèves urbains et ruraux et également les élèves appartenant au même milieu.

Ainsi, la transversalité du numérique requiert un alliage entre la réforme des apprentissages et le développement numérique pour qu'il ne soit pas un complément subsidiaire à l'enseignement classique, mais un moyen intégré à l'enseignement/apprentissage, non seulement à distance mais également en présentiel.

5. Motivation et valorisation des acteurs

Il ressort des résultats du PNEA-2019 que la formation académique des enseignants et leurs diplômes (même le doctorat) n'ont aucun effet significatif sur les performances des élèves. La formation continue, selon les réponses des enseignants au questionnaire, est jugée inadéquate. Leur expérience professionnelle et le passage de l'enseignant par les centres de formation, ont un effet positif sur les scores des élèves. Par contre, ces scores sont moins élevés pour les élèves qui ont les enseignants en contrat avec les AREF.

5.1. Formation initiale et continue

L'analyse multiniveau, a montré que les acquis des élèves en 6ème année du primaire sont plus corrélés, selon la matière, au nombre d'années d'expérience professionnelle de leurs enseignants. Aussi paraît-il que cette corrélation est du même ordre de grandeur que celle relative au statut socio-économique, et parfois le dépasse.

En 3ème année du secondaire collégial, c'est plutôt la formation initiale dont bénéficient les enseignants avant d'entamer leur carrière qui est associée positivement aux apprentissages

des élèves. En revanche, la formation continue ne semble pas être liée significativement aux acquis des élèves de ce niveau scolaire, pourtant indispensable au développement professionnel des enseignants. Cette relation non probante pousse à interroger la qualité des formations prodiguées dans ce cadre, en termes de thématiques abordées, de fréquence d'organisation et des volumes horaires qui leur sont consacrés, ainsi qu'en termes de motivation des enseignants et de leur implication. En ce sens, il est primordial d'apporter une attention particulière à ces aspects et de les repenser pour qu'ils soient efficaces et portent leurs fruits.

Plus particulièrement, les formations dispensées aux enseignants doivent tenir compte des méthodes innovantes, notamment l'utilisation des TIC qui facilitent les apprentissages et les rendent plus attractifs aux yeux d'une génération d'élèves connectés. En effet, les résultats de l'enquête dévoilent que l'utilisation de ces outils pendant le cours est une pratique qui contribue, parfois, à l'amélioration des apprentissages.

Dans ce même registre, les pratiques pédagogiques cherchant à faciliter la compréhension, à encourager les élèves et à aider ceux en difficultés concourent partiellement à améliorer le niveau des acquis des élèves, de même que la bonne gestion des comportements.

5.2. Motivations des enseignants

Les écoliers et les collégiens valorisant les pratiques pédagogiques de leurs enseignants performant relativement mieux que ceux d'avis négatif. Il est communément admis que les méthodes pédagogiques actives rendent l'élève acteur de ses apprentissages et l'aident à mieux comprendre et à assimiler les différentes ressources et savoirs que l'enseignant met à sa disposition.

Selon les données, 49% des enseignants au primaire et 42% de ceux aux collèges expriment le désir de changer d'établissement. Une bonne partie d'entre eux avancent l'argument des conditions difficiles d'exercer le métier dans l'établissement auquel ils sont affectés.

Beaucoup d'enseignants débutants, non formés, sont désignés pour exercer dans le milieu rural relativement déficitaire en termes d'infrastructure de base et des aides didactiques. Ce constat ne favorise ni l'enseignant débutant, qui commence sa carrière dans un contexte défavorisé, ni les élèves dont le niveau des acquis demande des enseignants expérimentaux à peine capables de surmonter les obstacles liés à l'enseignement en milieu rural.

Un certain éloignement des parents des affaires de l'école est un constat généralisé. Les résultats du PNEA-2019 montrent que l'école ne prend contact avec les parents qu'en cas de difficulté d'apprentissage ou d'adaptation de leurs enfants. Les élèves issus des milieux défavorisés, appartiennent, majoritairement, à des familles dont la situation socioéconomique est désavantagée par des niveaux socioéconomique et, d'instruction bas, les parents en chômage ou en emploi précaire, etc. Les élèves, issus de ces familles, arrivent à l'école avec cet "héritage" social handicapant que l'enseignant débutant et inexpérimenté et non motivé ne peut point compenser.

Les enseignants de 31% des écoliers et de 33% des collégiens sont considérés découragés par leurs élèves. Il s'agit là de la transmission consciente et inconsciente d'un malaise qui impacte négativement le rapport aux élèves et la qualité des apprentissages. Ceci interpelle l'adhésion à la mission d'enseignant qu'il faut développer notamment par la double formation initiale et continue. En plus, il faut améliorer les conditions d'exercice au sein des établissements scolaires, reconnaître et valoriser les efforts et les initiatives des enseignants pour réussir leur mission malgré les obstacles.

Les enseignants sont les acteurs principaux dont dépend la réussite de tout projet de rehaussement du niveau de l'éducation et de la qualité des apprentissages. Le défi réside dans la mise en œuvre d'une politique de mobilisation et de valorisation des enseignants. Il faudrait noter qu'une stratégie d'amélioration des conditions d'exercice au sein des établissements scolaires est l'un des facteurs les plus importants de mobilisation des enseignants. Comme mentionné

plus haut, la disponibilité de l'infrastructure est source de motivations et d'implication dans l'exercice de leur métier. En effet, l'amélioration du cadre de travail des enseignants crée un environnement propice aux apprentissages.

5.3. Direction et respect des règles

Le rôle des directeurs est primordial en créant un climat propice à la bonne marche de l'établissement et en veillant à une bonne implémentation et application des règles. Comme le montre le PNEA 2019, une bonne « implémentation et application des règles » impacte positivement le rendement scolaire, aussi bien au primaire qu'au secondaire collégial. C'est la direction pédagogique qui veille au strict respect des emplois du temps et du temps d'entrée et de sortie aussi bien des élèves que des enseignants et du personnel administratif.

