



Centre des Etudes Doctorales

Homme – Société – Education

Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation

Evaluation des établissements scolaires

selon un référentiel de la qualité :

cas de deux écoles primaires publiques marocaines

Préparée et soutenue le 22-01-2021 par Nawal Benrahhou

Sous la direction de

Monsieur le Professeur Adnane Jazouli & Madame la Professeure Amina Debbagh

Membres du jury

Monsieur le Professeur Abdellatif Kidai : Faculté des Sciences de l'Education,
Université Mohammed V, Rabat, Président

Monsieur le Professeur Adnane Jazouli : Faculté des Sciences de l'Education,
Université Mohammed V, Rabat, Directeur de thèse

Madame la Professeure Amina Debbagh : Faculté des Sciences de l'Education,
Université Mohammed V, Rabat, Examinatrice

Madame la Professeure Kaoutara El Omari : Faculté des Sciences de l'Education,
Université Mohammed V, Rabat, Rapporteuse

Monsieur le Professeur Khalid Ahaji : Centre de l'Orientation et de Planification
de l'Education, Rabat, Rapporteur

Année universitaire : 2019 - 2020

A mes parents

A mon mari

A mon fils

A mon grand frère et sa famille

A mon petit frère

Remerciements

Je tiens à remercier plusieurs personnes ayant contribué, à leur façon, à l'accomplissement de ce travail de recherche.

D'abord, je remercie Madame la Professeure Amina Debbagh, ma directrice de thèse initiale, qui a été et demeura toujours une mentore exceptionnelle. Quelle femme de science ! Ses qualités personnelles et professionnelles resteront pour moi une immense source d'enrichissement sur tous les niveaux. Cette grande professeure a toute mon estime, mon entière admiration et ma reconnaissance.

Je voudrais témoigner de ma profonde reconnaissance à Monsieur le Professeur Adnane Jazouli, mon directeur de thèse actuel, pour son encouragement continu, sa confiance et sa disponibilité.

Mes vifs remerciements aux professeurs membres du jury, d'avoir accepté de discuter mon travail de recherche et de l'enrichir avec leurs suggestions. Toute ma considération à Monsieur le Doyen Professeur Abdellatif Kidai, à Madame la Professeure Kaoutara El Omari et à Monsieur le Professeur Khalid Ahhaji.

Mes chaleureux remerciements sont adressés à tous mes professeurs de la Faculté des Sciences de l'Education qui ont contribué tout au long de ces dernières années, chacun à sa manière, à faire de moi une personne meilleure.

Toute ma gratitude à Monsieur le Professeur Mohamed Laamim, pour son écoute, son intérêt et son soutien particuliers à cette recherche.

Mes remerciements s'adressent également à Monsieur Youssef Benrahhou et au Docteur Abdelhaq El Hayani, pour leurs précieuses contributions à ce travail de recherche.

Merci à toutes les personnes ayant accepté de participer aux enquêtes empiriques.

Un remerciement spécial à Mademoiselle Safaa Elhassani et à Madame Khadija Hannani, pour leurs apports importants.

Et enfin, merci à toute personne ayant concouru de près ou de loin, à la réalisation de cet ouvrage.

ملخص

أمام الطلب المتزايد بإرساء آلية مستمرة للتقييم، والتي ترتفع إليها عملية تحسين جودة المدارس الابتدائية العمومية، أصبح من الضروري القيام بعمليات التقييم المؤسساتي للمدارس الابتدائية. وفي هذا السياق، تتناول هذه الأطروحة بالدراسة والبحث تقييم المدارس الابتدائية العمومية المغربية معتمدة في ذلك على مرجعية للجودة. وتحقيقا لهاته الغاية، تم إنجاز آلية للتقويم المؤسساتي مستندة أساسا إلى بناء مرجعية للجودة، وقد مكنت هذه الآلية من تقييم مدرستين ابتدائيتين عموميتين تابعيتين لأكاديمية التربية والتكوين بجهة الرباط - سلا - القنيطرة.

اعتمدنا في إنجاز هذا البحث على إطار مفاهيمي وإطار منهجي:

يقوم الإطار المفاهيمي على ثلاثة أركان: يعتمد الركن الأول على براديجم التقييم المؤسساتي، يكون مرجعا نظريا وتجريبيا، نستند إليه في خطواتنا لإنجاز عملية التقييم. والركن الثاني يقوم على مجموعة من المقاربات المعتمدة في تقييم الجودة العامة للمؤسسة التعليمية، من جودة منفردة وممتدة. والركن الأخير من الإطار المفاهيمي، يقدم منهجا لإرساء مرجعية للجودة تعتمد في عملية التقييم.

ينبني الإطار المنهجي على البحث الإجرائي؛ اعتمدناه في إنجاز مرحلتي العمل الميداني وعليه، انصب البحث الميداني الأول على وضع نموذج للتقييم المؤسساتي الخارجي، ومرجعية للجودة "EVAQUOLEPRIMAR". في حين أن نتائج البحث الميداني الثاني أبانت جواز اعتماد آلية التقييم ومرجعية الجودة المنجزتين في عمليات تقييم المؤسسات التعليمية الابتدائية، إذ مكنتنا هاته النتائج من اقتراح خطط عمل تروم الرفع من جودة المؤسسات التعليمية التي تم تقييمها.

الكلمات المفتاحية

التقييم المؤسساتي - تقييم الجودة - مرجعية الجودة - مؤشر الجودة - معيار الجودة - مؤسسة تعليمية

Résumé

Face à la demande excessive d'installer une démarche d'évaluation continue dont dépend, aujourd'hui, l'amélioration de la qualité des écoles primaires publiques, il est devenu essentiel de mener des évaluations institutionnelles auprès des établissements d'enseignement primaire. En réponse à ce contexte, la présente thèse de doctorat traite l'évaluation des écoles primaires publiques marocaines, avec un référentiel de la qualité. Dans ce sens, un dispositif d'évaluation institutionnelle, basé principalement sur l'élaboration d'un référentiel de la qualité est produit. Cet arsenal a permis d'effectuer des évaluations auprès de deux écoles primaires publiques marocaines, domiciliées à l'Académie Régionale d'Education et de Formation de Rabat – Salé – Kénitra.

