



ÉVALUATION D'IMPACT POST PROJET LEAD

« INTÉGRATION DE LA REDEVABILITÉ SOCIALE DANS L'ÉDUCATION POUR LE DÉVELOPPEMENT »

CARE MAROC

MARS - DÉCEMBRE 2021



care®

So
mm
aire

Remerciements	5
Acronymes et abréviations	7
Résumé exécutif	8
Introduction	12
I. Contexte et justification	12
1.1 Le système éducatif au Maroc	13
1.2 Le Maroc et la gouvernance inclusive	15
II. Descriptif du projet LEAD	16
2.1 Objectifs et Théorie du changement	16
2.2 Déroulement du projet	18
a. Résultats du projet LEAD	20
b. Définition de la notion de durabilité appliquée au projet LEAD	21
III. Processus d'évaluation	22
3.1 L'approche qualitative de l'étude	22
3.2 La Matrice d'évaluation de cette étude	23
3.3 L'échantillonnage et profils des répondants.	24
3.4 Les défis et limitations	26
3.5 Les considérations éthiques	26
IV. Résultats de l'évaluation	27
4.1 La gouvernance scolaire	27
4.2 L'environnement et les relations entre acteurs au sein des écoles	29
4.3 Les performances des écoles	31
4.4 Les performances des élèves	31
4.5 Gouvernance du système éducatif	32
4.6 La question du genre dans les écoles ciblées	32
4.7 Effets inattendus	33
4.8 Les facteurs externes facilitant et entravant la durabilité	33
V. Conclusions et recommandations	34
5.1 Les principaux résultats	35
5.2 Les limites	37
5.3 Les leçons apprises	37
5.4 Les recommandations	38
Bibliographie	40



Remerciements

Les consultants remercient très sincèrement CARE Maroc pour la confiance accordée dans la réalisation de cette étude.

Cette étude n'aurait pu être réalisée sans la participation active de toute l'équipe de CARE Maroc, et plus particulièrement Manon Abadie, pour son rôle dans l'organisation de cette étude et la coordination avec CARE USA, Hlima Razkaoui pour sa bienveillance et le partage de ses réflexions stratégiques, ainsi que les équipes sur le terrain, notamment Ahmed Elhaiba Boudribila et Amal Erragh à Marrakech, qui ont grandement facilité l'organisation des focus groupes et entretiens auprès des parties prenantes dans cette région. Par ailleurs, les contributions de Caitlin Shannon (CARE USA) ont été essentielles pour la réalisation de cette étude.

Les consultants souhaitent enfin exprimer à toutes les parties prenantes du projet, rencontrées lors de la mission de terrain, leurs remerciements et leur enthousiasme pour les efforts déployés afin de contribuer à l'amélioration de l'éducation au Maroc.

Enfin, au nom de CARE, nous remercions la Fondation Bill et Melinda Gates pour le soutien apporté à cette recherche.

Les opinions exprimées dans ce document n'engagent que l'auteur et ne représentent pas nécessairement celles de CARE ni de la Fondation Bill et Melinda Gates.

Acronymes et abréviations

- APTE** : Association des Parents et Tuteurs d'Elèves
- AREF** : Académie Régionale de l'éducation et de la formation
- BAM** : Bayan Attaakoud Al Madrassi (Bulletin de Contractualisation Scolaire)
- BM** : Banque Mondiale
- CNEF** : Charte Nationale de l'Education et de la Formation
- COGES** : Conseils de Gestion des Etablissements Scolaires
- COSEF** : Commission Spéciale d'Education et de Formation
- CSE** : Conseil Supérieur de l'Enseignement
- CSEFRS** : Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique
- DPMEN** : Direction Provinciale du Ministère de l'Education Nationale
- FNAPEM** : Fédération Nationale des Associations des Parents d'élèves au Maroc
- GPSA** : Global Partnership for Social Accountability
- LEAD** : Intégration de la redevabilité sociale dans l'éducation pour le développement
- MEN** : Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
- OCDE** : Organisation de coopération et de développement économiques
- ONG** : Organisations Non Gouvernementales
- OSC** : Organisations de la Société Civile
- PE** : Projet d'établissement
- PEI** : Projet d'établissement intégré
- PAMT** : Outil d'évaluation et de suivi participatif
- PIRLS** : Programme international de recherche en lecture scolaire
- PNEA** : Programme National d'Evaluation des Acquis des élèves du tronc commun
- PNUD** : Programme des Nations unies pour le développement
- RS** : Redevabilité Sociale
- TIMSS** : Trends in Mathematics and Science Study



Résumé exécutif



CONTEXTE

Le projet « Intégration de la redevabilité sociale dans l'éducation pour le développement » (LEAD) est un projet de redevabilité sociale entendu comme le processus continu d'amélioration des relations de collaboration, du respect des engagements pris, et la reddition des comptes entre les acteurs institutionnels et les citoyens dans le but de contribuer à la gouvernance participative dans le système éducatif. Le projet LEAD s'est déroulé du 1er octobre 2014 au 30 septembre 2018. Il a été financé par le Global Partnership for Social Accountability (GPSA) de la Banque Mondiale. Il visait à améliorer les performances du système éducatif non seulement au sein des écoles mais aussi au niveau des instances provinciales (DPMEN¹) et régionales (AREF²). Durant cette période, le projet a été piloté dans 50 écoles entre la région de Marrakech-Safi (Province de Al Haouz) et Casablanca-Settat (Préfecture de Sidi Bernoussi).

MÉTHODOLOGIE

Une approche qualitative a été utilisée dans la sélection des écoles participantes selon la méthodologie suivante : 3 écoles dans la Province d'Al Haouz et 3 écoles dans la Préfecture de Sidi Bernoussi. Les six écoles de l'étude ont été choisies par les deux DPMEN en fonction d'une évaluation du

degré d'adhésion au projet lors de la mise en œuvre du projet selon 3 niveaux : faible, intermédiaire, élevé. D'autre part, l'étude a privilégié les écoles dont les directeurs ont participé au projet afin de pouvoir recueillir leurs avis sur l'impact et la durabilité du projet. Cette approche d'échantillonnage a permis d'identifier les changements, positifs ou négatifs, qui se sont produits dans ces écoles depuis la fin de la mise en œuvre du projet et de vérifier les hypothèses sur l'impact généré par ce dernier. Des entretiens et des focus groups ont ainsi été réalisés dans les 6 écoles participantes avec les directeurs d'école, les enseignants et des parents d'élèves membres des APTE³. Dans le même temps, des entretiens semi-structurés ont aussi été menés avec des représentants des deux DPMEN et AREF. A noter, qu'aucune différence significative n'a été perçue entre les deux zones durant cette étude.

RÉSULTATS

Environnement propice à l'école grâce à des acteurs toujours présents dans les espaces de prise de décision de l'école:

La participation des quatre acteurs fondamentaux de l'école - que sont le directeur d'école, les enseignants, les APTE et les élèves - dans la méthodologie d'implémentation du BAM a permis à ces acteurs de dialoguer et

par là-même de renforcer la communication entre eux, notamment lors de la phase de diagnostic initial. Aussi, il est important de rendre compte des changements selon le type d'acteurs :

- **Les directeurs : ils ont aujourd'hui une meilleure compréhension de leur rôle et des outils à disposition pour gérer une école.**

- **Les enseignants : ce groupe d'acteurs met en valeur le fait qu'il est aujourd'hui plus proche de la prise de décision et mieux reconnu par l'ensemble des autres acteurs.**

- **Les associations de parents et tuteurs d'élèves: ces dernières, auparavant inactives, sont maintenant actives dans la vie de l'école en participant aux espaces de discussion pluri-acteurs. Par ailleurs, l'ensemble des acteurs interrogés indique que les femmes restent présentes au sein de ces dernières ce qui est un changement par rapport à la situation initiale.**

Les représentants des deux DPMEN rencontrés, ainsi que celui de l'AREF de Casablanca-Settat, estiment que le projet LEAD a amélioré les relations avec les écoles ciblées par le projet et a ainsi permis une meilleure collaboration entre les différents acteurs. Cela s'est traduit concrètement par des projets d'établissement bien structurés et validés par les DPMEN.

¹ Direction Provinciale du Ministère de l'Éducation Nationale

² Académie régionale de l'Éducation et de la formation.

³ Association des Parents et Tuteurs d'Élèves.

Des performances scolaires améliorées et une participation constante des élèves à la vie de l'école :

L'amélioration du climat dans l'école a sans aucun doute eu un impact positif sur les conditions d'apprentissage des élèves, ce qui favorise leurs progrès et les résultats. Plusieurs prix d'excellence ont été obtenus par les élèves des écoles participantes.

Les élèves des écoles participantes ont globalement augmenté leur participation dans les activités parascolaires mises en place suite à l'élaboration du BAM. La définition et la mise en œuvre du plan d'action issu du BAM a permis le développement d'initiatives et de projets qui ont indéniablement amélioré l'environnement de ces écoles, que ce soit celles tendant à renforcer les activités parascolaires ou les clubs scolaires, ou celles relatives aux équipements et infrastructures (bibliothèques, salles multimédia) et ainsi permis d'améliorer la participation des élèves.

Effets inattendus, pourvoyeurs et obstacles de durabilité :

On constate une adhésion unanime de l'ensemble des parties prenantes de l'écosystème scolaire sur l'impact positif du projet LEAD et la nécessité de le reconduire. Tous les interviewés ont en effet sollicité CARE à reconduire le projet sur le même modèle d'intervention avec une assistance technique pour mettre en œuvre les plans d'actions issus des BAM (facteur positif).

La crise liée à la pandémie COVID-19, l'important turn-over des enseignants, les nombreux changements ministériels peuvent ici être relevés comme facteurs négatifs pesant sur la durabilité du projet LEAD et son éventuelle répliation.



Recommandations

1.

Accompagner les différentes parties prenantes de l'école dans leurs capacités à mobiliser à la fois des acteurs extérieurs, tels que les communes ou le secteur associatif, et des financements externes aux budgets de l'éducation nationale (comme le secteur privé).

2.

Faciliter l'utilisation des technologies de l'information et de la communication au sein des écoles primaires, afin de répondre au besoin d'introduction de pédagogies nouvelles et innovantes sollicitées par les enseignants, avec la mise en place en parallèle de financements qui amélioreraient les infrastructures et les équipements de ces écoles (connexion internet, matériel informatique, etc.).

3.

Améliorer la compréhension des mécanismes de redevabilité sociale par les fonctionnaires de l'éducation nationale au niveau national, régional et local pour faciliter la durabilité des mécanismes établis.

4.

S'inscrire dans les recommandations gouvernementales pour faciliter l'appropriation de ce type d'initiatives à l'échelle nationale et entreprendre des actions de plaidoyer auprès des acteurs stratégiques.

5.

Collaborer avec le Ministère de l'éducation nationale, de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique pour intégrer les concepts de redevabilité sociale et gouvernance inclusive au sein de la formation initiale des équipes éducatives (inspecteurs, DPMEN, AREF, directeurs).

« En matière de développement du capital humain, les efforts de massification d'accès ont permis de généraliser la scolarisation de base et d'élargir l'offre de soins. Néanmoins, ces efforts n'ont pas été accompagnés par une amélioration de la qualité des services publics d'éducation-formation et de santé : les performances de l'école marocaine demeurent très faibles, avec deux tiers des élèves qui ne maîtrisent pas la lecture à la fin du primaire et un taux de déperdition scolaire qui demeure très élevé. »

Déclaré: Commission spéciale sur le modèle de développement « Le nouveau modèle de développement. Libérer les énergies et restaurer la confiance pour accélérer la marche vers le progrès et la prospérité pour tous »
Rapport Général, Avril 2021.