La perte du temps d'enseignement est un phénomène complexe dont les causes et les conséquences sont multiples et touchent à la formation des acteurs éducatifs, l'encadrement administratif et pédagogique ainsi que l'environnement socio-éducatif de l'établissement scolaire. Le directeur a un rôle pédagogique qui consiste à encadrer les enseignants. Il veille à ce que ces derniers s'acquittent de leur obligation de bien gérer la classe en évitant au maximum tous les actes susceptibles d'engendrer des pertes de temps en classe, notamment l'arrivée en retard, mal préparer les cours, utiliser des méthodes d'enseignement obsolètes, avoir des problèmes de communication, recourir en classe à la répression verbale et/ou physique, etc.

Les écoles et les collèges dont les élèves sont satisfaits de la qualité du climat de justice qui y règnent enregistrent des rendements scolaires relativement plus élevés. Cependant, un cinquième des écoliers et un quart des collégiens ont une perception négative du climat de justice au sein de leurs établissements scolaires. C'est au directeur que revient le rôle de faire participer les enseignants et les élèves à l'élaboration des règles régissant l'établissement et la charte des classes et de créer un climat de justice qui donne un sens aux apprentissages et à l'effort.

Conclusion

Dans un contexte de crise, il faudrait faire face aux défis énumérés plus haut, pour redresser et rehausser la qualité des enseignements et apprentissages dans les cycles primaire et secondaire collégial.

La première caractéristique de cette crise a trait aux réformes qui se succèdent sans apporter un effet positif notoire qui se traduirait de manière positive sur les acquis. Il faudrait noter qu'à partir des résultats du PNEA-2019, à peu près un tiers des élèves des niveaux étudiés n'ont pas acquis les ressources suffisantes pour poursuivre leur scolarité.

La deuxième caractéristique est imposée par la pandémie qui complexifie la situation en ralentissant le fonctionnement des écoles et des collèges. Cette crise peut représenter une menace sérieuse pour le développement de l'éducation, mais peut également constituer un moteur pour créer un sursaut salutaire vers un changement de paradigme d'enseignement.

Conclusion Générale

Malgré les avancées réalisées, le système éducatif marocain peine toujours à accomplir les objectifs qui lui sont assignés. Ceci est reflété par les déficits d'apprentissages des élèves dans les différents cycles et niveaux scolaires. En ce sens, les écarts de performances continuent à persister et font que les élèves n'ont pas les mêmes chances de réussir. Cependant, il faudrait souligner que les niveaux des acquis des élèves sont tributaires de plusieurs facteurs favorisant certains et pénalisant d'autres.

Les résultats du PNEA 2019 offrent une évaluation des acquis et des compétences des élèves, en se référant au programme prescrit, à la fin de la 6ème année primaire et à la fin de la 3ème année du secondaire collégial, afin d'examiner la performance des élèves et ses déterminants. Ces résultats reflètent une faiblesse notoire au niveau des acquis chez une bonne partie des élèves à l'enseignement fondamental, à des degrés variés, en langues, en mathématiques et en sciences. Ceci est de nature à engendrer des déperditions à travers l'abandon et le redoublement, impactant ainsi négativement la survie scolaire des jeunes, et anéantissant tous les efforts investis par les pouvoirs publics dans les réformes successives de l'éducation.

Cette évaluation montre également que ce qui affaiblit le système éducatif est qu'un tiers, et parfois plus, des élèves n'arrive pas à suivre les programmes prescrits des matières dans le primaire et au collège. Ceci représente le nœud gordien du système éducatif, qui ne peut être tranché que par une réforme profonde de l'enseignement fondamental, comme le recommande la Vision Stratégique de la réforme 2015-2030 et le stipule la loi Cadre 51-17.

Les problèmes liés à l'accessibilité, l'infrastructure de base, la disponibilité de ressources humaines et matérielles incitent à améliorer l'offre scolaire dans les établissements publics fréquentés majoritairement par des élèves défavorisés sur le plan socio-économique.

Une des conclusions que l'on peut tirer des résultats de l'étude est que l'enseignement fondamental public est un carrefour de contraintes : celles qui relèvent de l'établissement avec tout ce qu'il compte comme infrastructure, ressources, qualité des enseignants et leurs pratiques pédagogiques ainsi que leurs habilités dans l'enseignement..., et celles qui relèvent de l'élève et de ses caractéristiques familiales, sociales, culturelles et territoriales... Ces contraintes n'affectent pas tous les élèves de la même manière.

En effet, le faible niveau socio-économique et culturel de la famille continue à affecter les acquis scolaires des élèves, surtout ceux de la 3ème année du secondaire collégial, car l'école peine toujours à contrecarrer cet handicap et à instaurer l'équité qui ne signifie pas la non-différenciation, mais une égalité des chances. Cette dernière implique que ceux qui se trouvent dépourvus de capital ressources familiales, ont des difficultés pendant leur scolarité. En effet, l'analyse des résultats du PNEA-2019, montre que certains élèves performant mieux que d'autres, lorsque leurs parents disposent d'un niveau socio-économique et culturel élevé, et qu'ils performant moins bien lorsqu'ils sont issus d'un milieu défavorisé et rural et ayant des parents non instruits, avec un emploi précaire. C'est ainsi que la performance est affectée négativement par les disparités sociales qui traversent la société.