Pour conduire cette recherche, nous nous sommes dotées d'une trame conceptuelle et théorique s'organisant en trois sections. Il s'agit d'abord, du paradigme d'évaluation institutionnelle qui nous a fourni une référence théorique et empirique, afin de concevoir et conduire notre démarche d'évaluation. Puis, d'une deuxième exposant des approches pour évaluer la qualité globale de l'établissement scolaire ; et ce à travers l'évaluation des qualités singulières et transversales des écoles primaires. Quant à la dernière section, elle s'est focalisée sur la méthode de référentialisation en vue de produire notre référentiel de la qualité, outil majeur pour mener à bien l'opération de l'évaluation.

Par ailleurs, nous nous sommes servies d'une approche méthodologique reposant sur la recherche action, pour effectuer les deux phases de notre travail empirique. Ainsi, la première enquête empirique a donné lieu à un modèle d'évaluation institutionnelle externe, avec son référentiel de la qualité EVAQUOLEPRIMAR. Quant à la deuxième enquête réservée à la vérification du dispositif d'évaluation construit, elle a prouvé la validité de ce dispositif à évaluer la qualité des écoles primaires publiques. Les résultats obtenus ont donné lieu à une réflexion ayant abouti à des propositions de plans d'action pour améliorer la qualité des deux établissements évalués.

Mots clés : Evaluation institutionnelle – Evaluation de la qualité – Référentiel de la qualité – Indicateur de la qualité – Critère de la qualité - Etablissement scolaire

Abstract

Due to the excessive demand for a continuous evaluation process on which the improvement of the quality of public elementary school now depends, it has become essential to conduct institutional evaluations of primary schools. In response to this context, this doctoral thesis deals with the evaluation of the Moroccan public elementary school, with a reference framework of quality. In this sense, a device of institutional evaluation, based mainly on the elaboration of a reference system of quality is produced. This approach has allowed the researcher to conduct evaluations in two Moroccan public elementary schools, located at the Regional Academy of Education and Training of Rabat - Salé – Kénitra (AREF). To carry out this research, the researcher has developed a conceptual and theoretical framework organized in three sections. First, the institutional evaluation paradigm provided a theoretical and empirical reference for designing and conducting this evaluation process. Then, a second section exposed approaches to evaluate the global quality of the school; and this through the evaluation of the singular and transversal qualities of elementary school. The last section focused on the referencing method in order to produce a quality referential, a major tool for carrying out the evaluation process. In addition, the researcher used a methodological approach based on action research to carry out the two phases of the empirical work. Thus, the first empirical investigation gave rise to an external institutional evaluation model, with its EVAQUOLEPRIMAR quality reference framework. As for the second survey, reserved for the verification of the evaluation device constructed, it proved the validity of this device in evaluating the quality of public elementary schools. The results led to a reflection that resulted in proposed action plans to improve the quality of the two evaluated institutions.

Keywords: Institutional evaluation - Quality evaluation - Quality reference framework - Quality indicator - Quality criterion - School

Sommaire

Dédicace	1
Remerciements	2
ملخص	3
Résumé	4
Abstract	5
Sommaire	6
Liste des acronymes	8
Introduction	10
Partie I- Evaluation institutionnelle de la qualité des établissements scolaires : du paradigme à l'état de lieux au Maroc	47
Chapitre I- Evaluation des établissements scolaires : de l'émergence de l'évaluation en éducation au paradigme d'évaluation institutionnelle	48
Chapitre II- Evaluation de la qualité des établissements scolaires : délimitation conceptuelle, approches et référentialisation	80
Chapitre III- Evaluation de la qualité des établissements scolaires au Maroc : états des lieux des opérations d'évaluation interne et externe des établissements d'éducation et de formation	110

Partie II- Conception et vérification du dispositif d'évaluation institutionnelle des écoles primaires publiques marocaines	136
Chapitre I- Elaboration de la démarche d'évaluation des écoles primaires publiques marocaines et production du référentiel de la qualité	137
Chapitre II- Evaluation institutionnelle de deux écoles primaires publiques marocaines : démarche de vérification.....	201
Chapitre III- Modèle final d'évaluation institutionnelle des écoles primaires publiques marocaines avec le référentiel EVAQUOLEPRIMAR	276
Conclusion	282
Bibliographie	289
Liste des tableaux	302
Liste des annexes	304
Annexes	305
Tables des matières	374

Liste des acronymes

AAER	Associations d'Appui à l'Ecole de Réussite
AMAQUEN	Association Marocaine pour l'Amélioration de la qualité de l'Enseignement
AREF	Académie Régionale d'Éducation et de Formation
BM	Banque Mondiale
CAD	Comité d'aide au Développement
CGES	Conseil de Gestion des Établissements Scolaires
CNEEO	Centre National de l'Évaluation, des Examens et de l'Orientation
CNEF	Charte Nationale d'Éducation et de Formation
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Education des Pays ayant le Français en
CPEEO	Centre Provincial de l'Évaluation, des Examens et de l'Orientation
CREEO	Centre Régional de l'Évaluation, des Examens et de l'Orientation
CRMEF	Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de la Formation
CSEFRS	Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique
CSEC	Conseil Supérieur de l'Education du Canada
EGMA	Early Grade Math Assessment
EGRA	Early Grade Reading Assessment
Eurydice	Réseau d'Information sur l'Education en Europe
FQDE	Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement
FSE	Faculté des Sciences de l'Education
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IGAA	Inspection Générale des Affaires Administratives
IGAP	Inspection Générale des Affaires Pédagogiques
INE	Instance Nationale d'Évaluation
ISO	International Organization for Standardization / Organisation Internationale de Normalisation
ITQANE	Improving Training for Quality Advancement in National Education
MENFPESRS	Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
NCSL	National College for School Leadership
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study

PISA	Programme for International Student Assessment
PNEA	Programme National d'Évaluation des Acquis des Élèves
PU	Plan d'Urgence
SABER	Systems Approach for Better Education Results / Approche Systémique pour de Meilleurs Résultats en Education
SSME	Snapshot of School Management Effectiveness /Aperçu de l'efficacité de la gestion scolaire
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
UNESCO	L'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund Partage / Les Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
USAID	U.S Agency for International Development / Agence des États-Unis pour le développement international

Introduction

1- Contexte problématique

Mondialement, les sociétés subissent des mutations profondes, l'éducation doit suivre. Il est établi que les gains tirés de l'éducation ne se limitent pas aux effets économiques. L'école est conçue comme un lieu pour former des citoyens autonomes, responsables, accomplis et capables de promouvoir les droits de l'Homme, la justice sociale et le respect de l'environnement et de la diversité culturelle (Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture [UNESCO], 2010).