I. Contexte et justification

1.1 Le système éducatif au Maroc

Si, en **2020**, le Maroc fait partie des pays à développement moyen avec un **PIB de 3 009,25 USD par habitant**, son indice de développement humain le plaçait en **2020 en 121ème** position dans le rapport global du PNUD, c'est-à-dire bien en dessous de nombreux pays ayant un revenu par habitant similaire. Ce paradoxe s'explique principalement par la structure sociale relativement inégalitaire du pays (Indice de GINI de **46.4% en 2019** selon le Haut-Commissariat au Plan) avec une classe moyenne qui peine à émerger durablement. Le rapport sur le nouveau modèle de développement du pays élaboré sur initiative de Sa Majesté le Roi Mohamed VI relève que « *malgré les résultats positifs enregistrés par le Maroc en matière de lutte contre la pauvreté, les inégalités sociales se maintiennent à un niveau élevé dans un contexte de faible mobilité sociale, de déficit d'inclusion de certaines catégories de la population, et de protection sociale encore à ses débuts. La classe moyenne fait face à une détérioration de son pouvoir d'achat dû au coût élevé des services d'éducation et de santé contractés auprès du secteur privé comme alternative à la faible qualité de l'offre publique de ces services. Des franges importantes de la population, notamment les femmes et les jeunes, souffrent de faible participation et de marginalisation faute d'accès à des opportunités d'autonomisation et d'accompagnement. Les inégalités sont également entretenues par la faiblesse des mécanismes de protection sociale et l'inefficacité des filets sociaux, qui ne couvrent pas certaines populations vulnérables, comme les personnes en situation de handicap* »¹.

Au Maroc, en **2021**, le taux de chômage est supérieur à **11%**, affectant **31%** des jeunes. ce taux de chômage s'explique notamment par un déficit de l'enseignement de base avec un taux d'analphabétisme qui touche encore plus de 9 millions de personnes, et par exemple **29,5%** pour le groupe d'âge entre **15 et 24 ans** avec d'importantes disparités de genre (**19,2%** pour les hommes contre **39,5%** pour les femmes). Ces lacunes structurelles ont été également identifiées par le rapport sur le modèle de développement déjà cité ².

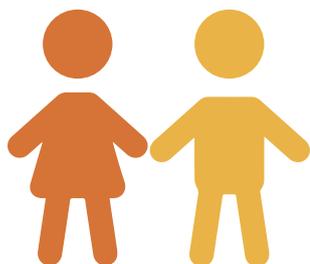
Ces problèmes s'expliquent dans une large mesure par les déficiences éducatives du pays qui ne permettent pas de garantir une transition satisfaisante entre l'école et la vie active.

Le décrochage scolaire précoce laisse souvent un grand nombre de jeunes dans le pays sans qualification lorsqu'ils quittent l'école. Chaque année Les abandons scolaires précoces font qu'un grand nombre de jeunes adultes entrent dans la vie active sans aucune qualification professionnelle.

La dualité sociale du pays peut être assimilée à la scolarisation entre un système d'enseignement privé hautement compétitif réservé à une élite et une école publique avec des classes primaires et des collèges surchargés et une université qui peine à insérer ses diplômés sur le marché du travail, comme en témoigne le phénomène des diplômés chômeurs : 25.7% des diplômés de l'enseignement supérieur sont au chômage d'après le rapport du HCP en 2021.

300 000

Enfants abandonnent l'école
Chaque année



Ce déséquilibre important entre le développement économique du Maroc et son indice de développement humain constitue l'une de ses principales causes dans les caractéristiques et les carences de son système éducatif.

¹Commission spéciale sur le modèle de développement « Le nouveau modèle de développement. Libérer les énergies et restaurer la confiance pour accélérer la marche vers le progrès et la prospérité pour tous », Rapport Général, Avril 2021, p 32.

²ibidem

Selon un rapport de la Cour des Comptes sur la rentrée scolaire 2016/2017,⁶ 2 239 506 élèves, tous cycles confondus, poursuivent leur scolarité dans des classes encombrées. Ce chiffre représente 38% de la population scolarisée qui s'élève à 5 945 551 élèves. Cet encombrement, en tenant compte du seuil retenu par le ministère, concerne, au niveau national, 49 696 classes. Le taux d'encombrement est de 49% au niveau du cycle collégial, 29% au niveau du cycle qualifiant et 16 % au niveau du cycle primaire. Ces taux varient d'une AREF à l'autre⁷. Parallèlement aux classes encombrées, le système éducatif compte 81 581 classes allégées dont l'effectif est inférieur à 24 élèves par classe. La majorité de ces classes est concentrée en milieu rural, notamment au cycle primaire avec 78 916 classes. Quant au cycle qualifiant, il compte 2 363 classes allégées. En plus des classes encombrées et des classes allégées, l'année scolaire 2016/2017 enregistre un nombre de 27 227 classes à cours multiples dont 6 381 classes avec trois à six niveaux, soit près de 24% du total des classes à cours multiples. Ce type de classes constitue une caractéristique du cycle primaire en milieu rural. Ainsi, dans l'enseignement primaire de 1991 à 2021, les taux de scolarisation sont passés de 52,4% à 100%. L'augmentation des inscriptions aux autres niveaux d'enseignement est également apparue. En outre, au niveau primaire, cette augmentation s'est traduite par des taux de scolarisation plus équitables, l'écart entre les garçons urbains et les filles rurales s'étant réduit.

Les études internationales d'évaluation de la qualité de l'éducation sont aussi un bon indicateur pour mesurer les déficiences du système éducatif marocain et les comparer avec d'autres pays notamment ceux du Maghreb. Par exemple, le test PISA effectué en 2018 classe le Maroc à la 75ème place (sur 79 pays) avec un score de 368 points.

Deux autres évaluations internationales nous renseignent sur les performances du système éducatif marocain dans une perspective comparée avec d'autres pays. Le Programme International de Recherche en Lecture Scolaire (PIRLS) évalue les performances en lecture des élèves scolarisés en quatrième année du primaire. Lors de la dernière étude réalisée en 2016, le Maroc se classe à la 47ème place sur un total de 50 pays ayant participé à l'étude. Il était demandé aux élèves participants à cette compétition de lire 12 textes courts, soit des histoires, soit des articles, dont le vocabulaire était adapté à leur âge. Les écoliers marocains participants à l'étude ont réalisé un score de 358 points, soit un résultat largement inférieur à la barre virtuelle des 500 points, fixée en 2001 comme étant alors la moyenne des performances des pays participants.

En mathématiques et en sciences, si l'on se réfère à la dernière étude internationale « Trends in Mathematics and Science Study » (TIMSS) de 2015 menée dans 57 pays qui évalue les compétences scientifiques des 4ème et 8ème années, le Maroc obtient de moins bons résultats que la majeure partie des pays participants malgré une nette amélioration par rapport à sa première participation en 2011.

Autre indicateur marquant sur la qualité de l'enseignement au Maroc, les résultats de l'étude PNEA¹ 2016 réalisée par l'Instance Nationale d'Évaluation du Système d'Éducation, de Formation et de Recherche Scientifique : « Les résultats de l'étude montrent que les élèves du tronc commun de l'enseignement secondaire qualifiant présentent des carences au niveau des connaissances/compétences de base prescrites par le curriculum. Une analyse descriptive des scores révèle une faiblesse généralisée des acquis des élèves surtout pour les langues et les mathématiques et ce, pour tous les tronc communs.

Ces résultats médiocres appellent la nécessité d'une définition précise du socle de compétences de base que les élèves devraient acquérir suite à l'enseignement obligatoire pour leur permettre de poursuivre avec succès l'enseignement secondaire qualifiant ou intégrer la formation professionnelle ou le marché du travail »⁸.

La section marocaine de Transparency International met en évidence des défis spécifiques qui ont un impact direct sur les résultats dans le secteur de l'éducation. Parmi les principaux défis identifiés, se trouvent les ratios élèves / enseignant élevés, qui obligent les enseignants à travailler efficacement ; préoccupations des parents concernant les conditions des installations scolaires ; l'absentéisme des enseignants ; ainsi qu'une transparence limitée dans l'utilisation des ressources par les autorités régionales et scolaires.

2 239 506

Élèves poursuivent leur scolarité dans des classes encombrées



Ce chiffre représente **38%** de la population scolarisée qui s'élève à **5 945 551 élèves**

⁶ Référé du Premier président de la Cour des comptes sur les conditions de préparation et de gestion de la rentrée scolaire 2016/2017 adressé au Ministre de l'éducation nationale, de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

⁷ Le ministère retient comme seuil d'encombrement un effectif qui dépasse 40 élèves par classe, la Cour considère, pour sa part, que cet effectif dépasse largement la moyenne d'élèves par classe constatée dans les pays de l'OCDE. Cette moyenne s'élève à 21 élèves par classe au cycle primaire et 23 par classe au cycle secondaire.

⁸ Programme National d'Évaluation des Acquis des élèves du tronc commun.

Le rapport de la Cour des Comptes sur la rentrée scolaire 2016/2017 soulève aussi le problème structurel de la coexistence des déficits et des excédents en enseignants : « la carte scolaire élaborée en juillet 2016, et qui arrête la répartition des structures pédagogiques et l'affectation des enseignants, fait ressortir un déficit global de 16 700 enseignants, tous cycles confondus, par rapport aux besoins du système éducatif. En parallèle à ce déficit, la carte scolaire réajustée 2016/2017 affiche, également au niveau national, un excédent en enseignants de l'ordre de 14 055 ». La Cour relève aussi dans son rapport qu'un certain nombre d'établissements ne satisfait pas les conditions élémentaires de scolarisation, notamment l'exploitation de 9 365 salles en situation délabrée pour les besoins de l'enseignement, l'exploitation d'établissements scolaires non raccordés aux réseaux d'assainissement d'eau et d'électricité ou encore l'absence de blocs sanitaires ou de murs de clôture.

1.2 Le Maroc et la gouvernance inclusive

La gouvernance est l'un des secteurs de réformes les plus importants pour les autorités marocaines. Cependant, si le Maroc fait avancer son processus de décentralisation, il est nécessaire de mettre en place une forte collaboration intergouvernementale, impliquant à la fois les niveaux national et local. Les citoyens doivent également comprendre leurs droits en vertu des nouvelles constitutions afin de les exercer, et il existe des lacunes en termes de capacités, tant au niveau du gouvernement que de la société civile, pour permettre l'exercice de ces droits, notamment en ce qui concerne l'élaboration de politiques participatives et axées sur les citoyens.

Suite à une série de réformes scolaires au cours de deux décennies, le conseil de l'éducation a élaboré la stratégie 2015-2030 où la bonne gouvernance et la participation des parents sont devenues beaucoup plus importantes. Cela entre en résonance avec L'UNESCO, dans son rapport de (2009) de suivi de l'éducation pour tous.

Dans ce sens l'UNESCO considère qu'un système éducatif bien gouverné est indispensable à la mise en œuvre d'une éducation de qualité. Néanmoins, si des progrès en termes de législation ont été réalisés la mise en œuvre effective de ces politiques publiques demeure difficile. En effet, les associations de parents et tuteurs d'élèves, bien que constituées, sont le plus souvent inactives, du fait notamment d'un manque de compréhension de l'ensemble des parties prenantes de leur rôle. De plus, les associations de parents d'élèves constituées tiennent rarement compte des dynamiques de genre et la présence de femmes en leur sein est faible. C'est pourquoi, face à ces problématiques, CARE Maroc a piloté le projet 'LINKING PRIMARY EDUCATION AND SOCIAL ACCOUNTABILITY FOR DEVELOPMENT' (LEAD) entre 2014 et 2018.