Aussi, l'école publique subit l'effet de l'éloignement progressif des familles appartenant à la classe moyenne. Celle-ci, dotée de l'atout d'instruction nécessaire pour le suivi et l'encadrement de ses enfants, et de moyens financiers pour leur assurer un soutien scolaire adéquat, recourt au secteur privé pour la scolarité de ses enfants. C'est ainsi que l'enseignement fondamental public se voit déserté par les familles qui ont la capacité de s'associer à l'effort pour améliorer la qualité des enseignements/apprentissages.

Par ailleurs ce rapport met en évidence que la performance des élèves scolarisés dans le secteur privé est supérieure à celle des élèves du public. Il faut cependant souligner que le secteur privé ne fait pas face aux mêmes contraintes que les établissements publics. En effet, le secteur privé dote ses établissements de ressources et d'infrastructure pour attirer les élèves et les parents et arrivent à maîtriser le temps d'enseignement avec des enseignants tenus par des contrats, par l'exigence de la présence et du rendement. Ce secteur arrive également à attirer relativement plus des familles favorisées, instruites et disposant des moyens pour payer les frais de scolarité de leurs enfants ainsi que le soutien scolaire supplémentaire compensant toute faiblesse de l'école. Certaines écoles privées sélectionnent même à l'entrée les élèves pour garder le niveau requis qui servirait à leur attractivité auprès des familles. D'ailleurs, le différend qui a émergé, lors de la pandémie du Covid_19, entre ces écoles privées et les parents d'élèves, tourne autour des revendications des parents de réduire le paiement pendant les mois de confinement par le fait que l'école a failli ses engagements, et que ce sont eux-mêmes qui ont assuré une grande partie des enseignements.

Comme souligné plus haut, les écarts de scores entre les collégiens, dont le niveau socioéconomique est élevé, et ceux issus des familles défavorisées varient de 16 à 24 points selon les matières. L'appartenance sociale impacte la performance des élèves, et permet de conclure que les établissements publics (l'école et le collège), surtout dans les milieux défavorisés et ruraux n'ont pas toujours la capacité de compenser le désavantage social des élèves appartenant à des familles défavorisées. Parce que l'éducation porte en elle-même l'idée d'élévation de la condition sociale de l'individu pour le promouvoir par les connaissances, le savoir, le savoir-faire et le savoir être, que le grand défi du système éducatif consiste à compenser ce désavantage qui handicape les élèves issus de familles défavorisées. L'expérience de l'enseignement à distance durant la pandémie a bien mis en évidence le double désavantage de ces élèves : socialement défavorisés, ils sont donc privés d'initiation et d'accès aux ressources numériques.

La conclusion qu'on peut tirer de cet état de fait est que l'éducation est la dimension nodale du développement et de la justice sociale. C'est parce que l'école n'arrive pas à offrir, à la majorité des élèves, le socle de compétences de base au niveau de l'enseignement fondamental, qu'elle devient une machine à reproduire les inégalités au sein de la société. La généralisation de la complétion de l'enseignement fondamental, avec un socle de compétences de base de qualité, est un impératif du développement visant à doter le jeune des habilités de base lui permettant de poursuivre une scolarité sans handicap ou se réaliser dans la formation professionnelle ou la vie active. Cette généralisation de l'enseignement de base de qualité est une condition sine-qua-non au développement de l'éducation dans la société.

Cette évaluation n'a d'utilité que si elle produit des données et des analyses fiables destinées aux différents acteurs du système éducatif, et si elle apporte des éléments qui permettent aux responsables en charge de l'éducation nationale d'élaborer les politiques publiques et de construire des plans de remédiation. Cette évaluation est également destinée à informer l'opinion publique et les citoyens qui suivent le processus de réforme de leur école, tout en instaurant dans le débat de la société sur l'école, la valeur et la culture d'évaluation comme outils de suivi des progrès réalisés dans le cadre de l'ambition de la Nation à se doter d'un système éducatif de qualité qui permet d'émanciper et de promouvoir l'individu et la société.



Bibliographie

1. Andreas Hadjar, Sabine Krolak-Schwerdt, Karin Priem, Sabine Glock. « Gender and educational achievement », *Educational Research* 56 :2, 2014, pp. 117-125.
2. Baye, A., Inns, A., Lake, C., & Slavin, R. E., « A Synthesis of Quantitative Research on Reading Programs for Secondary Students », *Reading Research Quarterly*, 54(2), 2018, pp.133–166.
3. Benoît Galand, Dominique Lafontaine, Ariane Baye, Dylan Dachet, Christian Monseur, « Le redoublement est inefficace, socialement injuste, et favorise le décrochage scolaire », *Unité d'Analyse des Systèmes et Pratiques d'Enseignement Université de Liège, Cahiers des Sciences de l'Education*, volume 38, 2019, pp.1-33.
4. Betts J. R., Zau A., & Rice L., “ Determinants of student achievement: New evidence from San Diego”, San Francisco, CA: Public Policy Institute of California , 2003.
5. Bradbury, Bruce and Corak, Miles and Waldfogel, Jane and Washbrook, Elizabeth, *Inequality During the Early Years: Child Outcomes and Readiness to Learn in Australia, Canada, United Kingdom, and United States*. IZA Discussion Paper No. 6120. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1965137>
6. Bradley, J. L., & Conway, P. F., « A dual step transfer model: Sport and non-sport extracurricular activities and the enhancement of academic achievement », *British Educational Research Journal*, 42(4), 2016, pp.703-728.
7. Brodaty, T. O., Robert J. Gary-Bobo, and Ana Prieto, "Does speed signal ability? The impact of grade retention on wages." *CEPR Discussion Papers* (2013).
8. Caille, J. P. « Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire », *Éducation et formations*, n° 60, 2001, pp. 7-18.
9. Chetty R. et al., “How Does Your Kindergarten Classroom Affect Your Earnings? Evidence from Project Star”, *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 126/4, 2011, pp. 1593-1660.
10. Chetty R., Friedman J. and Rockoff J., “Measuring the Impacts of Teachers II : Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood”, *American Economic Review*, Vol. 104/9, 2014, pp. 2633-2679.
11. Clotfelter C., Ladd H. and Vigdor J., “Teacher Credentials and Student Achievement in High School”, *Journal of Human Resources*, Vol. 45/3, 2010, pp. 655-681.
12. Clotfelter C., Ladd H. and Vigdor J., “Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects”, *Economics of Education Review*, Vol. 26/6, 2007, pp. 673-682.
13. CNESCO, "Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : revue de question, recommandations", 2016
14. Collier T., “Teacher qualifications and student achievement: A panel data of analysis”. *Economics and Finance Faculty Publications*, 2013, Paper 6.
15. Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, “ Programme National d'Évaluation des Acquis des élèves du tronc commun 2016 -PNEA 2016”, rapport analytique, 2017
16. Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, “Résultats des élèves marocains en mathématiques et en sciences dans un contexte international-TIMSS 2015, Rapport thématique, 2018”
17. Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, « Résultats des élèves marocains dans l'étude internationale sur le progrès en littérature – PIRLS 2016 », rapport thématique, 2019