Concrètement, cela signifie construire des politiques éducatives à vocation de préparer les individus, dès leur jeune âge, aux tensions que génèrent ces mutations en les rendant capables de s'y accommoder et de bénéficier d'un avenir meilleur (UNESCO, 2015).

Compte tenu de cela, c'est à l'éducation de base et spécialement à l'institution de l'école primaire qu'on voit assigner cette finalité. En effet, l'enseignement primaire a été conçu, à l'origine des systèmes éducatifs modernes, à la base de la pyramide pour l'exécution d'une conception philosophique et d'un système de valeur auxquels renvoie la politique éducative (Njiale, 2006). Partout dans le monde, l'école primaire présente le même enracinement dans l'histoire et la culture, lui sont dévolues des missions identiques d'alphabétisation et d'identification nationale (Gautier, 2006).

L'enseignement à l'école primaire poursuit des objectifs multiples d'un double point de vue. En premier lieu, il entend encourager le développement de la personnalité des enfants et favoriser leurs capacités cognitives. Ils doivent prendre plaisir à apprendre et développer une image positive d'eux-mêmes : se focaliser exclusivement sur l'amélioration des performances ne serait pas, en conséquence, compatible avec ce double objectif. En second lieu, l'enseignement doit conduire tous les enfants à la meilleure qualification possible et en même temps contribuer à réduire les écarts entre les performances des élèves (Faust, 2006).

Le défi consiste, alors, à avoir un système éducatif capable d'offrir un enseignement primaire performant, qui va au-delà du quantitatif et vise le qualitatif (Fonds des Nations Unies pour l'Enfance [UNICEF], 2010).

Plusieurs auteurs (Vial, 2010 ; Bouchard, 2002 ; Lecoite, 1997 ; Vogler, 1996) associent l'atteinte de la performance et l'amélioration de la qualité des systèmes éducatifs en général et des établissements scolaires en particulier à l'engagement de ceux-ci dans une démarche d'évaluation. C'est alors que nous assistons à une demande d'évaluation institutionnelle en matière des services publics éducatifs (Demeuse, 2006). Ce concept renvoie à un langage bien

instrumenté autour du rendement, de la performance et de la qualité des institutions éducatives publiques. Il comporte un ensemble d'outils utilisés assez souvent en économie qu'en éducation : efficacité, efficience, gestion de la qualité, redevabilité, évaluation externe et interne des organisations, normes, indicateurs, critères, régulation, certification, etc... (Lessard et Meirieu, 2008).

Conscient de ces enjeux, le Maroc a entrepris durant ces deux dernières décennies un ensemble de réformes, qui sont la Charte Nationale d'Education et de Formation (C.N.E.F) (COSEF, 1999), le Plan d'Urgence (P.U 2009-2012) et la Vision Stratégique (Vision 2015-2030). Ces réformes sont en rapport avec l'amélioration de la qualité des établissements scolaires primaires et l'institutionnalisation de l'évaluation comme stipulé dans la Constitution marocaine (Article 154 et 156, 2011) et dans la loi cadre du système éducatif marocain (Loi 17.51, 2019).

Plus particulièrement, il a amorcé dès 2000 une réforme visant essentiellement la généralisation de la scolarisation à tous les enfants marocains en mettant les dispositifs essentiels pour un accès équitable à l'école primaire, spécialement pour les filles en milieu rural. Parallèlement, le Maroc s'est engagé pour l'amélioration de la performance des établissements scolaires à travers le développement des facteurs de la qualité. Comme stipulé par la charte (COSEF, 1999), ces derniers renvoient principalement aux curricula, aux programmes et aux outils didactiques, de même que la mise à niveau des ressources humaines, de l'infrastructure et la diversification culturelle, ainsi que la coordination du système éducatif dans le cadre déconcentré et décentralisé. Cette dernière action a été entreprise avec la création des Académies Régionales d'Education et de Formation (AREF) (Loi 07.00, 2000) pour coordonner et gérer les différentes missions du système éducatif en vue de fournir une certaine autonomie pour la gestion financière, administrative et pédagogique des établissements scolaires.

Dans cette même perspective, il y a eu la création des Conseils de Gestion des Etablissements Scolaires (CGES) en 2002, afin de permettre aux écoles de commencer à jouer un rôle dans le processus de budgétisation pour demande de subventions. Les CGES visaient impliquer les acteurs éducatifs locaux dans la planification et la gestion des établissements scolaires, et fournir un appui aux chefs d'établissement (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2013).

Le Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MENFPESRS) a également créé des associations scolaires au sein des établissements éducatifs, dotées de l'autorité légale de recevoir et dépenser

des fonds pour aider les écoles à mettre en œuvre leur Projet d'Établissement (PE) (Banque Mondiale, 2015).

Il a toutefois été signalé par les experts de l'OCDE (2013) que peu d'établissements ont recours à ces subventions, en partie en raison de la faible capacité de gestion financière des acteurs éducatifs locaux. Les associations scolaires sont également autorisées à collecter des fonds pour couvrir leurs besoins, mais très peu le font (Banque Mondiale, 2015).

Concernant la gestion administrative et pédagogique, en dehors des représentants élus dans le CGES, l'engagement plus large des acteurs de l'établissement scolaire dans les activités scolaires et la prise de décision reste limité. Les CGES sont dominés par le personnel de l'établissement scolaire, tandis que les parents et les élèves sont relativement sous-représentés (Banque Mondiale, 2015). Les CGES organisent rarement des réunions générales pour informer les parents et les autres acteurs de l'école des priorités et des projets actuels de l'établissement scolaire (Instance Nationale d'Evaluation [INE], 2015 ; Banque Mondiale, 2015).