« *En matière d'éducation, la bonne gouvernance n'est pas un concept abstrait. Il s'agit de faire en sorte que les enfants aient accès à des écoles convenablement financées qui soient capables de répondre aux besoins locaux et emploient des enseignants formés et motivés. La gouvernance concerne la répartition des pouvoirs de décision à tous les niveaux du système éducatif, du ministère à l'école et à la communauté.* »

⁹ Résumé Rapport PNEA 2016 Final.



II. Descriptif du projet LEAD

Le projet LEAD était un projet de redevabilité sociale entendue comme le processus continu d'amélioration des relations de collaboration, du respect des engagements pris, et la reddition des comptes entre les acteurs institutionnels et les citoyens dans le but de contribuer à la gouvernance participative dans le système éducatif. Le projet LEAD (2014-2018), financé par le Global Partnership for Social Accountability (GPSA), visait à améliorer les performances du système éducatif non seulement au sein des écoles mais aussi au niveau des instances provinciales (DPMEN¹⁰) et régionales (AREF¹¹). Durant cette période, le projet a été piloté dans 50 écoles entre la région de Marrakech-Safi (province Al Haouz) et Casablanca-Settat (quartier de Sidi Bernoussi).

2.1 Objectifs et théorie du changement

L'objectif général du projet était de développer des mécanismes participatifs pour identifier les domaines à améliorer dans l'enseignement primaire, tout en renforçant la collaboration entre les associations de parents et les autorités éducatives afin d'améliorer les processus décisionnels aux niveaux local, régional et national.

1. _____

le développement d'un mécanisme de redevabilité sociale pour la promotion de la qualité de l'éducation primaire au Maroc.

2. _____

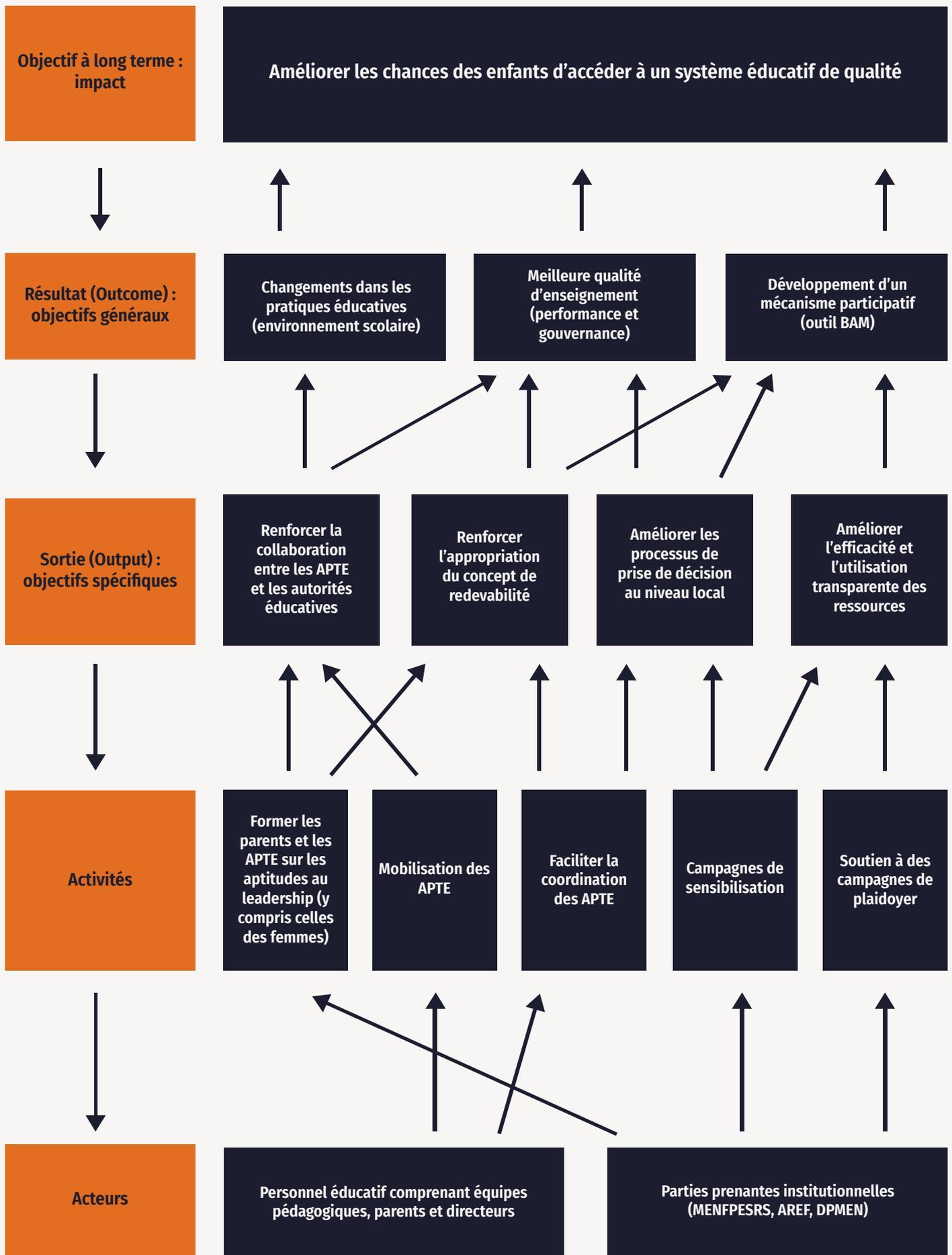
le renforcement de la collaboration entre les différents acteurs autour de l'école, notamment les associations des parents et tuteurs d'élèves (APTE) et les acteurs étatiques dans le domaine de l'éducation, et ce pour un meilleur processus de prise de décision aux niveaux local, régional et national.

3. _____

la mise en place d'un nouveau mode de gestion de l'école fondé sur la Participation, le Partage et la Responsabilité (PPR).

¹⁰ Direction Provinciale du Ministère de l'Éducation Nationale

¹¹ Académie régionale de l'Éducation et de la formation.



Le projet LEAD visait à renforcer la performance dans le secteur de l'éducation en augmentant le suivi et la supervision des écoles, de la direction provinciale de l'éducation et des Académies régionales d'éducation et de formation appelées (AREF) au Maroc.

D'une part, les écoles ont été incitées à comprendre les défis auxquels elles sont confrontées afin de mieux formuler leurs demandes (ressources, personnel, politiques, etc.) au niveau des AREF. D'autre part, avec l'augmentation de leurs responsabilités dans le cadre du processus de décentralisation, la capacité des AREF à superviser les écoles sous leur juridiction devait être accrue. La collaboration avec les APTE et la société civile a pu renforcer leurs capacités à cet égard.

En outre, les contributions des APTE et des citoyens ont alimenté les plans d'action annuels pour améliorer l'éducation dans leur région, tout en remplissant leurs nouvelles responsabilités en vertu de la nouvelle constitution pour permettre la participation des citoyens. En outre, une meilleure compréhension des défis à ce niveau leur devrait permettre de renforcer leur position lors des négociations avec le ministère de l'éducation.

Enfin, avec la pression exercée sur le gouvernement, puisque l'éducation est l'une des priorités et que la bonne gouvernance est mentionnée dans la stratégie de l'éducation, le ministère est incité à s'assurer que la qualité de l'éducation au Maroc augmente. Comme les AREF ont plus d'indépendance après le processus de décentralisation, le MEN peut également bénéficier de la participation des APTE et des citoyens dans le contrôle des écoles et des performances des AREF. Au Maroc, il est de plus en plus nécessaire, aux niveaux local et national, de renforcer le rôle du discours des citoyens et de la société civile dans l'élaboration des services publics, avec une plus forte participation des femmes, qui fait défaut jusqu'à présent.



2.2 Déroulement du projet

Le projet LEAD s'est déroulé du 1er octobre 2014 au 30 septembre 2018 en trois étapes successives qui correspondent aux quatre années du projet au sein desquelles se sont déployées les différentes activités programmées :

- La première année du projet (2015) correspondait à deux types d'activités : processus participatif d'élaboration de l'outil BAM du fait de l'inadaptation au contexte marocain de l'outil élaboré par CARE Egypte et mise en place d'actions de sensibilisation et de formation des différents acteurs impliqués sur le concept de RS et la méthodologie du BAM, dont les propres équipes des opérateurs du projet qui ont acquis durant cette période une qualification et une expertise en la matière.

- Les deux années suivantes du programme (2016 et 2017) correspondaient à l'implémentation de l'outil BAM dans 26 écoles pilotes du projet (13 dans la province de Sidi Bernoussi et 13 dans celle de Tahanaout) avec de manière transversale des actions de renforcement des capacités des APTE.

- La dernière année (2018) a été consacrée au déploiement de l'outil BAM dans les 24 autres écoles restantes pour atteindre l'objectif de 50 écoles à la fin du projet ainsi qu'à la mise en place du plan de plaidoyer pour étendre la RS à l'ensemble de l'écosystème du secteur éducatif.

La dernière année d'exécution a permis aux opérateurs du projet de rattraper les décalages et reports des activités engendrés par le développement d'un nouvel outil adapté au contexte éducatif marocain lors du démarrage du projet, et ainsi d'atteindre les objectifs de la programmation : implémentation du BAM dans les 24 écoles primaires restantes, déploiement du plan de plaidoyer, recommandations des APTE vers les AREF.

Phases

Activités

Parties prenantes

Phase 1 (Année 1)

- Élaboration de l'outil BAM pour l'adapter au contexte local selon un processus participatif
- Actions de sensibilisation et de formation des parties prenantes au concept de redevabilité sociale et à l'utilisation du BAM

Directeurs d'écoles
Enseignants
Cadres administratifs des
DPMEN concernées
FNAPEM

Phase 2 (Années 2 & 3)

- Implémentation de l'outil BAM dans 26 écoles primaires pilotes du projet
- Actions transversales de renforcement des capacités des parties prenantes au projet

Directeurs d'écoles et
enseignants
APTE et parents d'élèves
Elèves
Cadres administratifs des
DPMEN & AREF concernées

Phase 3 (Année 4)

- Finalisation de l'implémentation du BAM dans les 24 écoles primaires restantes
- Actions de plaidoyer
- Actions de continuité du projet et de mobilisation des ressources

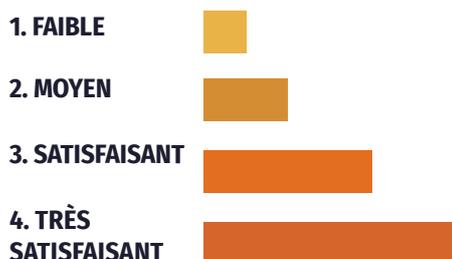
Directeurs d'écoles et
enseignants
APTE et parents d'élèves
Elèves
DPMEN & AREF concernées
FNAPEM
MENFPESRS

a- Résultats du projet LEAD

Les évaluations finales liées au projet LEAD mettaient toutes deux en lumière des résultats qualitatifs. En effet, si le projet a permis de mettre en place des mécanismes de redevabilité sociale au sein de 50 écoles (région de Casablanca-Settat et Marrakech Safi), il apparaissait pertinent de s'attarder sur le degré d'appropriation de l'outil selon les critères ci-dessous. Dès lors, il ressort de ces deux évaluations finales des constats similaires selon le type d'acteurs.