18. Croninger R. G., Rice J. K., Rathbun A., & Nishio M. (2007). "Teacher qualifications and early learning: Effects of certification, degree, and experience on first-grade student achievement", *Economics of Education Review*, 26(3), 2007, 312-324.
19. Darling-Hammond L., "Inequality and the Right to Learn: Access to Qualified Teachers in California's Public Schools", *Teachers College Record*, Vol. 106/10, 2004, pp. 1936-1966.
20. Day C. et Gu Q., "Variations in the conditions for teachers' professional learning and development : Sustaining commitment and effectiveness over a career", *Oxford Review of Education*, 33(4), 2007, 423-443.
21. Dee T. S. & Wyckoff J., "Incentives, selection, and teacher performance : Evidence from IMPACT", NBER Working Paper No. 19529, 2013, JEL No. I2,J45
22. Dee T. S., "Teachers, race, and student achievement in a randomized experiment", *Review of Economics and Statistics*, 86(1), 2004, 195-210.
23. Dörnyei, Z., & Ushioda, E., "Teaching and researching motivation", (2nd ed.), Harlow:Longman, 2011.
24. Dumas, Christelle and Lefranc, Arnaud, « Early schooling and later outcomes: Evidence from pre-school extension in France », THEMA Working Papers, THEMA (Téhorie Economique, Modélisation et Applications), n° 2010-07, Université de Cergy-Pontoise, 2010.
25. Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L., Feinstein L., Engel M. Brooks-Gunn J., Sexton H., Japel, C., «School readiness and later achievement. *Developmental psychology*», 43(6), 2007, pp.1428.
26. Flavio Cunha, James J. Heckman, Lance Lochner, Dimitriy V. Masterov, « Chapter 12 : Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation », *Handbook of the Economics of Education*, Elsevier, Volume 1, 2006, Pages 697-812.
27. Fredriksson P., Öckert B. and Oosterbeek H., "Long-Term Effects of Class Size", *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 128/1, 2012, pp. 249-285.
28. Fullan M., "Choosing the wrong drivers for whole system reform", Melbourne, Centre for Strategic Education, 2011.
29. Glazerman S., Loeb S., Goldhaber D., Staiger D., Raudenbush S. and Whitehurst G., "Evaluating teachers: The important role of value-added", Brookings Institution, 2010.
30. Goldhaber D. & Hansen M., "Assessing the potential of using value-added estimates of teacher job performance for making tenure decisions", Seattle, WA, Center on Reinventing Public Education, 2010.
31. Goldhaber D., & Walch J., "Gains in teacher quality: Academic capabilities of the U.S. teaching force are on the rise", *Education Next*, 2014.
32. Goldhaber D., "Teacher Effectiveness Research and the Evolution of US Teacher Policy", *The Productivity for Results Series No.5*. George W.Bush Institute, Education Reform Initiative, 2015.
33. Greenfader, C. M., Brouillette, L., & Farkas, G., « Effect of a performing arts program on the oral language skills of young English learner », *Reading Research Quarterly*, volume 50, issue 2, 2015, pp. 185-203.
34. Hanish, L.D. et N.G. Guerra, "A longitudinal analysis of patterns of adjustment following peer victimization", *Development and Pschopathology*, vol. 14, no 1, 2002, p. 69-89.
35. Hanushek E. A., Kain J. F., O'Brien D. M., & Rivkin S. G., "The market for teacher quality", Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, 2005.
36. Harris D. and Sass T., "Teacher training, teacher quality and student achievement", *Journal of Public Economics*, Vol. 95/7-8, 2011, pp. 798-812.