Quoi que ces actions aient un impact significatif sur l'installation d'une nouvelle approche de gestion des établissements scolaires ; il n'en demeure pas moins que les conclusions des rapports du Conseil Supérieur de l'Education de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS) (2008) et de l'Association Marocaine pour l'Amélioration de la Qualité de l'Enseignement (AMAQUEN) (2008) restent négatives. Les deux rapports ont signalé l'absence de résultats probants sur la qualité des apprentissages et les difficultés de généralisation de l'enseignement primaire et ils ont insisté sur la nécessité de mettre en place des dispositifs visant l'évaluation de la qualité des établissements scolaires primaires. En effet, les établissements scolaires n'ont pas bénéficié d'une démarche d'évaluation globale de leur qualité et ont continué de fonctionner comme avant l'adoption de la CNEF. Cela renvoie aux deux types principaux d'évaluation, à savoir l'évaluation des pratiques d'enseignement et l'évaluation des apprentissages des élèves (CSEFRS, 2008). Concernant le premier type, les enseignants sont pris individuellement à travers les évaluations réalisées par les inspecteurs pédagogiques. Il s'agit d'un corps professionnel dont dispose le Maroc depuis longtemps. Les inspecteurs pédagogiques sont chargés d'effectuer des évaluations individuelles des enseignants, mais pas d'évaluer la qualité globale de l'enseignement dans les écoles (Note Ministérielle 113, 2004). Les évaluations sont principalement axées sur la conformité aux procédures nationales et laissent une faible part à l'évaluation des connaissances et des pratiques pédagogiques (International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA], 2016). Quant aux chefs d'établissements scolaires, ils n'ont aucun système d'évaluation régulier de la qualité de leur leadership en cours d'exercice. Le seul cas où la

performance d'un chef d'établissement peut être examinée est en réponse à une plainte formelle, concernant son comportement ou son leadership, déposée par des enseignants, élèves ou parents à travers l'entité d'Inspection Générale des Affaires Pédagogiques (IGAP) (MENFPESRS, 2007). Concernant l'évaluation des acquis scolaires des élèves, elle est principalement sommative et s'appuie sur des tests papier-crayon. Ceux-ci sont centrés sur l'aptitude des élèves à se rappeler de l'information et à la reproduire, plutôt que sur des compétences de réflexion d'ordre supérieur préconisées dans le curriculum national, telles que l'esprit critique et la résolution de problèmes. Les élèves des écoles primaires participent aux examens organisés à la fin de chaque niveau d'études. Les évaluations réalisées en classe au cours de chaque année sont principalement utilisées à des fins administratives pour déterminer la progression des élèves (OCDE, 2018). Ils en ressortent des taux élevés de redoublement et de décrochage, en créant un système où l'enseignement n'est pas perçu comme à la portée de tous et en faisant peser la responsabilité de l'apprentissage sur chaque élève (CSEFRS, 2008 ; AMAQUEN, 2008).

Durant cette période, le système éducatif marocain a connu la multiplication des « *écoles de l'ambre* » à but lucratif, dédiées aux heures supplémentaires des matières scolaires animées et encadrées par les enseignants du système éducatif public (AMAQUEN, 2008).

Nous pouvons noter dans ce sens, le nouveau type d'école que Bouvier (2001) dénomme « *l'Ecole du marché* », que d'autres appellent « *l'Ecole de l'ombre* » (Bouvier, 2001, p.140), elle regroupe notamment des éléments comme les cours de soutien et le e-learning.

L'incapacité de l'école marocaine publique à réaliser ses missions, nécessite une réflexion aux nouvelles solutions susceptibles d'éviter les inconvénients dont souffre le système éducatif ; afin de lui ouvrir d'autres perspectives, garantissant la qualité des apprentissages au profit de tous les élèves.

Cette situation a entraîné la mise en place en 2008 du « Plan d'Urgence 2009-2012 ». Parmi les principales démarches du programme d'urgence, nous pouvons évoquer une politique de restructuration de l'offre scolaire, en particulier, en milieu rural avec la création des écoles communautaires et une refonte du rôle des AREF dans la gestion des établissements scolaires. Avec le Plan d'Urgence, les AREF sont devenues responsables de la qualité des établissements scolaires de leur région. Ce rôle des AREF est capital, vu qu'elles assurent le suivi et le soutien de toutes les formes d'évaluation en relation avec les établissements scolaires marocains (Plan d'Urgence, 2009-2012).

Cette responsabilité consiste au suivi et au soutien de la mise en place des projets visant l'amélioration de la qualité au niveau des établissements, par le biais des directions provinciales chargées de validation et du pilotage des projets d'établissements.

Les AREF sont également chargées de suivre les résultats des audits des établissements scolaires effectués par l'inspection générale des affaires pédagogiques. Ces entités régionales sont amenées à déterminer les besoins des enseignants en formation professionnelle continue, sur la base des rapports des inspecteurs pédagogiques. Les actions de suivi des projets d'établissements par les AREF sont toutefois très limitées, et les résultats des audits des établissements scolaires et des inspections pédagogiques ne sont pas systématiquement utilisés pour éclairer, ni la conception des initiatives d'appui aux établissements scolaires, ni le montage des programmes de formation du personnel scolaire (Banque Mondiale, 2015 ; OCDE, 2013). Malgré ces résultats peu probants en termes d'implantation de la qualité, le Plan d'Urgence a constitué le point de départ pour la mise en place des pratiques émergentes d'évaluation institutionnelle de la qualité des établissements scolaires. Cela concerne premièrement, des activités d'auto-évaluation de la qualité des écoles, il s'agit du projet d'établissement, un nouveau processus de planification scolaire. Et deuxièmement, les opérations d'audits externes des établissements scolaires effectués par l'inspection générale des affaires pédagogiques (OCDE, 2013).

L'évaluation de la qualité des établissements scolaires, dans notre travail, fait référence à l'évaluation de la qualité des pratiques scolaires et des acteurs éducatifs en relation avec l'école primaire. Les évaluations peuvent être menées par l'école elle-même, auto-évaluation ou évaluation interne, ou par un organisme d'évaluation externe à l'établissement scolaire. *« L'une et l'autre fournissent des informations qui aident les écoles à comprendre comment leur enseignement, leur direction, leur gestion et leur administration influencent l'apprentissage des élèves et ce qu'elles peuvent faire pour améliorer les résultats de tous les élèves, et le climat scolaire de l'établissement. L'information issue des évaluations aide également les autorités régionales, et centrales à concevoir de meilleures politiques éducatives, pour soutenir l'amélioration de la qualité des établissements scolaires »* (OCDE, 2018, ch.4, p.1).

Le Ministère de l'Education Nationale a commencé, dans le cadre de l'effort de réforme du système éducatif, à établir des plans et des mécanismes pour la mise en œuvre du projet de l'établissement, à travers les stations suivantes :

Le Ministère de l'Education Nationale a encouragé les écoles à examiner leurs performances à travers la mise en place du projet d'établissement depuis 1994 (Notes ministérielles 73, 1994 et

27, 1995), mais cette démarche n'a pas abouti à des résultats, vu l'absence d'une méthodologie claire pour le montage des projets (Chkili, 2015).