Tout d'abord, il convient de s'attarder sur le niveau local. En effet, les deux évaluations ont indiqué qu'un des points forts du projet était autour du travail de proximité avec les différentes parties prenantes au sein des écoles : élèves, APTE, enseignants et directeurs. Ces derniers ont bénéficié de formations leur permettant de mettre en place un outil de redevabilité les conduisant au développement d'un projet d'établissement. Cet aboutissement s'explique par la méthodologie d'intervention participative menée par CARE Maroc tant en zones péri-urbaines que rurales. Cette participation active de l'ensemble des parties prenantes au sein des écoles a permis aux directeurs d'acquiescer la légitimité nécessaire pour remonter des données transversales sur la situation de chaque école et de l'ensemble des écoles d'un même territoire au niveau des DPMEN et AREF. En effet, la méthode autour du BAM a été pilotée dans 50 écoles primaires et ainsi permis de réaliser des diagnostics participatifs et de définir des plans d'action pour l'ensemble de ces dernières. Ces diagnostics et plans d'action (21) ont donné lieu à 61 projets opérés dès décembre 2017. Par ailleurs, il est important de mentionner que ces diagnostics participatifs étaient inclusifs et abordaient la dimension genre. Cette intégration a permis au projet d'intégrer des formations autour du leadership féminin ce qui a facilité l'élection de femmes à des postes décisionnaires au sein des APTE.

Degré d'appropriation de l'outil



Dans quelle mesure le projet a-t-il déployé une approche participative permettant d'impliquer l'ensemble des acteurs sur la gouvernance locale?

3

Dans quelle mesure le projet a-t-il, dans toutes les étapes du cycle de projet, intégré l'approche genre, l'approche « droits » et pris en compte l'intérêt des populations les plus démunies dans ses interventions ?

3

Dans quelle mesure le projet a-t-il permis de mettre en œuvre des expériences effectives de redevabilité au sein de l'Education nationale ?

3

Néanmoins, si l'ancrage local est très fort et a démontré des résultats prometteurs, il a été observé des lacunes concernant l'implication des acteurs institutionnels. Si l'ensemble des acteurs (FNAPEM, DPMEN, AREF et MEN) ont participé à des événements ponctuels leur permettant d'acquérir une meilleure compréhension de la redevabilité sociale, peu de travail approfondi a eu lieu. En effet, le rapport d'analyse des BAM et les tables rondes réalisées en fin de projet ont permis d'illustrer un processus de redevabilité en faisant remonter un flux de données transcrivant les problématiques des écoles ainsi que les prochaines étapes incluant les acteurs institutionnels. Mais, selon les rapports d'évaluation mentionnés, les cadres des DPMEN et AREF n'ont eu qu'un temps limité pour s'appropriier les informations reçues ce qui peut nuire à la mise en œuvre effective d'un plan d'action et donc la durabilité du projet.

Y a-t-il un sentiment d'appropriation (ownership) des valeurs, outils et méthodes du projet par les acteurs éducatifs du projet ?

2 

Les activités et résultats du projet sont-ils durables ?

2 

b- Définition de la notion de durabilité appliquée au projet LEAD

Ainsi, face à ces constats des évaluations finales, cette étude d'impact post-projet cherche à mesurer le degré de durabilité de l'action en prenant en compte l'évolution du contexte lié à la pandémie et au changement de personnel.

C'est pourquoi, la définition de la durabilité appliquée au projet LEAD est la suivante : « La redevabilité sociale crée un environnement favorable entre les parties prenantes au sein des écoles afin d'améliorer la qualité de l'éducation ». Il s'agira dès lors de constater si les acquis du projet LEAD persistent selon ce postulat afin d'émettre des leçons apprises et recommandations.





III. Processus d'évaluation

1. Approche qualitative

Une approche qualitative a été privilégiée car les données statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale sur les performances des écoles bénéficiaires du projet LEAD n'ont pu être exploitées, du fait d'une non-disponibilité temporelle des informations demandées auprès des acteurs institutionnels des deux régions.

Dès lors, la collecte de donnée s'est orientée vers deux sources principales :

1. revue de la littérature du projet et documents consultables lors des visites dans les écoles ;
2. entretiens semi-structurés et focus groups avec les principales parties prenantes du projet (directeurs d'école, enseignants, parents d'élèves et représentants des APTE, fonctionnaires des DPMEN et de l'AREF).

2. Matrice d'évaluation

L'approche méthodologique s'est structurée autour d'une matrice d'évaluation composée de huit niveaux d'impact et dix questions évaluatives :

Niveaux d'impact du projet	Questions évaluatives
Gouvernance scolaire	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dans quelle mesure le projet LEAD a-t-il renforcé les compétences et le rôle des directeurs d'école dans la gouvernance scolaire ? 2. Dans quelle mesure le projet LEAD a-t-il renforcé la participation des enseignants à la gouvernance scolaire ? 3. Dans quelle mesure le projet LEAD a-t-il renforcé le rôle des associations de parents dans les écoles concernées ?
Environnement propice à l'école	<ol style="list-style-type: none"> 4. Dans quelle mesure le projet LEAD a-t-il amélioré l'environnement et les relations entre les acteurs au sein des écoles ?
Performances scolaires	<ol style="list-style-type: none"> 5. Dans quelle mesure le projet LEAD et les outils développés ont-ils conduit à une amélioration durable de la performance des écoles ?
Participation des élèves	<ol style="list-style-type: none"> 6. Dans quelle mesure le projet LEAD a-t-il eu un impact sur la participation des élèves ?
Gouvernance du système éducatif	<ol style="list-style-type: none"> 7. Dans quelle mesure le projet LEAD a-t-il amélioré la gouvernance du système éducatif ?
Genre	<ol style="list-style-type: none"> 8. Dans quelle mesure les femmes ont-elles été en mesure d'accroître leur implication et leurs postes de direction dans le domaine de l'éducation ?
Effets inattendus	<ol style="list-style-type: none"> 9. Le projet a-t-il eu des effets imprévus (positifs ou négatifs) sur l'éducation des enfants et la gestion de l'école ?
Facteurs explicatifs	<ol style="list-style-type: none"> 10. Quels sont les facteurs (positifs et négatifs) qui ont contribué à l'atteinte des objectifs du projet ?



3. Echantillonnage et profils des répondants

L'étude s'est concentrée sur six écoles ayant participé au projet LEAD. Cette sélection a été réalisée de la manière suivante : 3 écoles dans la province d'Al Haouz et 3 écoles dans la préfecture de Sidi Bernoussi. Ces six écoles ont été choisies par les DPMEN des zones ciblées en fonction d'une évaluation du degré d'adhésion au projet et de la méthodologie utilisée lors de l'exécution du projet selon 3 niveaux : faible, intermédiaire, élevé. D'autre part, il a été fait le choix de privilégier les écoles ayant leurs directeurs toujours en poste depuis la fin du projet afin de pouvoir recueillir leurs avis sur l'impact et la durabilité du projet. Cela s'appuie notamment sur le constat de l'évaluation finale qui avait indiqué que l'appropriation institutionnelle était perfectible.

Ainsi, cette approche d'échantillonnage permet d'identifier les changements - positifs ou négatifs - qui se sont produits dans ces écoles depuis la fin du projet et de vérifier les hypothèses sur l'impact généré par le projet.

Province d'Al Haouz	École 1 (Degré d'appropriation faible) : Ouad Dahab
	École 2 (Degré d'appropriation moyen) : Ben Habouss
	École 3 (Degré d'appropriation haut) : Asni
Préfecture de Sidi Bernoussi	École 4 (Degré d'appropriation faible) : Oum Salma
	École 5 (Degré d'appropriation moyen) : Abi Alâa El Maari
	École 6 (Degré d'appropriation haut) : Ahzaraoui

La phase de terrain a eu lieu les 26 et 27 octobre 2021 dans la Province d'El Haouz (Académie de Marrakech-Safi) et les 2 et 3 novembre 2021 dans la Préfecture de Sidi Bernoussi (Académie de Casablanca-Settat). Un total de 21 entretiens a été réalisé (14 hommes et 7 femmes) selon la typologie suivante :

Niveaux d'impact du projet	Niveaux d'impact du projet	Niveaux d'impact du projet	Niveaux d'impact du projet
AREF	1 (CASABLANCA)	0	1
DPMEN	2 (1 MARRAKECH - 1 CASABLANCA)	2 (CASABLANCA)	4
DIRECTEUR D'ÉCOLE	6 (3 MARRAKECH - 3 CASABLANCA)	0	6
ENSEIGNANT	2 (MARRAKECH)	5	7
PARENT D'ÉLÈVE	3 (1 MARRAKECH - 2 CASABLANCA)	0	3
TOTAL	14 (DONT 7 À MARRAKECH ET 7 À CASABLANCA)	7 (CASABLANCA)	21

Comme il est possible de le constater, aucune femme n'a pu être interrogée dans la province d'Al Haouz (région Marrakech-Safi). Cela peut s'expliquer par plusieurs facteurs : la non-disponibilité de ces dernières ainsi que par les rôles traditionnellement assignés aux femmes (sphère privée et domestique) et hommes (sphère publique) au Maroc. Comme évoqué au sein de la stratégie genre de CARE Maroc, la mobilité des femmes vulnérables est limitée. Cela est encore plus visible en zone rurale dans la mesure où les services, notamment liés à l'entrepreneuriat ou l'éducation, sont éloignés ce qui limite leur accès puisqu'elles ne sont pas en mesure de sortir de leur douar. Cela est par ailleurs accentué par l'analphabétisme qui touche près d'une femme sur deux en zone rurale¹², qui a été observé comme étant un frein au déplacement, au suivi de l'éducation des enfants mais aussi en matière d'estime de soi.

¹² Selon le Haut-Commissariat au Plan en 2014, la population marocaine comptait 32% d'analphabètes, et presque 42% de femmes.

4. Défis et limitations

La phase de collecte des données a dépendu en grande partie de l'implication et de la disponibilité du Ministère de l'éducation nationale (MEN), pour la fourniture de données et d'indicateurs de performance pour les écoles et les élèves, l'organisation des réunions et des entretiens nécessaires. L'absence de transmission de données quantitatives pertinentes par les deux DPMEN nous a obligés à utiliser une démarche essentiellement qualitative. Cela a donc limité, de fait la portée de cette étude, puisqu'on ne peut généraliser la tendance démontrée par les méthodes qualitatives.

De plus, la réalisation de la phase de terrain a coïncidé avec les élections au sein des bureaux des APTE, ce qui a rendu plus difficile la mobilisation de ses membres car les APTE étaient dans un processus de transition. Cependant, nous avons pu mener des entretiens avec des membres de certaines APTE. Il pourra être intéressant de suivre les résultats de ce processus électoral pour observer si les dynamiques de leadership féminin au sein des écoles persistent. D'autre part, cette phase a aussi coïncidé avec le démarrage d'une nouvelle réforme de l'éducation au Maroc en raison de l'installation d'un nouveau gouvernement ce qui n'a pas facilité la mobilisation de ces acteurs.

Enfin, l'évolution de la situation pandémique constituait un facteur de risque important pour cette étude en raison de l'état d'urgence actuel dans le pays, ce qui aurait pu justifier la fermeture d'écoles ou des restrictions d'accès, en particulier pour les étrangers. Néanmoins, la situation sanitaire n'a pas entravé la bonne marche de cette étude.

5. Considérations éthiques

Enfin, il est important de noter que l'équipe d'évaluation a utilisé les critères du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE pour l'évaluation de l'aide au développement et adhère aux normes et standards d'évaluation du Groupe d'évaluation des Nations Unies (GALE) :

Indépendance

L'équipe d'évaluateurs intègre des normes techniques et éthiques rigoureuses, assure une totale indépendance vis-à-vis des parties prenantes, et donc un jugement professionnel dénué de tout intérêt particulier.

Caractère volontaire

Tous les participants fourniront un consentement écrit et éclairé avant toute collecte de données.

Participation

Le concept de méthodologie participative implique que les individus, y compris les gestionnaires et les équipes des organisations ou des programmes concernés par l'évaluation, sont activement impliqués dans l'ensemble du processus. Cette participation garantit que l'analyse abordera les questions pertinentes et contribuera à un sentiment d'appropriation des résultats.