37. Henry G. T., Bastian K. C., Fortner C. K., Kershaw D. C., Purtell K. M., Thompson C. L., & Zulli R. A., "Teacher preparation policies and their effects on student achievement", *Education Finance and Policy*, 9(3), 2014, 264-303.
38. Hernu M., « Conditions de logement et échec scolaire », *Mémoire de recherche*, EHESS, 2007.
39. Hill H. C., "Learning in the teaching workforce", *The future of children*, 17(1), 2007, 111-127.
40. Hoxby C., "The Effects of Class Size on Student Achievement: New Evidence from Population Variation", *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 115/4, 2000, pp. 1239-1285.
41. Jan N. Hughes, Qian Cao, Stephen G. West, Paula Allee Smith, Carissa Cerda, « Effect of retention in elementary grades on dropping out of school early », *Journal of School Psychology*, Volume 65, 2017, Pages 11-27.
42. Jane Cooley Fruehwirth, Salvador Navarro, and Yuya, « How the Timing of Grade Retention Affects Outcomes: Identification and Estimation of Time-Varying Treatment Effects », *Takahashi Journal of Labor Economics*, 34:4, 2016, pp .979-1021
43. Leon Feinstein, Kathryn Duckworth, Ricardo Sabates. « Education and the Family: Passing Success Across the Generations » ,*Education and the Family: Passing Success Across the Generations*, 2008, pp.1-222.
44. Li, Z., Qiu, Z., « How does family background affect children's educational achievement? Evidence from Contemporary China », *The Journal of Chinese Sociology*, volume 5, issue 1, 2018, article number 13.
45. Lopez, S. J., Snyder, C. R., & Teramoto Pedrotti, J. , " Hope: Many definitions, many measures ". In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 91–107). Washington, DC: American Psychological Association, 2003.
46. Madec, Pierre. « Quelle mesure du coût économique et social du mal-logement ? », *Revue de l'OFCE*, vol. 146, no. 2, 2016, pp. 125-155.
47. Mads Meier Jæger and Richard Breen, « A Dynamic Model of Cultural Reproduction », *American Journal of Sociology* 121, no. 4, 2016, pp.1079-1115.
48. Martin M. O. & Mullis I. V., «TIMSS and PIRLS 2011: Relationships among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade--Implications for Early Learning», *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands, 2013.
49. Mathys, C., Véronneau, M.-H., & Lecocq, A., « Grade Retention at the Transition to Secondary School: Using Propensity Score Matching to Identify Consequences on Psychosocial Adjustment », *The Journal of Early Adolescence*, Volume 39, Issue 1, 2019, pp. 97-133.
50. Meadows, A, « The Impact of Participation in Extracurricular Activities on Elementary School Students », *Journal of Interdisciplinary Undergraduate Research*, volume 11, issue1, article 2, 2019.
51. Meadows, A, « The Impact of Participation in Extracurricular Activities on Elementary School Students », *Journal of Interdisciplinary Undergraduate Research*, volume 11, issue1, article 2, 2019.
52. Michael A. Gottfried, *Reframing Retention: New Evidence from within the Elementary School Classroom on Post-Retention Performance* », *The Elementary School Journal*, 113:2, 2012, pp.192-214.
53. Michel Janosz, Sophie Pascal et Benoît Galand, "Chapitre 5, Être témoin de violence à l'école: son importance et ses liens avec le climat scolaire", *Prévenir les violences à l'école*, 2012, pages 93 à 109
54. Mueller S., "Teacher experience and the class size effect — Experimental evidence", *Journal of Public Economics*, Vol. 98, 2013, pp. 44-52.

55. Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. & Hooper, M., « PIRLS 2016 International Results in Reading », TIMSS & PIRLS International Study Center, 2017.
56. Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M., TIMSS 2015 International Results in Mathematics. TIMSS & PIRLS International Study, Center, 2016.
57. Nye B., Konstantopoulos S., & Hedges L. V., «How large are teacher effects?», *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 2004, 237–257.
58. OECD, PISA 2015, « The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence », PISA, OECD Publishing, 2016.
59. OECD, PISA 2015, Results (Volume II) : «Policies and Practices for Successful Schools», PISA, OECD Publishing, Paris, 2016.
60. OECD, PISA 2015, Results (Volume II) : Policies and Practices for Successful Schools, PISA, OECD Publishing, Paris, 2016.
61. OECD, PISA 2015, The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence, PISA, OECD Publishing, 2016.
62. OECD, PISA 2018, Results (Volume II): Where All Students Can Succeed, PISA, OECD Publishing, Paris, 2019.
63. OECD, PISA 2018, Results (Volume II): Where All Students Can Succeed, PISA, OECD Publishing, Paris, 2019.
64. OECD, PISA 2018, Results (Volume II): Where All Students Can Succeed, PISA, OECD Publishing, Paris, 2019.
65. OECD, TALIS 2018, Results (Volume I): teachers and school leaders as lifelong learners, TALIS, 2019
66. PIASTA Shayne B. WAGNER Richard K., « Developing early literacy skills: A meta-analysis of alphabet learning and instruction », *Reading research quarterly*, vol. 45, n° 1, 2010, p. 8-38.
67. Reardon Sean F., « The Widening Income Achievement Gap », *Faces of Poverty*, volume 70, n°8, 2013, pp.10-16.
68. Reeves, Douglas B. "The learning leader/ the extracurricular advantage." *Educational Leadership*, volume 66, issue 1, 2008, pp: 86-87.
69. Rivkin S., Hanushek E. and Kain J., "Teachers, Schools, and Academic Achievement", *Econometrica*, Vol. 73/2, 2005, pp. 417-458.
70. Rockoff J., "The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data", *American Economic Review*, Vol. 94/2, 2004, pp. 247-252.
71. Ronfeldt M. and Reiningger M., "More or better student teaching?", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 28/8, 2012, pp. 1091-1106.
72. Rothstein J., "Teacher quality policy when supply matters", NBER Working Paper No. 18419, 2013.
73. Shepard, L.A., Flexer, R.J., Hiebert, E.H., Marion, S.F., Mayfield, V. and Weston, T.J. Effects of « Introducing Classroom Performance Assessments on Student Learning », *Educational Measurement: Issues and Practice*, 15, 1996, pp. 7-18.
74. Stephens, L. J., & Schaben, L. A., « The effect of interscholastic sports participation on academic achievement of middle level school students », *Nassp Bulletin*, 86(630), 2002, pp: 34-41.
75. Temple, J. A., Reynolds, A. J., & Miedel, W. T. « Can early intervention prevent high school dropout? Evidence from the Chicago Child-Parent Centers ». *Urban Education*, 35(1), 2000, pp. 31-56.
76. TENG Xiuqin, LIU Guirong, SONG Tingzhu, " Influence of Teacher-Student Relationship on Junior High Students' Academic Achievements: Mediating Role of Self-esteem ", *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 176, 2018
77. UNESCO, "Réponses du secteur de l'éducation à la consommation d'alcool, de tabac et de drogues", politiques rationnelles et bonnes pratiques en matière d'éducation à la santé, brochure 10, 2018