A partir de 2009 et dans le cadre du plan d'urgence, le Ministère de l'Education Nationale a donné un souffle à la méthodologie d'élaboration du projet d'établissement pour la gestion de la qualité de l'établissement scolaire (Note ministérielle 121, 2009). La démarche d'auto-évaluation adoptée selon cette nouvelle réforme se base sur deux référentiels pour diagnostiquer l'état des établissements scolaires.

Le cadre national des normes de la qualité, ce référentiel repose essentiellement sur la conceptualisation de la qualité et sa gestion, tout en prenant compte des définitions établies par des organisations internationales telles l'UNICEF et l'UNESCO. Elle vise également à adopter les normes internationales pour la gestion de la qualité telles (Organisation Internationale de Normalisation) ISO. Ces normes définissent la gestion de la qualité comme étant « *l'ensemble des activités coordonnées permettant d'orienter et de contrôler la qualité au sein de l'établissement* » (MENFPESRS, 2009-2010, p. 2).

La stratégie de la qualité adressée aux établissements d'éducation et de formation repose sur la démarche d'auto-évaluation, du moment qu'il représente l'un des moyens les plus importants permettant à l'établissement d'évaluer ses réalisations et d'y opérer les modifications nécessaires en vue de l'améliorer.

La mise au point du cadre national de la qualité représente une réelle innovation, pour l'amélioration de la qualité des établissements scolaires. Cinq catégories d'indicateurs sont proposées : ceux relatifs à la population accueillie, aux ressources et aux moyens, des indicateurs de résultats, de fonctionnement et d'environnement. Cette catégorisation permet de construire un modèle systémique aussi bien du fonctionnement du système éducatif que de celui des établissements scolaires. Il dispose de variables d'entrée et de sorties, ainsi que d'indicateurs de fonctionnement. Le rôle des établissements est clairement affichés : ils doivent permettre à un chef d'établissement et à son équipe de procéder à une évaluation interne et d'élaborer des analyses pour améliorer le fonctionnement et le résultat (Note ministérielle 36, 2011).

En juillet 2011, une coopération a eu lieu avec le Fond des Nations Unies pour l'Enfance, l'UNICEF et le Ministère de l'Education Nationale marocain. Elle avait pour objectif, l'organisation des ateliers d'évaluation et d'audit et l'approbation des « *réseaux de qualité* », en utilisant une grille de la qualité préparée avec le soutien de cette organisation, pour évaluer la qualité de l'enseignement de base (MENFPESRS et UNICEF, 2011).

Ce deuxième référentiel, la grille qualité de l'UNICEF est utilisée pour le montage des projets d'établissement de l'enseignement primaire. Cette grille se veut un outil pour la planification et l'évaluation interne, en vue de monter un projet d'amélioration de la qualité de l'école primaire et des collèges au Maroc. A la fin de chaque année, elle sert à mesurer les progrès accomplis et à apprécier les obstacles franchis.

Cette grille part de l'environnement scolaire pour aller s'intéresser au cœur de l'acte pédagogique, en passant par le cadre et les outils de l'apprentissage (MENFPESRS et UNICEF, 2011).

A partir de Septembre 2011, le Ministère de l'Education Nationale a adopté une nouvelle approche d'évaluation interne des établissements scolaires, dans le cadre d'un partenariat avec la coopération internationale belge. Il s'agit d'une approche de la qualité basée sur des opérations d'audit avec des techniques de diagnostic rapide et court. Diagnostique Court Appliqué, appelé « DCA », pour la réalisation des auto-évaluations afin de monter des projets d'établissement (Note ministérielle 125, 2011).

Cette méthodologie adoptée par le Ministère de l'Éducation Nationale, pour concrétiser le projet d'établissement, est conçue par l'Institut Francophone des études appliquées en systémique (IFEAS). Un outil de planification stratégique important, car il permet une meilleure gestion participative, et définit la future stratégie d'une organisation ou d'un projet quelle que soit sa taille. L'importance de cet outil est qu'il permet à ses utilisateurs de développer et de réaliser avec une équipe de quatre à huit personnes, et en moins de trois jours ouvrés une stratégie de trois ou cinq ans. C'est un outil pratique qui fournit un modèle complet et procédural permettant de mener à bien le processus de planification stratégique en peu de temps et de manière pratique. Tout cela, sur la base d'un diagnostic précis des forces et des faiblesses, auquel participent des représentants de toutes les parties impliquées dans l'institution scolaire.

Après le plan d'urgence, l'auto-évaluation avec la stratégie DCA des établissements scolaires pour le montage du projet d'établissement a été abandonnée, en faveur d'une technique qui s'intitule EPAR. Dans le cadre du plan ministériel (2012-2016), le Projet d'Appui à la Gestion des Etablissements Scolaires (PAGESM) en partenariat avec le Canada (Note ministérielle, 159, 2014) a utilisé la technique EPAR qui vise à développer un projet réussi pour l'établissement. Cette nouvelle approche d'évaluation interne des établissements scolaires se concentre sur la résolution des difficultés à proximité de la salle de classe, en premier lieu, en investissant les forces disponibles. Elle vise à mettre l'établissement d'enseignement au centre de l'attention, et lui donner une indépendance effective dans la gestion. La technique EPAR suit une démarche en quatre étapes, qui se présentent ainsi :

E : Etat des lieux de l'établissement, dans cette phase il faut établir un diagnostic de l'institution ;

P : Priorités, parmi les problèmes soulevés, il faut en choisir trois qui entravent l'apprentissage ;

A : Actions, ce sont les opérations à entreprendre pour résoudre les problèmes diagnostiqués ;

et R : Régulation ou redressement de la situation en cours de route, si nécessaire, pour atteindre les objectifs.

Ce processus de projet d'établissement est coordonné par le chef de l'institution scolaire, et pour l'aider dans cette tâche, il est tenu de mettre en place un comité de pilotage pour le projet d'établissement. Le comité de pilotage est en général constitué de certains membres du CGES, et de toute personne au sein de l'établissement scolaire, de par son expérience, susceptible à y contribuer. Le PAGESM considère le comité de pilotage du projet d'établissement la plateforme naturelle, où sont impliqués les acteurs éducatifs dans la conduite de l'auto-évaluation, au niveau de l'établissement et au niveau provincial, et veille à ce que celle-ci soit intégrée dans la gestion des établissements scolaires. La technique d'EPAR est utilisée à nos jours en auto-évaluation pour l'élaboration du projet d'établissement (Note ministérielle, 159, 2014).