Confidentialité

Les consultants doivent toujours assurer la protection et le traitement approprié des données et informations reçues, ainsi que le respect de l'anonymat. Une attention particulière sera accordée au respect de la dignité et de la diversité, à la confidentialité et à la prévention des préjudices, dans la gestion des données et informations collectées. Au cours de la phase de collecte des données, les répondants seront informés que toutes

les données demeurent confidentielles et seront utilisées exclusivement pour l'étude. Ceci est également précisé dans le texte d'introduction des guides d'entrevue ou des instruments de collecte de données à utiliser et dans le consentement éclairé (le cas échéant).

L'équipe d'évaluateurs s'est également engagé à respecter les considérations éthiques propres au réseau international CARE en matière de droit à l'image et de protection des données personnelles lors des entretiens semi-structurés et des focus groups organisés dans le cadre de cette étude.



IV. Résultats de l'évaluation

1. Gouvernance scolaire

1.1 Le directeur d'école, une fonction aux multiples facettes davantage comprise par les directeurs eux-mêmes :

Tous les directeurs d'école rencontrés estiment, que depuis le projet LEAD, ils sont mieux armés pour manager leur école grâce, d'une part, aux formations dispensées lors de la mise en œuvre du projet, et d'autre part, à la conception du BAM dans l'école. Ils ont tous la perception d'être passés d'une fonction purement bureaucratique, où leur administration de tutelle leur impose des circulaires, à une fonction plus managériale de leur poste.

Le BAM a en effet permis aux directeurs d'école de disposer d'un diagnostic participatif exhaustif de l'école sur lequel se baser pour diriger leurs écoles : données générales sur l'école (nombre d'élèves, de professeurs, de salles de classe, le nombre de classes surchargées), les services et les activités scolaires (préscolaire, cantine, transport, hébergement et infrastructures sportives, les activités parascolaires), les rendements scolaires, la satisfaction des parties prenantes et leurs demandes.

« J'ai plus d'informations maintenant sur mon école. Quand on me demande, je peux répondre concrètement avec des informations contenues dans un document qui est une sorte de preuve de ce que je dis »

(Directeur d'école-Sidi Bernoussi).

Les directeurs d'école ont acquis des compétences managériales et de leaderships, notamment en matière de gestion administrative et financière mais aussi en techniques d'animation, qui en font aujourd'hui les acteurs centraux de la gouvernance globale de leurs écoles. En effet, plusieurs acteurs ont mentionné le fait qu'ils organisent désormais des réunions pluripartites mensuelles pour discuter de la vie de l'école et des priorités. Les directeurs d'école rencontrés expriment le sentiment d'être à la tête aujourd'hui d'un projet éducatif pour leur école, qui a été défini collectivement avec toutes les autres parties prenantes.

« En me soutenant dans mon travail, le projet LEAD m'a permis de mieux me sentir à ma place à la tête de la direction de l'école par rapport aux enseignants ou aux parents »

(Directeur d'école-Al Haouz).

L'implémentation du BAM dans leur école lors de la mise en œuvre du projet leur a en effet permis, selon eux, de surmonter les difficultés qui existaient pour mettre en place les projets d'établissements (PE) et les comités de gestion des établissements scolaires (COGES) et ainsi renforcer leur rôle central dans la définition et la mise en œuvre du projet éducatif de l'école. En effet, depuis le processus de décentralisation et de déconcentration du système éducatif marocain, il a été demandé aux directeurs d'école d'utiliser et de mettre en place de nouveaux outils pour les rendre plus autonomes dans la gestion et le partage de la prise de décision. Or, très souvent, les directeurs d'école n'étaient pas préparés à ces nouvelles missions imposées par leur hiérarchie.

« Avant on ne savait pas trop comment faire pour mettre en place les comités de gestion et les projets d'établissement, l'appui du BAM nous a permis de comprendre ce que l'on attendait de nous »

(Directeur d'école-Sidi Bernoussi)

Les représentants des deux DPMEN concernées par le projet valorisent eux-aussi le renforcement des compétences des directeurs d'école qui ont participé au projet LEAD et qui sont devenus pour eux des interlocuteurs privilégiés. En adhérant et en s'appropriant la démarche de redevabilité sociale, les directeurs d'école, ayant participé au projet, ont mieux compris le nouveau rôle qui leur était dévolu par le processus de décentralisation que ceux qui n'y avaient pas participé. Certains sont devenus des leaders des associations de directeurs d'école qui existent au niveau provincial.

« On sent une nette amélioration toujours aujourd'hui de nos rapports avec les directeurs d'école. On se comprend mieux. On dialogue mieux. On connaît plus leurs problèmes et eux savent mieux aussi quels sont les nôtres. Donc c'est plus facile »

(DPMEN Sidi-Bernoussi)

1.2 Les enseignants, une catégorie d'acteur aux multiples défis mais renforcée suite au projet LEAD :

Le projet LEAD n'était pas spécifiquement orienté vers le renforcement de leur participation dans la gouvernance de l'école. Néanmoins, l'ensemble des enseignants rencontrés estime que cette participation a été améliorée par le projet, notamment lors de la phase de conception du BAM qui leur a permis de clarifier leurs obstacles et besoins. Ils ont en effet été associés à l'élaboration du diagnostic de l'école. Les enseignants rencontrés mettent en valeur le fait qu'ils sont aujourd'hui plus proches de la prise de décision et plus reconnus par l'ensemble des autres acteurs.

« Je me sens plus forte pour dialoguer et échanger avec le directeur d'école sur les informations contenues dans le BAM car j'ai participé à son élaboration et sa mise en œuvre »

(Enseignante-Sidi Bernoussi).

Cette consolidation de leur place au sein de la gouvernance de l'école s'est traduite par l'organisation de réunions mensuelles avec les directeurs d'école et les représentants des parents d'élèves. L'organisation de ces réunions formelles permet de régler les problèmes qui surgissent dans l'école. Ces problèmes sont de nature diverse : problèmes de discipline de certains élèves, élèves à besoins spécifiques ou dégradation des classes. La recherche d'une prise de décision collective a logiquement amélioré les relations entre ces trois acteurs fondamentaux pour la réussite du projet éducatif de l'école. La prise de décision collective est en effet essentielle pour

améliorer durablement le fonctionnement des écoles. Il s'agit sans aucun doute d'un aspect important pour la durabilité de la redevabilité sociale au sein écoles dans la mesure où auparavant ces mécanismes de concertation étaient inexistantes ou inactifs.

« C'est plus facile de parler avec les professeurs qu'avant. Lors des réunions, on peut parler librement. Il y a un meilleur climat. On est tous ensemble pour essayer de trouver une solution car il y a toujours autant de problèmes »

(Parent d'élève-Sidi Bernoussi).

Cependant, les enseignants rencontrés soulignent que le changement de personnel - significatif depuis 2018 en raison de la contractualisation¹³ des enseignants - est un frein à la pérennisation des acquis du projet. Il semble en effet peu aisé dans les

écoles participantes de transmettre aux nouveaux enseignants les méthodologies issues du projet LEAD. Cela tend à être expliqué en partie par le manque de temps des enseignants, des directeurs d'école pour former les nouveaux arrivants au sein de l'équipe pédagogique à cette approche de redevabilité et gouvernance participative. Il existe des facteurs environnementaux défavorables qui menacent la durabilité des acquis du projet LEAD dans les écoles, principalement la contrainte liée au temps disponible. Les enseignants, au même titre que les directeurs d'école, estiment qu'ils sont déjà surchargés dans leur emploi du temps pour mener à bien d'autres activités que celles d'enseignement à leurs élèves.

D'autre part, cela est renforcé par le fait que les acteurs institutionnels (comme le MEN) ne se sont approprié le projet qu'en surface comme indiqué lors de l'évaluation finale. Ils n'ont donc pas communiqué ou établi de directives facilitant la durabilité ni la réplification de ce processus.

« Déjà qu'on doit faire face à des classes surchargées avec pas de moyens. Je dois acheter moi-même les craies pour le tableau. En plus, je dois faire du soutien avec certains élèves pendant les heures de classe. Donc si en plus, je dois former d'autres enseignants ou si je dois organiser moi-même une activité de sortie de classe... »

(Enseignante-Sidi Bernoussi).

¹³ En 2016, le gouvernement marocain a modifié les modalités de recrutement au sein de l'éducation nationale. Pour être recrutées, les personnes ne passent plus par le ministère de l'Éducation nationale, mais par des concours organisés par les AREF.

1.3 Les associations de Parents d'élèves, des acteurs dynamiques et parties prenantes au sein des écoles :

L'ensemble des interlocuteurs rencontrés sont unanimes pour mettre en avant les APTE comme les acteurs qui ont le plus bénéficié du projet LEAD de façon durable. Avant la mise en œuvre de ce dernier, les APTE souffraient de nombreuses carences qui en faisaient un acteur relativement faible de l'écosystème scolaire. Une grande majorité des APTE dans les écoles participantes étaient en effet des « coquilles vides » qui n'intervenaient pas ou peu dans la vie de l'école. Elles ne prenaient que rarement part aux décisions concernant la gestion et aux espaces de discussion. Les membres des APTE n'avaient pas les compétences suffisantes pour peser dans la gestion de l'école par manque de compréhension du fonctionnement du système éducatif et des rôles de chaque acteur.

« On constate effectivement que les APTE des écoles participantes au projet LEAD sont beaucoup plus dynamiques qu'avant. Certains membres viennent d'ailleurs directement nous voir au siège de la DPMEN. C'est indéniablement pour nous un des gros points forts du projet LEAD »

(Représentant AREF).

Grâce aux formations dispensées dans le cadre du projet LEAD, les membres des APTE ont vu leurs compétences renforcées et ont permis de redynamiser un certain nombre d'APTE qui étaient en sommeil. Les parents d'élèves et les membres des APTE ont suivi

« Avant personne ne nous consultait, ne nous demandait notre avis... Avec le projet LEAD, on nous invite aux réunions de l'école. On discute des problèmes. On nous explique, notamment le directeur d'école, pourquoi il fait comme ça ou pourquoi il a pris telle décision »

(Parent d'élève-Al Haouz)

des formations sur l'utilisation de l'outil BAM, la gestion administrative et financière, le montage et le développement de projet et la prise en compte du genre.

« Les formations qu'on a reçu au tout début du démarrage du projet m'ont permises de mieux comprendre le fonctionnement de l'école. Je suis toujours président de l'APTE et c'est plus facile pour moi d'aider le directeur d'école et de proposer des projets »

(Président APTE-Al Haouz).

Cette redynamisation des APTE se matérialise aujourd'hui par leur participation aux espaces formels de rencontre avec les directeurs d'école et les enseignants autour de la résolution des problèmes qui surgissent au quotidien dans la gestion de l'école. Elle est en effet observable au sein de l'ensemble des écoles que nous avons visité lors de la phase de terrain. Néanmoins, il n'a pas été possible de vérifier l'accroissement du leadership féminin au sein des écoles ciblées dans la mesure où aucune femme membre d'association des parents d'élèves n'a été rencontrée.

2. Environnement et relations entre les acteurs au sein des écoles

L'ensemble des parties prenantes du projet LEAD que nous avons rencontré lors de la phase de terrain de cette évaluation sont unanimes pour relever que l'un des principaux acquis du projet est l'amélioration des relations entre eux, et notamment au niveau de la communication qu'ils peuvent à présent avoir.