78. Vaag Iversen J. and Bonesrønning H., «Disadvantaged students in the early grades: will smaller classes help them? », *Education Economics*, Vol. 21/4, 2013, pp. 305-324.
79. Van Bergen, E., van Zuijen, T., Bishop, D., de Jong, P. F. « Why Are Home Literacy Environment and Children's Reading Skills Associated? What Parental Skills Reveal », *Reading Research Quarterly*, volume 52, issue 2, 2017, pp.147– 160.
80. VAN ETTEN, Shawn, PRESSLEY, Michael, MCINERNEY, Dennis M., et al. « College seniors' theory of their academic motivation ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 100, no 4, p. 812 ,2008.
81. Vidal, Catherine. « Cerveau, sexe et idéologie », *Diogenès*, vol. 208, no. 4, 2004, pp. 146-156.
82. WANG Jing, SHIVELEY Jonathan, « The impact of extracurricular activity on student academic performance », 2009.
83. Yoon K. S., Duncan T., Lee S. W.-Y., Scarloss B., & Shapley K., «Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement», (*Issues & Answers Report, REL 2007–No. 033*), Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest, 2007.



Annexes

Tableau 1 : Résultats des modèles multiniveaux de la 6ème année du primaire

	Coefficient (Erreur standard)			
	AR	FR	Math	EVEIL
Attributs personnels et contexte familial				
Fille	5.316*** (0.841)	5.507*** (0.637)	2.627*** (0.762)	NS
Niveau socioéconomique et culturel de la famille	4.274*** (0.811)	3.1378 *** (0.462)	2.870*** (0.499)	3.685*** (0.485)
Activités extrascolaires	2.145*** (0.402)	0.832** (0.345)	2.473*** (0.377)	1.787*** (0.420)
Hygiène de vie	NS	0.658** (0.326)	0.840** (0.361)	NS
TIC	1.892*** (0.745)	1.704** (0.713)	0.940** (0.677)	NS
Antécédents scolaires				
Préscolaire				
Jamais bénéficiaire du préscolaire /Coranique	Référence	Référence	Référence	Référence
Crèche	1.923 ^{NS} (1.289)	0.298 ^{NS} (0.773)	NS	1.708* (0.939)
École publique	-1.330 ^{NS} (1.399)	-0.569 ^{NS} (1.159)	NS	-0.701 ^{NS} (1.195)
École privée	4.352*** (1.547)	2.744* (1.509)	NS	-0.129 ^{NS} (1.966)
Redoublement	-15.856*** (0.755)	-7.800*** (0.692)	-8.335*** (0.677)	-8.262*** (0.840)
Enseignant et classe				
Niveau d'éducation de l'enseignant				
Moins de Licence	Référence	Référence	Référence	Référence
Licence et plus	NS	NS	NS	14.204** (6.227)
Formation continue	NS	6.708* (3.988)	9.590** (4.402)	NS
Ancienneté de l'enseignant				
Moins de 10 ans	Référence	Référence	Référence	Référence
Entre 10 et 19 ans	-3.857 ^{NS} (3.037)	NS	NS	3.402 ^{NS} (6.257)
Entre 20 et 29 ans	3.855 ^{NS} (4.512)	NS	NS	10.737 ^{NS} (7.165)
30 ans et plus	13.830*** (5.193)	NS	NS	18.863** (9.498)
Pratiques pédagogiques	7.647*** (0.858)	3.347*** (1.058)	4.067*** (0.983)	5.013*** (1.170)
Gestion de comportements et motivation	3.926*** (0.562)	1.806*** (0.508)	1.280*** (0.518)	3.506*** (0.609)
Utilisation de TIC par les enseignants pendant les cours	NS	NS	8.796** (4.321)	NS

Ressources de l'école				
Infrastructure et nature d'accès (favorable)	NS	-	1.231** (0.598)	NS
Manque d'ordinateurs	-11.914*** (4.448)	NS	NS	-19.325*** (6.278)
Urbain	NS	7.734*** (3.833)	NS	NS
Environnement et climat scolaire				
Climat de justice	1.239** (0.580)	NS	NS	NS
Climat d'appartenance	NS	1.202* (0.656)	NS	NS
Relation entre l'enseignant et les élèves (entente)	4.414*** (0.347)	1.425** (0.698)	2.584*** (0.810)	2.641*** (0.874)
Indiscipline scolaire (absentéisme, retard, triche...)	-4.655*** (0.748)	-2.063*** (0.494)	-3.341*** (0.451)	-4.809*** (0.555)
Problèmes de violence perçue (agressions, harcèlement, menaces)	-1.534*** (0.486)	NS	NS	-1.492*** (0.560)
Problèmes de violence subie (agressions, harcèlement, menaces)	-1.471*** (0.630)	-1.072* (0.588)	-2.627*** (0.572)	NS
Problèmes sociaux agis (consommation de cigarettes, alcool et drogues)	NS	-1.466*** (0.534)	NS	NS