Bien que ces démarches d'évaluation soient prometteuses, leur potentiel de renforcement du développement d'une culture d'auto-évaluation dans les établissements scolaires est actuellement affaibli par plusieurs facteurs. Notamment, le soutien limité aux établissements pour l'évaluation de leurs forces et faiblesses, l'absence de directives et de formation destinées aux acteurs éducatifs, pour la conduite efficace du processus, et un suivi externe relativement faible. Le suivi du projet d'établissement par les comités de pilotages provinciaux semble principalement axé sur la conformité procédurale, plutôt que sur la façon dont l'exercice contribue à des changements positifs dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage des établissements (OCDE, 2017).

Autres limites, les directives pour le projet d'établissement ne définissent que vaguement la phase de diagnostic, et ne fournissent aucune orientation sur la façon d'identifier les domaines prioritaires d'action. L'étroitesse de la phase de diagnostic, qui se limite à énumérer les faiblesses d'un établissement n'aide pas les établissements scolaires à avoir une image complète de leurs performances (National College for School Leadership [NCSL], 2012).

De plus, le Ministère a abandonné des outils et des démarches importantes, à savoir la grille de la qualité de l'UNICEF, ainsi que la méthodologie DCA en faveur de la technique EPAR. Et dont les directives ne renseignent pas les types de sources d'informations, et la nature d'instruments pouvant être utilisés pour générer des données. Les directives officielles

encouragent les établissements scolaires à combiner des données quantitatives et des observations qualitatives dans leur diagnostic, mais aucun exemple du type de données et d'observations à utiliser n'est fourni, et il n'existe, en effet, aucun instrument de diagnostic ou de suivi. Le manque et l'ambiguïté d'indications ont un impact direct sur la capacité des établissements scolaires à mettre en œuvre une auto-évaluation (Banque Mondiale, 2015).

En dehors des lignes directrices générales, les écoles marocaines reçoivent un soutien technique très limité des AREF et du Ministère pour la mise en œuvre de leurs projets d'établissement. Le suivi des projets d'établissement est également faible, ce qui signifie que les écoles sont moins susceptibles d'accorder de l'importance au processus et qu'elles reçoivent un retour d'information insignifiant sur la manière dont elles pourraient planifier plus efficacement. Dans les directions provinciales des AREF, les comités techniques de validation sont chargés d'examiner la faisabilité des projets d'établissement et leur alignement avec les priorités nationales telles que la prévention de l'abandon scolaire, l'égalité des genres et l'apprentissage des élèves. Seuls 65% des écoles marocaines primaires ont toutefois soumis leurs projets pour validation en 2015 (OCDE, 2018).

Au Maroc, l'auto-évaluation des établissements scolaires n'est pas un devoir important des directeurs d'établissement, et certaines caractéristiques de l'organisation des établissements scolaires limitent également leur capacité à les conduire efficacement. Les directeurs d'établissement sont responsables de nombreuses tâches administratives quotidiennes, qui réduisent le temps qu'ils peuvent consacrer à un rigoureux processus d'auto-évaluation. Certains dirigent également plusieurs établissements, chose qui ne leur permet pas d'être présents lors de toutes les étapes de l'auto-évaluation, afin de renforcer la confiance des enseignants dans le processus. Pour les directeurs, cette tâche restera une tâche secondaire, souvent considérée comme une exigence de conformité administrative (Banque Mondiale, 2015).

Relatif aux établissements primaires ruraux satellites, où sont scolarisés les enfants des communautés marocaines les plus désavantagées, quelques directeurs déclarent qu'ils ne peuvent pas et ne sont pas les mieux positionnés pour mener un exercice d'auto-évaluation ; dans la mesure où ils n'interagissent pas quotidiennement avec les enseignants et les élèves (UNICEF, 2016).

Concernant le comité de pilotage, bien qu'il soit responsable du développement du projet d'établissement, son rôle dans les étapes de diagnostic et de suivi n'est pas clair. Selon les experts de l'OCDE (2018) le comité de pilotage du projet d'établissement n'a pas de responsabilités clairement définies dans l'auto-évaluation des établissements scolaires, et il

n'est pas formé dans des domaines essentiels, tels le recueil et l'analyse des données. Depuis l'adoption du projet d'établissement par le Ministère, les enseignants ne prennent pas part au comité de pilotage du projet par peur de l'action d'évaluation (OCDE, 2017).

A propos des écoles primaires rurales satellites, ces dernières n'ont pas de comité de pilotage, donc leurs enseignants ne se voient pas concernés par les opérations d'auto-évaluation (OCDE, 2018).

Au Maroc, l'engagement de la communauté scolaire dans les activités d'auto-évaluation des établissements est très limité. Il n'existe pas de procédures systématiques pour recueillir l'information sur la satisfaction des parents, élèves et enseignants quant à la qualité de l'établissement. La seule forme d'implication passe par le CGES, où les représentants des parents et des élèves ont tendance à être sous-représentés par rapport aux acteurs de l'établissement. En se référant au rapport de l'OCDE (2018), la majorité des parents rencontrés par l'équipe des experts de l'OCDE ne sont pas au courant de la démarche d'auto-évaluation de l'établissement et encore de l'existence d'un projet d'établissement.

Le Ministère de l'Education National examine la performance et la qualité des établissements scolaires à travers une autre forme émergente d'évaluation, à savoir l'évaluation externe effectuée dans le cadre des audits.

La mise en place des audits des établissements scolaires, et l'introduction d'une approche standardisée de la planification scolaire offrent une base encourageant une nouvelle vision de l'école au Maroc, en tant qu'unité collective d'amélioration et point central des réformes (CSEFRS, 2014).