La participation des quatre acteurs fondamentaux de l'école, que sont le directeur d'école, les enseignants, les parents d'élèves et les élèves, dans la méthodologie d'implémentation du BAM a permis à ces acteurs de dialoguer et par là-même de renforcer la communication entre eux, notamment lors de la phase de diagnostic initial. Le BAM vise en effet à générer au niveau de chaque école un processus participatif de diagnostic sur plusieurs niveaux afin d'engager les directeurs, les enseignants et les membres des APTÉ dans des réflexions et des initiatives communes. D'une certaine manière, le BAM permet de surmonter le manque structurel de confiance et de dialogue qui existe historiquement entre l'Éducation nationale et une partie de la société marocaine.

« Je vais vous donner un exemple pour vous montrer qu'il y a un meilleur dialogue avec les parents. Il y a pas très très longtemps, un élève était gravement malade et ne pouvait plus venir en classe. Le parent m'a appelé. Moi de mon côté, j'ai appelé le président de l'APTE qui en a parlé au Caïd. On a réussi à trouver une solution tous ensemble. Les enseignants se sont déplacés bénévolement à tour de rôle chez lui pour le soutenir »

(Directeur d'école-Al Haouz).

Cette meilleure communication a eu pour effet d'améliorer la compréhension du rôle de chaque acteur au sein de l'école et par ricochet d'améliorer les relations entre les parents et les enseignants. Par exemple, la citation ci-dessous démontre que la durabilité du projet LEAD réside non seulement dans le fait d'avoir créé des canaux de communication durable mais aussi dans le fait que cette communication permet de mettre en place des méthodes innovantes

ponctuelles répondant aux besoins détectés.

« Avant quand on avait un problème, on allait voir le directeur d'école quand on arrivait pas à se comprendre avec le professeur. Maintenant, je connais mieux leur travail et les problèmes de discipline. Je sais aussi que quand j'ai un problème, je peux appeler la présidente de l'APTE »

(Parent d'élève-Sidi Bernoussi).

L'implémentation du BAM dans l'école devait aussi permettre de mettre en place un plan d'action dans le but de développer des initiatives et projets qui améliorent l'environnement des écoles participantes. Si, durant la mise en œuvre du projet, de nombreuses initiatives et projets de ce type ont été recensés, force est de constater que depuis la fin du projet LEAD, aucune nouvelle initiative n'a vu le jour au sein des écoles que nous avons rencontré. Cela s'explique notamment par le fait qu'il est nécessaire de lever des fonds pour mettre en place de nouveaux projets, ce qui n'a pas été le cas sur la période post projet.

«

On avait réussi à mettre en place plusieurs projets quand on avait préparé le BAM à l'époque, notamment je me souviens pour équiper la bibliothèque de l'école. Mais depuis, on n'est pas arrivé à en refaire d'autres. Pas de temps et le covid est passé par là

»

(Directeur d'école-Al Haouz)

3. Performance des écoles

Toutes les parties prenantes rencontrées lors de la phase de terrain soulignent que l'amélioration du climat dans l'école a sans aucun doute eu un impact positif sur les conditions d'apprentissage des élèves, et par ricochet ont favorisé leurs progrès et les résultats. Plusieurs prix d'excellence au niveau provincial ont été obtenus par des élèves des écoles participantes, notamment en lecture et en mathématiques.

« Je participe plus dans le suivi de mon fils. Même si c'est parfois difficile. Je vais quand je peux aussi aux réunions de l'association des parents d'élèves. Je pense que les parents s'impliquent beaucoup plus qu'avant dans l'apprentissage et dans la vie de l'école. C'est pour ça qu'il y a de meilleurs résultats que les autres écoles. On a été plus sensibilisés »

(Parent d'élève-Al Haouz).

Les représentants des DPMEN rencontrés confirment cette tendance d'amélioration de la réussite scolaire des élèves, et donc de la performance globale des écoles participantes au projet LEAD. Il manque cependant des données statistiques probantes pour corroborer cette hypothèse.¹⁴

Les enseignants rencontrés ont tenu également à souligner que depuis la crise du COVID-19 et le confinement généralisé de 2020, le niveau scolaire des élèves étaient en baisse et que le nombre d'élèves en difficulté avaient augmenté significativement.



On constate clairement qu'il y a de meilleurs résultats scolaires dans les écoles qui ont participé au projet LEAD. On peut dire que nous au niveau de la DPMEN on voit vraiment la différence. Je pense que ça vient de l'amélioration du climat dans les écoles qui ont participé. Il y a une meilleure ambiance et ça se ressent sur la performance de l'école



(DPMEN Sidi-Bernoussi)

4. Participation des élèves

Les élèves des écoles participantes ont augmenté leur participation dans les activités parascolaires qui ont été mis en place suite à l'élaboration du BAM. La définition et la mise en œuvre du plan d'actions issu du BAM a permis le développement d'initiatives et de projets qui ont indéniablement amélioré l'environnement de ces écoles, que ce soit celles tendant à renforcer les activités parascolaires ou les clubs scolaires, ou celles relatives aux équipements et infrastructures (bibliothèques, salles multimédia) et ainsi permis d'améliorer la participation des élèves.

Le projet LEAD a aussi permis aux élèves d'être mieux intégrés et associés à la gestion de l'école, à travers notamment, d'une part, les processus d'élection et de représentation des élèves, et d'autre part la création dans certaines écoles de comités des élèves qui ont tous été reconduits et qui perdurent dans les écoles que nous avons visité lors de la phase de terrain.

« J'ai trouvé que pendant le projet LEAD, les élèves qui avaient participé au BAM avaient plus de confiance en eux »

(Enseignante-Sidi Bernoussi).

L'impact du projet LEAD sur la participation des élèves peut aussi s'apprécier dans le renforcement des droits des élèves, qui à travers leur collaboration dans la phase de diagnostic du BAM, sont devenus des acteurs actifs capables d'exercer des droits. En effet, en cherchant à renforcer leur mobilisation et implication dans le processus d'implémentation du BAM, les élèves passent, au même titre que leurs parents, du statut de sujets passifs de droits assujettis à des obligations à celui de sujets actifs de droits avec la capacité de les exercer.

¹⁴ Au moment de l'écriture de ce rapport, seule la DPMEN d'Al Haouz nous avait transmis des données qui n'ont pu être incorporées dans cette étude du fait de leur manque de pertinence car partielles.

5. Gouvernance du système éducatif

Les représentants des deux DPMEN rencontrés, ainsi que celui de l'AREF de Casablanca-Settat, estiment tous que le projet LEAD a amélioré les relations avec les écoles participantes au projet et ainsi une meilleure collaboration entre les différents acteurs. Par exemple, les directeurs d'école rencontrés se rendent plus facilement aux DPMEN qu'avant pour discuter des problèmes qu'ils rencontrent au quotidien.

Le projet LEAD prévoyait un mécanisme de remontée des informations issues des BAM de l'école vers les DPMEN. Si son intérêt est toujours d'actualité et nous a été confirmé par nos interlocuteurs, le mécanisme ne semble pas véritablement fonctionné car il manque selon nous d'une appropriation forte de la part du Ministère de l'éducation nationale. L'impulsion que pourrait donner l'échelon central à ce niveau est essentielle car si les mécanismes de remontées d'informations sont mis en place directement par le ministère, ils seront plus facilement utilisés par les échelons inférieurs.

Les représentants de l'institution éducative que nous avons rencontrés lors de la mission de terrain dans les deux zones géographiques concernées tiennent en effet le même discours. S'ils ont bien compris et adhéré aux mécanismes de redevabilité sociale pendant la mise en œuvre du projet LEAD sur leurs territoires respectifs, tant que l'impulsion ne viendra pas du ministère de l'éducation nationale, il sera difficile d'avancer dans le sens d'une plus grande redevabilité sociale dans l'éducation. Le ministère de l'éducation est en effet une institution qui reste très centralisée et hiérarchique.

« Le BAM est un très bon document qui a aidé à réaliser les projets des écoles participantes. Avant elles n'arrivaient pas à l'élaborer car il n'y avait pas de concertation entre les parties prenantes, qui en plus n'étaient pas toujours formées pour assumer leur rôle. Je peux donc clairement dire qu'il y a eu depuis une amélioration relationnelle entre les directeurs d'école et les enseignants avec la DPMEN »

(DPEMN-Sidi Bernoussi)

6. Genre

Lors de la mise en œuvre du projet LEAD, une attention particulière avait été portée sur l'intégration de femmes au sein des APTE, dont certaines avaient été nommées à la présidence de ces structures. Deux ans et demi après la clôture du projet, une dizaine de ces femmes ont maintenu leur présence dans les APTE, rejointes par d'autres. Sur ce point, on peut différencier les deux zones d'intervention. Les femmes ont maintenu plus facilement leur présence dans les APTE dans le quartier casablancais de Sidi Bernoussi que dans la province d'Al Haouz. Les difficultés de mobilité dans les zones rurales expliquent en partie cette différenciation.

« Oui je peux dire qu'il y a plus de femmes aujourd'hui dans les APTE qui ont participé au projet LEAD que dans celles qui n'y ont pas participé »

(DPMEN Sidi Bernoussi).

Les compétences de ces femmes membres des APTE ont par ailleurs été renforcées à travers des actions de renforcement des capacités spécifiques sur le leadership féminin et la masculinité positive.

« Je pense que c'est grâce en effet aux formations que CARE a dispensé aux femmes lors du projet. Certaines ont pris confiance en elles. On le voit bien quand on reçoit les APTE dans nos locaux. Ce sont devenu des interlocutrices qui comptent pour nous. Elles comprennent ce qu'on leur dit...Je veux dire qu'elles savent maintenant comment fonctionne le système éducatif »

(DPMEN Sidi Bernoussi).

Les mères de famille sont aussi beaucoup plus impliquées dans l'éducation de leurs enfants et dans la gestion de l'école, selon les directeurs d'école rencontrés, car culturellement ce sont elles qui s'occupent des enfants en âge de fréquenter l'école primaire. Cette tendance s'est accentuée depuis la fin du projet LEAD dans les écoles participantes. On constate, d'après nos interlocuteurs, plus de mères de familles dans les réunions formelles organisées chaque mois pour discuter des problèmes de l'école. Elles donnent leurs avis sur les problèmes de discipline que rencontrent certains élèves par exemple.

« Elles assistent aux réunions, surtout quand l'un de leurs enfants est concerné. Et puis, aussi, elles prennent plus souvent la parole »

(Directeur d'école-Al Haouz).

7. Effets inattendus

Le BAM implanté dans les écoles participantes a servi de modèle aux directeurs d'école pour élaborer le projet d'établissement et sa validation par les DPMEN. Dans les écoles qui ont mis en œuvre le BAM, les DPMEN relatent que les projets d'établissement étaient beaucoup mieux structurés que ceux qui ne s'étaient pas appuyés sur le BAM.

« Les directeurs d'école ont beaucoup mieux appréhendé ce que l'on attendait d'eux dans les projets d'établissements. Le diagnostic préalable réalisé sur l'école dans le cadre du BAM et le plan d'actions qui en a découlé y sont pour beaucoup dans cette compréhension »

(DPMEN-Al Haouz).

Selon certains directeurs d'école rencontrés, le modèle du BAM a ensuite été diffusé par les DPMEN à d'autres écoles non participantes au projet LEAD. On peut ainsi conclure que le BAM a été utile aux DPMEN concernées pour faire comprendre aux écoles

non participantes qui n'avaient pas encore de projet d'établissement comment il fallait procéder pour élaborer le leur. On peut donc légitimement espérer qu'à un moment le ministère puisse former d'autres écoles à l'utilisation du BAM dans le cadre de la conception des projets d'établissements. Cela est d'autant plus pertinent que, comme mentionné précédemment, les professeurs, bien que n'ayant pas bénéficié de formation spécifique, indiquent qu'ils sont parties prenantes des décisions.