Tableau 2 : Résultats des modèles multiniveaux de la 3^{ème} année du collège

	Coefficient (Erreur standard)				
	AR	FR	Math	SVT	PC
Attributs personnels et contexte familial					
Fille	14.061*** (0.797)	12.652*** (0.760)	NS	NS	NS
Niveau socioéconomique et culturel de la famille	5.940*** (0.463)	7.109*** (0.459)	5.185*** (0.460)	5.114*** (0.496)	4.972*** (0.533)
TIC	NS	2.558*** (0.790)	NS	-1.386*** (0.471)	NS
Antécédents scolaires					
Préscolaire					
Jamais bénéficiaire du préscolaire /Coranique	Référence	Référence	Référence	Référence	Référence
École publique	2.250*** (0.873)	1.489 ^{NS} (0.923)	0.158 ^{NS} (0.953)	1.333 ^{NS} (1.041)	1.107 ^{NS} (0.989)
Crèche/Ecole privée	7.061*** (0.977)	4.973*** (0.978)	2.272** (0.943)	3.143*** 1.085	3.812 (1.056)
Redoublement					
Fréquenter une école publique au primaire	-18.269*** (0.755)	-15.799*** (0.740)	-15.113*** (0.775)	-14.018*** 0.771	-13.497*** (0.827)
Enseignant et classe					
Formation initiale (centre de formation pédagogique)	5.670*** (2.056)	5.385*** (2.173)	9.010*** (2.357)	NS	6.682*** (2.394)
Pratiques pédagogiques	NS	2.732*** (0.558)	4.064*** (0.649)	2.628*** 0.788	NS
Gestion de comportements et motivation	4.137*** (0.464)	1.810*** (0.465)	1.957*** (0.459)	3.697*** (0.436)	3.717*** 0.459
Utilisation des TIC par l'enseignant pendant les cours	3.747* (2.044)	-4.865** 2.178	11.767*** (3.083)	NS	6.685*** (2.127)
Taille de classe (<35)	NS	6.670*** (2.400)	NS	NS	NS

Ressources de l'école					
Infrastructure et nature d'accès	3.728 *** (0.443)	3.865*** (0.480)	1.757*** (0.518)	2.784*** (0.452)	2.706*** (0.503)
Moyens TIC	1.740*** (0.372)	NS	NS	1.430*** (0.437)	0.863* (0.462)
Manque en terme de nombre de salles	-3.962** (1.790)	NS	NS	-4.466** (2.151)	NS
Manque en terme de nombre de sièges disponibles	-4.057** (1.754)	NS	NS	NS	NS
Manque au niveau du personnel administratif	NS	-7.632*** (2.893)	NS	NS	-8.613** (3.748)
Manque au niveau d'enseignants	NS	NS	-5.873** (2.475)	NS	NS
Manque au niveau d'ordinateurs	-4.707** (2.110)	NS	-3.884* (2.236)	NS	NS
La majorité des élèves sont issus de familles pauvres	-4.167* (2.238)	NS	-5.590** (2.308)	NS	NS
Environnement et climat scolaire					
Relation entre l'enseignant et les élèves (entente)	6.721*** (0.745)	2.485*** (0.679)	4.524*** (0.777)	NS	3.921*** (0.756)
Indiscipline scolaire (absentéisme, retard, triche...)	-3.744*** (0.448)	-4.395*** (0.39)	-3.670*** (0.464)	-3.648*** (0.457)	-3.735*** (0.471)
Problèmes de violence subie (agressions, harcèlement, menaces)	-1.697*** (0.503)	NS	-1.719*** (0.484)	-1.975*** (0.514)	-1.216*** (0.474)
Consommation de cigarettes, alcool et drogues par l'élève	-1.777*** (0.420)	-1.309*** (0.409)	NS	-0.844* (0.447)	-1.233*** (0.442)

Source : Calcul des auteurs de l'INE/CSEFRS

NB : Le tableau présente les coefficients des modèles multiniveaux et les écarts-types entre parenthèses.

***, **, * indiquent les niveaux de significativité à 1%, à 5% et à 10% respectivement.

Echantillon d'écoles et d'élèves en 6ème année primaire

	Nombre des écoles de l'échantillon	Nombre des élèves de l'échantillon	% des élèves de l'échantillon
Écoles communautaires	49	1447	8%
Écoles privées	49	1066	6%
Écoles publiques	500	15350	86%
Total	598	17863	100%

Pourcentage des élèves selon l'infrastructure et les ressources disponibles dans les écoles communautaires (réponses des élèves)

	OUI (%)	NON (%)
Terrain de sport	78	22
Espaces verts	66	34
Salle multimédia	46	54
Salle des professeurs	50	50
Salle de lecture	50	50
Bibliothèque	66	34
Data show	75	25
Tableau interactif	19	81
Internet	38	62
Cantine scolaire	80	20
Membres de sécurité	92	8
Nettoyeurs/nettoyeuses	90	10
Toilettes	93	7
Eau potable	91	9
Électricité	91	9
Infirmier	15	85
Site internet de l'établissement	32	68

Caractéristiques des enseignants des écoles communautaires

Le plus haut diplôme académique	Enseignant de l'arabe (%)	Enseignant du français (%)	Enseignant des mathématiques (%)	Enseignant de l'éveil scientifique (%)
Baccalauréat	18	18	13	16
DEUG ou équivalent	8	8	2	6
Licence ou équivalent	67	67	77	71
Master ou équivalent	6	6	8	6

Accès au métier de l'enseignement	Enseignant de l'arabe (%)	Enseignant du français (%)	Enseignant des mathématiques (%)	Enseignant de l'éveil scientifique (%)
Lauréat des Centres de formation des instituteurs	48	44	42	49
Lauréat des Centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation	22	22	25	22
Recrutement direct	3	11	11	3
Contractualisation avec les AREFs	27	22	22	26

Formation continue	Enseignant de l'arabe (%)	Enseignant du français (%)	Enseignant des mathématiques (%)	Enseignant de l'éveil scientifique (%)
Je n'ai pas bénéficié de la formation continue	58	57	55	57
Approche par compétences	24	28	28	25
Evaluation éducative	21	18	18	23
curricula et Programmes	14	15	15	15
Intégration des TIC	21	11	13	17
Complément de formation	13	15	15	11
Appui éducatif	21	10	10	22
Nouveautés éducatives	17	20	20	17
Autres axes	17	19	19	18