Deux inspections générales ont été créées à la fin des années 1990 sous l'autorité directe du ministre de l'Éducation, dans le cadre d'une volonté générale du Maroc d'améliorer la transparence et la redevabilité dans le secteur public de l'éducation nationale. Ensemble, ces inspections générales sont chargées d'auditer toutes les institutions publiques et les acteurs impliqués dans le secteur de l'éducation. L'Inspection Générale pour les Affaires Administratives (IGAA) audite la gestion des ressources humaines, financières et matérielles dans le Ministère, les AREF et les établissements scolaires. L'Inspection Générale des Affaires Pédagogiques (IGAP) est chargée d'effectuer des audits réguliers des pratiques pédagogiques des écoles. L'IGAP peut également organiser des inspections générales à la demande des AREF, si celles-ci identifient de sérieux problèmes au sein d'une école donnée.

Les audits des établissements scolaires par l'IGAP ont été introduits en 2014 pour améliorer la gouvernance, la transparence et la qualité des écoles. Depuis 2014, l'IGAP a effectué des audits de presque tous les établissements du secondaire collégial et qualifiant (environ 90 %) du

Maroc. L'IGAP a étendu les audits aux établissements primaires en 2017 (nous ne disposons pas du chiffre exacte des écoles primaires auditées), et vise un contrôle de tous les établissements publics tous les trois ans. Bien que son rôle d'audit comprenne des recommandations pour l'amélioration des établissements scolaires, l'IGAP se concentre principalement sur le respect des règles législatives et peu sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage (MENFPESRS, 2017).

L'IGAP ne compte que 90 inspecteurs (en comptant les inspecteurs régionaux) pour couvrir plus de 10 000 établissements du pays, et les pratiques ne prévoient pas de faire appel à des experts externes, tels que les inspecteurs pédagogiques. Un tiers des inspecteurs de l'IGAP sont localisés au sein du Ministère, tandis que le reste est *maigrement* réparti dans les AREF (environ 5 inspecteurs dans chacune des 12 AREF). Cette situation est préoccupante, surtout pour les écoles primaires vu leur nombre qui augmente d'année en année (OCDE, 2018).

Avec la création de l'IGAP et la mise en place d'audits réguliers des établissements scolaires, le Ministère de l'Education Nationale a entrepris des actions prometteuses pour l'amélioration de la redevabilité des établissements, et du renforcement de leur capacité d'amélioration. Néanmoins, pour poser les bases d'un système efficace d'évaluation externe de la qualité des établissements scolaires, le Ministère se retrouve face à un certain nombre de lacunes. Notamment l'absence de référentiels de la qualité clairement définis, qui constituent la pierre angulaire de toute évaluation pertinente (OCDE, 2018 ; UNESCO, 2015). Le seul document de référence existant, la grille d'audit des établissements scolaires, ne suffit pas pour s'assurer que toute nouvelle évaluation produira des résultats fiables et pertinents. De plus, les indicateurs de la grille servent principalement des fins de conformité, tandis que les dimensions clés des performances des établissements, telles que la qualité des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, n'y figurent pas. L'absence d'un cadre de références contenant des descripteurs de la qualité pour clarifier l'évaluation rend difficile l'emploi des évaluations pour améliorer la qualité des établissements scolaires, ainsi que pour guider et orienter les réformes du système éducatif (OCDE, 2018).

Au Maroc, le cadre des indicateurs utilisé par l'IGAP dans les audits des établissements scolaires ne couvre pas la majorité des dimensions ayant un effet avéré sur l'amélioration de la qualité des établissements. De plus, ces indicateurs choisis pour évaluer ces dimensions sont en opposition avec le but déclaré ; à savoir, apporter un appui aux établissements et ont tendance à accorder plus de poids au respect des règlements (OCDE, 2018).

Concernant les méthodologies et les outils utilisés dans l'évaluation externe appliquée par l'inspection pédagogique, et particulièrement les outils statistiques et les indicateurs mobilisés, de nombreuses limites et réserves sont émises à l'égard des approches quantitatives exclusives. De nombreuses études (Torres, 2010 ; Vial, 2010 ; Le cointe, 1997 ; Figari, 1994) ont analysé la qualité de mesure qu'offrent ces indicateurs et mettent en évidence divers problèmes méthodologiques dans leur construction. Parmi lesquels, le fait de se baser sur des réponses de oui /non, qui ne renseigne pas la totalité de la réalité et du vécu au sein de l'établissement scolaire. Chose qui pose un sérieux problème d'exactitude et de fiabilité des informations recueillies, et servant de base à l'élaboration des plans d'amélioration de la qualité des établissements scolaires.

Dans la continuité d'installer les bases d'évaluation institutionnelle au niveau des établissements scolaires, le Plan d'Urgence (2009 - 2012) a contribué au lancement d'une nouvelle base de données de l'éducation MASSAR (MENFPESRS, 2012). Cette première base de données (MASSAR) est un système de gestion scolaire, elle a le potentiel de soutenir l'évaluation des établissements scolaires au Maroc. Elle a été mise en place en 2013, afin de permettre aux établissements, aux inspecteurs généraux et aux AREF d'accéder à la plupart des indicateurs clés des établissements, à travers la même plateforme. Beaucoup de caractéristiques de MASSAR en font un outil potentiellement précieux pour l'évaluation, la planification et la gestion des établissements.

Ayant le souci de créer une culture d'évaluation, le Ministère de l'Education Nationale, à travers le Centre National de l'Evaluation, des Examens et de l'Orientation (CNEEO), a élaboré des mesures normalisées des résultats des élèves pour évaluer les performances des établissements scolaires. Dans un premier temps, le CNEEO a introduit en 2013 un modèle de comparaison pour les établissements scolaires du secondaire qualifiant, fondé sur les taux de réussite de leurs élèves au baccalauréat, l'examen national à la fin du secondaire qualifiant. Les établissements sont classés en très, moyennement et peu performants. Les résultats sont communiqués à chaque établissement et aux AREF, mais ne sont pas rendus publics. Les établissements peu performants sont tenus d'intégrer dans leurs projets d'établissement des mesures pour améliorer leurs résultats. Le CNEEO vise à étendre le modèle aux établissements du secondaire collégial en utilisant les résultats de l'examen final du secondaire collégial, et dans un avenir proche s'intéresser aux résultats du certificat des études primaires (MENFPES, 2016).

Continuant dans le cadre du Plan d'Urgence (2009-2012), et voulant améliorer la qualité des établissements scolaires, à travers l'amélioration de la qualité de formation des enseignants, le MENFPESRS s'est lancé dans un projet d'amélioration de la qualité de la formation des

enseignants en partenariat avec la coopération internationale des Etats Unis d'Amérique (USAID). Le projet s'intitule ITQANE (Improving Training for Quality Advancement in National Education), il a été programmé de 2009-2014, son objectif était d'améliorer la qualité de la formation des acteurs éducatifs, essentiellement les enseignants dans un premier temps du secondaire collégial. La formation constitue, en effet, le moyen d'assurer leur adhésion au changement, et de faire évoluer leurs pratiques professionnelles.