8. Facteurs externes facilitant et entravant la durabilité

• Facteurs positifs

Tout d'abord, il est important de mentionner que le projet LEAD s'inscrit dans les plans politiques liés à l'éducation dans le sens où il améliore la gouvernance au sein des écoles. Cela entre en résonance avec l'adhésion unanime dans les deux zones d'intervention du projet de l'ensemble des parties prenantes de l'écosystème scolaire sur l'impact positif du projet LEAD et la nécessité de le reconduire. Tous les interviewés ont en effet sollicités CARE à reconduire le projet sur le même modèle d'intervention avec une assistance technique pour mettre en œuvre les plans d'actions issus des BAM.

On se doit cependant de nuancer ce constat selon la zone d'intervention du projet au niveau des échelons territoriaux du ministère de l'éducation. La DPMEN de Sidi Bernoussi avait envoyé une délégation importante au focus group réalisé à l'AREF de Casablanca-Settat (3 membres), alors qu'à contrario un seul représentant de la DPMEN d'Al Haouz a accepté de nous rencontrer et aucun représentant au sein de l'AREF de Marrakech-Safi n'a répondu favorablement à notre demande d'entretien.

• facteurs externe entravant la durabilité

Les facteurs externes pesant sur le projet LEAD et son éventuelle réplification sont les suivants:

La crise liée à la pandémie COVID-19 : elle entraîne en effet beaucoup d'incertitudes et oblige les parties prenantes à prioriser les problématiques (en ce sens, l'amélioration de la gouvernance n'est pas véritablement prioritaire quand il faut parer au plus urgent, comme la participation et l'assiduité des élèves). De plus, la pandémie a favorisé le décrochage scolaire des enfants ce qui ne permet de constater l'impact du projet au niveau des performances scolaires.

D'autre part, l'important turn-over des enseignants ne permet pas de pérenniser les acquis du projet dans les écoles car cela implique de former à chaque changement les nouveaux enseignants aux méthodologies du projet LEAD.

De plus, les nombreux et récurrents changements ministériels entraînent des modifications politiques et stratégiques ce qui est peu propice à la continuité et pérennité des actions précédentes menées.



V. Conclusions et recommandations

En conclusion, il s'agit ici de résumer les principaux résultats extraits de cette étude afin d'en tirer des leçons apprises ainsi que des recommandations. Il est important par ailleurs d'indiquer que l'étude n'a pas repéré de différence significative entre les zones d'intervention (urbaines et rurales) ce qui peut s'expliquer par le fait que le degré de durabilité est le même entre l'ensemble des écoles étudiées. Lors de nouvelles initiatives, il sera néanmoins pertinent de conserver ce critère de comparaison pour vérifier l'uniformité de l'appropriation d'une telle approche ou de mettre en lumière de nouveaux éléments d'apprentissage.

1. Principaux résultats

Les directeurs, professeurs et APTE, des acteurs toujours présents dans les espaces de prise de décision de l'école :

Tout d'abord, à la lecture des résultats de l'étude, il semblerait que **l'ensemble des acteurs au sein de l'école (directeurs, professeurs et parents d'élèves) ait non seulement une meilleure compréhension de la redevabilité sociale mais aussi ait acquis des pratiques qui sont reliées.**

Par exemple, l'ensemble des directeurs d'école rencontrés estiment, que depuis le projet LEAD, ils ont davantage les compétences pour gérer leur école grâce, d'une part, aux formations dispensées lors de la mise en œuvre du projet, et d'autre part, à la conception du BAM dans l'école.

Par ailleurs, un des effets non attendus est perceptible au niveau des équipes éducatives et notamment les professeurs. En effet, si ces derniers n'ont pas eu d'accompagnement spécifique durant le projet, il apparaît qu'après le projet LEAD, les enseignants se perçoivent comme plus impliqués dans l'école. Les enseignants rencontrés mettent en valeur le fait qu'ils sont aujourd'hui plus proches de la prise de décision et plus reconnus par l'ensemble des autres acteurs. Par exemple, cela leur a permis de répondre à une urgence éducative en se déplaçant chez un élève pour lui dispenser les cours nécessaires et ainsi limiter le risque de décrochage scolaire lié à sa maladie. Cela n'a été possible que grâce aux espaces de discussion instaurés durant le projet.

L'ensemble des interlocuteurs rencontrés sont unanimes pour mettre en avant les

APTE comme les acteurs qui ont le plus bénéficié du projet LEAD. Avant la mise en œuvre de ce dernier, les APTE souffraient de nombreuses carences qui en faisaient un acteur relativement faible de l'écosystème scolaire. Désormais, ces dernières sont impliquées dans les espaces de gestion de l'école et se déplacent auprès des institutions provinciales. Néanmoins, il convient de mentionner que le leadership féminin n'a pas pu être confirmé à ce stade étant donné que les élections des associations de parents d'élèves sont en cours et qu'aucune femme parent d'élève n'a été interrogée.

La participation des quatre acteurs fondamentaux de l'école, que sont le directeur d'école, les enseignants, les parents d'élèves et les élèves, dans la méthodologie d'implémentation du BAM a permis à ces acteurs de dialoguer et par là-même de renforcer la communication entre eux, notamment lors de la phase de diagnostic initial. Cela est préservé dans la mesure où **des espaces de discussion réguliers persistent au sein des écoles consultées.** De plus, les représentants des deux DPMEN rencontrés, ainsi que celui de l'AREF de Casablanca-Settat, estiment tous que le projet LEAD a amélioré les relations avec les écoles participantes au projet et ainsi une meilleure collaboration entre les différents acteurs.

Des performances scolaires améliorées et une participation constante des élèves à la vie de l'école :

L'amélioration du climat dans l'école a sans aucun doute eu un impact positif sur les conditions d'apprentissage des élèves qui favorisent leurs progrès et les résultats. Plusieurs prix d'excellence ont été obtenus par des élèves des écoles participantes. Néanmoins, cela peut être à nuancer avec la pandémie, qui a affecté le niveau des élèves.

Les élèves des écoles participantes ont globalement augmenté leur participation dans les activités parascolaires qui ont été mis en place suite à l'élaboration du BAM. La définition et la mise en œuvre du plan d'actions issu du BAM a permis le développement d'initiatives et de projets qui ont indéniablement amélioré l'environnement de ces écoles, que ce soit celles tendant à renforcer les activités parascolaires ou les clubs scolaires, ou celles relatives aux équipements et infrastructures (bibliothèques, salles multimédia) et ainsi permis d'améliorer la participation des élèves.

Les mères d'élèves, des personnes ayant maintenu leur présence au sein des APTÉ

Lors de la mise en œuvre du projet LEAD, une attention particulière avait été portée sur l'intégration de femmes au sein des APTÉ, dont certaines avaient été nommées à la présidence de ces structures. Deux ans et demi après la clôture du projet, **certaines de ces femmes ont maintenu leur présence dans les APTÉ, rejointes par d'autres.**

Effets inattendus, pourvoyeurs et obstacles de durabilité :

Le BAM implanté dans les écoles participantes a servi de modèle aux directeurs d'école pour élaborer le projet d'établissement et sa validation par les DPMEN. Dans les écoles qui ont mis en œuvre le BAM, les DPMEN relatent que **les projets d'établissement étaient**

beaucoup mieux structurés que ceux qui ne s'étaient pas appuyés sur le BAM.

Cependant, dans les écoles visitées, les BAM qui avaient été conçus pour une période de trois ans (2018-2021) lors de la mise en œuvre du projet n'ont pas encore été reconduits. Selon nos interlocuteurs, la crise liée à la pandémie du COVID-19, l'important turn-over des enseignants et les nombreux changements ministériels sont responsables de cette inertie. En outre, si comme nous l'avons indiqué l'esprit de redevabilité sociale et de gouvernance semblent perdurer au sein des écoles, les différents acteurs ont indiqué le fait que pour cela donne lieu à des initiatives concrètes sur le long terme, **il serait important d'intégrer une assistance technique pour mobiliser les acteurs et financements externes.**

En outre, la durabilité du projet LEAD pose également la question du relai que doit nécessairement prendre à un moment le ministère dans la reproductibilité de la méthode à d'autres écoles ou d'autres régions, en mobilisant des ressources humaines propres. Si la volonté de continuer le projet et de le généraliser à d'autres écoles dans leurs zones géographiques respectives est manifeste au sein des AREF et DPMEN concernées, aucune information n'a été collectée, durant cette étude, auprès du ministère pour confirmer son intérêt et développer l'approche. C'est pourquoi, il est néanmoins intéressant de mentionner ici plusieurs facteurs pouvant démontrer la pertinence du projet LEAD quant au contexte :

1.

Son intégration dans la stratégie 2015-2030 : si le projet converge bien avec plusieurs leviers de la stratégie¹⁵, il faudra que la méthodologie s'insère dans les plans d'actions du ministère au niveau national.

3.

Une présentation d'un nouveau projet LEAD au ministère avec l'appui de l'Union européenne et/ou de la Banque mondiale qui ont des programmes de soutien en matière d'éducation.

2.

Les témoignages des deux AREF et DPMEN concernées vers le ministère au niveau national soutenant la reprise du projet avec des lettres de soutien de leur part.

¹⁵ Levier 7 du chapitre 1 Mettre en place une École performante et attractive : La mise en place du BAM dans les écoles cherche à améliorer la qualité et l'environnement de l'école et donc d'agir sur la performance et l'attractivité de cette dernière.

Levier 18 du chapitre 3 Edification d'une société citoyenne, démocratique et égalitaire et levier ²² du chapitre 4 Une mobilisation sociétale pérenne : L'implication des parents d'élèves dans la vie et la gestion d'une école leur permet de s'approprier de manière directe et concrète les valeurs de la citoyenneté.

Levier 15 Pour une gouvernance performante du système d'éducation et de formation : Le projet LEAD s'inscrit dans cette dynamique en cherchant à améliorer la gouvernance de l'école primaire par l'instauration de mécanismes participatifs.

Levier 23 Un leadership énergique et des capacités managériales efficaces pour les différents paliers de l'École : L'implémentation du BAM dans les écoles renforce le leadership managérial du directeur d'école qui devient responsable d'un projet éducatif qu'il définit conjointement avec toutes les parties prenantes

2. Limites

L'approche méthodologique qualitative choisie pour réaliser cette étude s'est limitée à 6 écoles participantes pour des raisons de moyens et d'organisation de la mission de terrain, soit 12% du nombre total d'écoles ayant bénéficié du projet LEAD. Le choix des six écoles d'étude selon le degré d'adhésion au projet pendant sa mise en œuvre (faible, intermédiaire, élevé) a permis cependant d'avoir un aperçu différencié des résultats obtenus. Il aurait été aussi intéressant de comparer les résultats obtenus dans les écoles participantes au projet LEAD avec celles qui n'ont pas participé au projet. Pour les mêmes raisons explicitées précédemment, cela n'a pu être réalisé mais néanmoins cela a été compensé en partie par les entretiens directs avec les représentants des DPMEN qui ont permis par leurs témoignages d'obtenir des éléments de comparaison.

Enfin, des entretiens avec des représentants du ministère au niveau central auraient permis de recueillir leurs avis, témoignages et suggestions sur la mise en œuvre du projet LEAD, l'impact généré et son intégration au sein des outils et mécanismes de l'Education nationale.

3. Leçons apprises

Basée sur les résultats de l'étude, il s'agit ici de mettre en lumière les principales leçons apprises par cette étude d'impact post-projet :

1. L'approche participative assure des espaces de discussions pluri-acteurs dans la continuité :

Dans les écoles visitées, on constate que certains acquis du projet LEAD perdurent toujours, principalement ceux liés à l'amélioration du climat général et de la communication entre toutes les parties prenantes au sein de l'école. L'ensemble des interviewés insistent sur ce point. Grâce au projet LEAD, ils ont appris à dialoguer et à se respecter.