Nombre d'heures effectives d'enseignement par semaine	Enseignant de l'arabe (%)	Enseignant du français (%)	Enseignant des mathématiques (%)	Enseignant de l'éveil scientifique (%)
Moins de 5 heures	2	0	0	2
Entre 5 et 9 heures	6	4	6	6
Entre 25 et 30 heures	89	90	87	87
Plus de 30 heures	3	7	7	4

Nombre d'années d'enseignement	Enseignant de l'arabe (%)	Enseignant du français (%)	Enseignant des mathématiques (%)	Enseignant de l'éveil scientifique (%)
Moins de 5 ans	38	47	47	39
de 5 à 9 ans	17	14	14	17
de 10 à 14 ans	3	8	8	3
de 10 à 19 ans	16	16	13	14
de 20 à 24 ans	9	8	8	9
de 25 à 29 ans	18	3	6	18
35 ans et plus	0	4	4	0

Proximité de l'école à l'habitation	Enseignant de l'arabe (%)	Enseignant du français (%)	Enseignant des mathématiques (%)	Enseignant de l'éveil scientifique (%)
Installé dans l'école où j'enseigne (hébergement professionnel)	4	3	3	4
Installé dans la ville où se situe l'école	61	61	60	59
Installé au douar où se situe l'école	9	9	9	10
Installé dans une commune autre que celle où se situe l'école	26	26	27	27

Caractéristiques des directeurs des écoles communautaires

Age	(%)
c) de 30 à 34 ans	4
d) de 35 à 39 ans	10
e) de 40 à 44 ans	19
f) de 45 à 49 ans	8
g) de 50 à 54 ans	19
h) de 55 à 59 ans	32
i) plus de 60 ans	8

Plus haut diplôme académique	(%)
a) Baccalauréat	12
b) Licence ou équivalent	78
c) Master ou équivalent	5
d) Doctorat ou équivalent	4

Plus haut diplôme professionnel	OUI	NON
a) Je n'ai jamais eu de diplôme professionnel	0	100
b) Diplôme de Centre de formation des instituteurs	88	12
c) Diplôme des Centres pédagogiques régionaux	17	83
d) Diplôme de l'école normale supérieure	0	100
e) Certificat d'aptitude qualification pour l'enseignement secondaire (FSE)	0	100
f) Certificat de qualification (CRMEF)	5	95
g) Diplôme de conseiller en orientation	0	100
h) Diplôme d'inspecteur	0	100
i) Diplôme de conseiller en planification	0	100
j) Diplôme d'inspecteur en orientation	0	100
k) Diplôme d'inspecteur en planification	2	98
l) Certificat du cycle de formation des cadres de l'administration pédagogique	43	57

Formation continue avant d'être chargé de la mission d'administration	OUI	NON
a) Je n'ai jamais bénéficié d'une formation avant d'être chargé d'administration	14	86
b) Gestion administrative et financière des établissements scolaires	72	28
c) Projet de l'établissement	74	26
d) Gestion axée sur les résultats	67	33
e) Partenariat	64	36
f) Gestion participative	65	35
g) Informatique	68	32
h) Utilisation de l'application MASSAR	61	39
i) Les cadences scolaires	49	51
j) La vie scolaire	78	22
k) La carte scolaire	37	63
l) Les textes juridiques et réglementaires	68	32
m) Gestion des emplois de temps	43	57
n) Techniques de communication	68	32

Formation continue avant d'être chargé de la mission d'administration	OUI	NON
a) Je n'ai jamais bénéficié d'aucune formation	68	32
b) Gestion administrative et financière des établissements scolaires	31	69
c) Projet de l'établissement	52	48
d) Gestion axée sur les résultats	52	48
e) Partenariat	32	68
f) Gestion participative	33	67
g) Informatique	23	77
h) Utilisation de l'application MASSAR	23	77
i) Les cadences scolaires	60	40
j) La vie scolaire	15	85
k) La carte scolaire	35	65
l) Les textes juridiques et réglementaires	26	74
m) Gestion des emplois de temps	31	69
n) Techniques de communication	37	63

Proximité de l'école de l'habitation	(%)
a) Installé dans l'école que je gère (hébergement professionnel)	39
b) Installé dans la ville où se situe l'école	8
c) Installé au douar où se situe l'école	8
d) Installé dans une commune autre que celle où se situe l'école	45

Nombre des années d'ancienneté dans le poste de directeur	(%)
a) Moins de 5ans	54
b) De 5 à 9 ans	25
c) De 10 à 14 ans	9
d) De 15 à 19 ans	12

Nombre des années d'ancienneté en tant que directeur de l'établissement actuel	(%)
a) Moins de 5ans	75
b) De 5 à 9 ans	22
c) De 10 à 14 ans	2
d) De 15 à 19 ans	2

Pour citer ce rapport

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

Sous la direction de Rahma Bourqia, et la contribution de Larbi Karani, Mohammed Zernine, Amina Benbiga, Sana Cheddadi, Sara Bouhazzama, Fatima Berrahou "Programme national d'évaluation des Acquis des élèves de la 6^{ème} année primaire et 3^{ème} année secondaire collégiale, PNEA 2019", Rapport analytique, Décembre 2021 .

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

Leila El Khamlichi, Fouzia Addi, Zakaria Badri

Implémentation des dispositifs et consolidation des données :

Pôle du système d'informations

& Département de modélisation, d'enquêtes et analyse statistique



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

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

Tél : 0537-77-44-25 | contact@csefrs.ma
Fax : 0537-68-08-86 | www.csefrs.ma