2. Les APTE sont désormais des acteurs actifs, qui souhaitent accroître leur pouvoir de changement au sein des écoles :

Les APTE dans les écoles visitées ont sans aucun doute vu leur rôle renforcé et sont devenus des acteurs majeurs de l'écosystème éducatif. Des actions formatives sur le montage et le développement de projets doivent à présent leur permettre de franchir une étape et d'être capables de faire des propositions de projets aux directeurs d'école. Même si les femmes sont plus présentes dans les bureaux des APTE d'après les entretiens menés, il semble aussi opportun de réfléchir à des actions qui renforcent encore davantage leur rôle.

3. Le travail approfondi avec les acteurs institutionnels est garant de la durabilité et de la généralisation de l'approche :

Il est important de rappeler ici que ce projet était un projet innovant au Maroc visant à expérimenter un mécanisme de redevabilité sociale au sein mêmes des écoles marocaines. Dès lors, ce dernier s'est concentré sur les

acteurs dans les écoles pour faire ressortir une approche adaptée au contexte marocain. Néanmoins, pour le généraliser et assurer sa durabilité, il apparaît important de mettre en place une collaboration approfondie avec les acteurs institutionnels de l'éducation nationale comme le Ministère, porteur de la stratégie d'éducation à échelle 2030.

4. Recommandations

Pour multiplier et accroître l'impact de cette initiative de redevabilité sociale, il est important de prendre en compte les recommandations suivantes :

1. Renforcer l'accompagnement des différentes parties prenantes de l'école dans leurs capacités à mobiliser à la fois des acteurs extérieurs, tels que les communes ou le secteur associatif, et des financements externes aux budgets de l'éducation nationale (comme le secteur privé) pour développer de nouveaux projets et activités :

Les écoles participantes doivent à présent arriver à passer de la conception du BAM, qui est perçu par les directeurs d'école interviewés comme un socle théorique et un cadre référentiel, à la mise en place d'actions concrètes sur le terrain telles qu'elles sont définies dans le plan d'actions issu du diagnostic du BAM.

Pour y parvenir, il semble essentiel d'accompagner les différentes parties prenantes de l'école dans leur capacité à mobiliser à la fois des acteurs extérieurs, tels que les communes ou le secteur associatif, et des financements externes aux budgets de l'éducation nationale (comme le secteur privé). Il semble en effet primordial que pour mettre en place et développer des initiatives et projets, les parties prenantes de l'école soient en mesure d'obtenir à la fois l'appui de la commune mais aussi celui du tissu économique de la région d'intervention.

La mise en place d'actions de renforcement des compétences des différentes composantes des écoles participantes, à destination notamment des membres des APTÉ et des enseignants, leur permettrait de franchir un palier et d'être davantage des acteurs actifs de l'école. Ce renforcement des

compétences des membres des APTÉ pourrait concerner, comme précisé précédemment, le montage de projets et la mobilisation des financements extérieurs pour leur permettre d'appuyer les directeurs d'école dans cette démarche. A ce titre, des jumelages avec des associations de parents d'autres pays permettraient d'échanger sur le rôle de ces structures dans le développement d'activités parascolaires.

Les enseignants rencontrés sont également fortement demandeurs d'appui pour introduire dans leur enseignement des pédagogies nouvelles et innovantes. Ce besoin d'innovation dans l'apprentissage semble en effet incontournable pour répondre au défi de la baisse du niveau scolaire des élèves depuis la crise du COVID-19.

2. L'utilisation des technologies de l'information au sein des écoles primaires permettrait de répondre à ce besoin de pédagogies nouvelles et innovantes des enseignants :

En effet, il a été perçu durant cette étude que l'obtention de financements améliorant les infrastructures et les équipements de ces écoles (connexion internet, matériel informatique, etc.) serait pertinente. Cela s'explique notamment par la crise sanitaire, qui a exacerbé ce besoin pour adapter les méthodes pédagogiques. C'est pourquoi, lors de la mise en place de ce type de mécanisme de redevabilité sociale, les nouvelles technologies devront être prises en compte non seulement au sein des projets d'établissement mais aussi au sein même du mécanisme (création d'espaces de discussions comme des groupes sur des applications spécifiques).

3. Améliorer la compréhension des mécanismes de redevabilité sociale par les fonctionnaires de l'éducation nationale au niveau national, régional et local pour faciliter la durabilité des mécanismes établis :

Un des impacts forts de cette initiative au sein de l'institution éducative se situe dans l'amélioration de la compréhension et de l'appropriation de la redevabilité sociale par ses différents échelons et des enjeux qu'elle induit sur la gouvernance globale du système éducatif en général et la gouvernance scolaire locale en particulier. En effet, il apparaît important de rappeler que la gouvernance est l'un des secteurs de réformes les plus importants pour les autorités marocaines. Suite à une série de réformes scolaires au cours de deux décennies, le conseil de l'éducation a élaboré la stratégie 2015-2030 où la bonne gouvernance et la participation des parents sont devenues beaucoup plus importantes. Cela entre en résonance avec L'UNESCO, dans son rapport de (2009) de suivi de l'éducation pour tous, qui précise que : « En matière d'éducation, la bonne gouvernance n'est pas un concept abstrait. Il s'agit de faire en sorte que les enfants aient accès à des écoles convenablement financées qui soient capables de répondre aux besoins locaux et emploient des enseignants formés et motivés. La gouvernance concerne la répartition des pouvoirs de décision à tous les niveaux du système éducatif, du ministère à l'école et à la communauté ».

C'est pourquoi, il est important de poursuivre les efforts mis en œuvre pour développer les espaces de concertation pluri-acteurs, qui permettent à chacun des acteurs d'expérimenter l'exercice de redevabilité sociale et de gouvernance au sein des écoles.

4. S'inscrire dans les recommandations gouvernementales pour faciliter l'appropriation de ce type d'initiatives à l'échelle nationale et entreprendre des actions de plaidoyer auprès des acteurs stratégiques :

Pour accroître l'impact et la durabilité, il apparaît important que ce projet s'intègre, d'une part, dans le Nouveau Modèle de Développement, et d'autre part dans d'autres outils du ministère de l'Éducation nationale, comme le Projet d'Établissement Intégré (PEI)¹⁶. Dans ce cadre, il apparaît important de rappeler que ce projet s'inscrit déjà dans différents leviers de la stratégie 2015-2030 visant à améliorer la qualité de l'éducation :

- **Levier 7 du chapitre 1 Mettre en place une École performante et attractive :** La mise en place du BAM dans les écoles cherche à améliorer la qualité et l'environnement de l'école et donc d'agir sur la performance et l'attractivité de cette dernière.

- **Levier 15 Pour une gouvernance performante du système d'éducation et de formation :** Le projet LEAD s'inscrit dans cette dynamique en cherchant à améliorer la gouvernance de l'école primaire par l'instauration de mécanismes participatifs.

- **Levier 18 du chapitre 3 Edification d'une société citoyenne, démocratique et égalitaire et levier 22 du chapitre 4 Une mobilisation sociétale pérenne :** L'implication des parents d'élèves dans la vie et la gestion d'une école leur permet de s'approprier de manière directe et concrète les valeurs de la citoyenneté.

- **Levier 23 Un leadership énergique et des**

capacités managériales efficaces pour les différents paliers de l'École : L'implémentation du BAM dans les écoles renforce le leadership managérial du directeur d'école qui devient responsable d'un projet éducatif qu'il définit conjointement avec toutes les parties prenantes.

5. Collaborer avec le Ministère de l'éducation nationale, de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique pour intégrer les concepts de redevabilité sociale et gouvernance inclusive au sein de la formation initiale des équipes éducatives (inspecteurs, DPMEN, AREF, directeurs) :

Enfin, pour faciliter l'appropriation de cette approche, il est important de collaborer avec les acteurs institutionnels pour intégrer ces concepts dans les exigences du personnel éducatif dès la formation initiale afin que ces approches soient reconnues par tous et toutes comme les fondements d'une éducation de qualité.



¹⁶ Le Projet d'Établissement Intégré (PEI) est un projet collectif visant l'amélioration de la qualité, de l'équité d'accès et de la pertinence des programmes de l'éducation secondaire. Il fait partie du modèle « Lycée Attahadi » qui a pour objectif d'améliorer l'efficacité et la performance de ⁹⁰ établissements pilotes en s'appuyant sur le levier du « Projet d'Établissement Intégré » (PEI) pour améliorer les apprentissages et les résultats scolaires des élèves. Il entre dans le cadre du volet « Education secondaire » du Compact II du Millenium Challenge Corporation (MCC) signé entre le gouvernement marocain et celui des Etats-Unis en ²⁰¹⁵.

Bibliographie

Agence de lutte nationale contre l'analphabétisme, l'analphabétisme en chiffres :
<https://www.anlca.ma/fr/lalphabetisation/lalphabetisation-en-chiffres/>

Commission spéciale sur le modèle de développement (2021), « Le nouveau modèle de développement. Libérer les énergies et restaurer la confiance pour accélérer la marche vers le progrès et la prospérité pour tous », Rapport Général, p 32.

Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (2019), Résultats des élèves marocains dans l'étude internationale sur le progrès en littératie PIRLS 2016 – Rapport thématique :
<https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2019/05/Rapport-PIRLS-Fr.pdf>

Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (2016), Programme National d'évaluation des acquis des élèves du tronc commun (PNEA).

Haut Commissariat au Plan (2021), La situation du marché du travail au troisième trimestre de 2021 :
https://www.hcp.ma/La-situation-du-marche-du-travail-au-troisieme-trimestre-de-2021_a2772.html

J.C.T Consulting and Trading (2019), EVALUATION FINALE DU PROJET LEAD « INTEGRATION DE LA REDEVABILITE SOCIALE DANS L'EDUCATION POUR LES DEVELOPPEMENT ».

Laila Zerrou (2019), Plus de 431 800 élèves ont abandonné l'école en 2018, Aujourd'hui Le Maroc :
<https://aujourd'hui.ma/societe/plus-de-431-800-eleves-ont-abandonne-lecole-en-2018>

OCDE (2019), Résultats du PISA 2018 RÉSUMÉS VOLUMES I, II & III :
https://www.oecd.org/pisa/PISA2018%20_Resum%C3%A9s_I-II-III.pdf

Référé du Premier président de la Cour des comptes sur les conditions de préparation et de gestion de la rentrée scolaire 2016/2017 adressé au Ministre de l'éducation nationale, de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

Santiago NUNEZ REGUEIRO (2018), Proposition d'un dispositif participatif de suivi-évaluation au niveau des écoles pour le projet LEAD Monitoring & Evaluation Projet « Intégration de la redevabilité sociale dans l'éducation pour le développement » CARE International Maroc.

UNESCO, (2009) Rapport de suivi de l'éducation pour tous.



CARE MAROC

Adresse: 179, Avenue Moulay
Hassan 1er , Escalier A,
3ème étage, Appt N°12, Casablanca, Maroc
Tel: +212 522 .45. 29. 16
www.caremaroc.org

Rejoignez-nous sur
[Facebook](#), [Instagram](#), [YouTube](#), [Linkedin](#)

FINANCÉ PAR: FONDATION BILL & MELINDA GATES

EQUIPE: JCT CONSULTING, STÉPHANE GIGNOUX (CHERCHEUR PRINCIPAL), HOUCINE DENNA
(CHERCHEUR LOCAL)

ZONES GÉOGRAPHIQUES: MARRAKECH-SAFI (EL HAOUZ) – CASABLANCA-SETTAT
(SIDI BERNOUSSI), MAROC