Le projet ITQANE estime qu'un enseignement de qualité passe par une formation initiale et continue de l'acteur éducatif, et une mobilisation et suivi soutenus des leaders scolaires.

Il a pour objectif de combattre, aussi bien dans les deux régions pilotes du projet que sont Fès-Boulemane et Doukkala-Abda qu'au niveau national, l'échec et l'abandon scolaire dans les collèges, en améliorant la qualité de la formation professionnelle des enseignants et l'apprentissage des élèves. Selon le MENFPESRS (2014), le projet a permis le renforcement de la formation initiale et continue, il y a eu l'intégration des modules transversaux de formation dans le cursus des Centres Régionaux des Métiers de l'Education et de la Formation (CRMEF) ; ainsi que le développement et la mise en œuvre du Programme d'Appui à la Réussite Scolaire (PARS 2012-2013) pour la formation continue des enseignants. Concernant la formation des chefs des établissements scolaires, ceux-ci ont participé à des formations d'un appui pour le parachèvement des projets d'établissement de l'ensemble des collèges des deux régions pilotes (Fès - Boulemane et Chaouia - Ourdigha).

Toujours dans le cadre de la coopération internationale des Etats-Unis, des écoles primaires marocaines ont bénéficié d'une enquête pilote dans le cadre de partenariat, avec l'Agence Américaine de Développement International (USAID, 2012).

Les écoles primaires publiques de la région Doukkala- Abda (avant le nouveau découpage administratif) ont fait l'objet d'une évaluation EGRA, EGMA et SSME. Pour notre travail de recherche nous allons nous focaliser sur l'outil SSME, Snapshot for School Management Effectivness ou en français l'Aperçu sur l'Efficacité de la Gestion Scolaire.

Le Snapshot de l'efficacité de gestion d'école est un instrument qui fournit rapidement et rigoureusement une image de la gestion de l'école et des pratiques pédagogiques dans un pays ou une région. Le SSME a été conçu pour capturer les « meilleurs » indicateurs de l'efficacité des écoles qui affectent la qualité de l'apprentissage des élèves. Les données résultantes sont conçues pour permettre aux administrateurs d'école, de l'académie, du ministère ou du pays, ainsi qu'aux bailleurs de fond, de prendre connaissance de ce qui se passe réellement dans les écoles et les salles de classe ; aussi d'évaluer la meilleure manière de rendre ces écoles plus efficaces. Mais malheureusement, les résultats n'ont pas été exploités dans des plans

d'amélioration de la qualité des écoles évaluées. Cette expérience n'a pas été reprise, elle est restée au niveau de l'enquête pilote (USAID, 2012).

La culture d'évaluation des établissements scolaires, que la direction centrale de l'évaluation, de l'organisation de la vie scolaire et des formations communes inter-Académies a incarné par les actions qu'elle a pilotées et les données qu'elle a diffusées ne s'est pas réellement implantée (OCDE, 2018 ; Banque Mondiale, 2017).

En effet, les informations recueillies depuis ces deux dernières décennies montrent des développements très arbitraires et inégalés de l'évaluation externe et interne de l'école primaire. En conséquence, l'évaluation de cette dernière paraissant être restée à l'état embryonnaire, sinon fantomatique.

Les informations nombreuses qui sont produites, durant ces deux décennies sont intéressantes mais peut-être trop dispersées pour des responsables et des décideurs, qui n'ont guère le temps des recherches et des synthèses, alors elles sont peu utilisées et faiblement exploitées. Les résultats qui aboutissent à l'évaluation ne sont presque jamais suivi d'un effort de compréhension. Le Ministère ne s'est pas soucié de procéder à des analyses de pratiques et des expériences effectuées au sein des établissements dans les académies qui obtiennent de bons résultats ; pas plus que dans celles qui constituent des points faibles dans la géographie de l'école primaire marocaine (UNICEF, 2015 ; UNESCO, 2015).

Selon plusieurs auteurs (Debbagh, 2015 ; Derrij, 2015 ; Chkili, 2015), l'analyse des expériences du passé en matière d'évaluation de la qualité des établissements scolaires démontre que dans la plupart des cas, les échecs enregistrés ou les retards accumulés sont dus à des approches méthodologiques qui :

- Ignorent ou minimisent l'apport de la méthodologie scientifique dans le processus des projets d'évaluation institutionnelle ;
- Manquent d'attention accordée à la planification stratégique de tout le système y compris les établissements scolaires et qui oublie l'importance des plans d'action et des étapes à franchir ;
- Oublient le suivi et l'évaluation des résultats obtenus, d'autant que de telles projets d'évaluation exigent la constance dans la durée ;
- Ignorent l'importance des expérimentations avant la généralisation ;
- Ne tiennent pas compte de la nécessité de l'adhésion des acteurs du terrain.

Cette situation mène à un manque de retour d'informations sur les investissements, empêchant le système d'atteindre ses objectifs et renforce son incapacité à contrôler et évaluer son fonctionnement.

Un nombre important des ONG internationales, telles l'UNESCO, l'UNICEF, l'OCDE et la Banque Mondiale, notent un ensemble de lacunes qui marquent l'expérience de l'évaluation institutionnelle des établissements éducatifs marocains. Principalement, la façon d'adoption et de changement des projets et des démarches d'évaluation, elles sont généralement partielles et hâtives. Beaucoup de ces expériences sont importantes et coûteuses, mais elles sont changées sans évaluer leurs résultats. Encore, investir ou utiliser ces résultats afin d'apporter les modifications nécessaires aux programmes et aux projets de réforme concernant l'évaluation institutionnelle, avant qu'ils soient appliqués et généralisés. Ainsi, ces projets d'évaluation n'ont pas d'effet sur les politiques éducatives en général, et sur le quotidien des établissements et les pratiques professionnelles (qu'elles soient pédagogiques ou de gestion).

Aussi, le recours aléatoire aux nombreuses formes et méthodes, aux perturbations et à l'instabilité qui les accompagnent, gêne tous ceux qui travaillent sur le terrain ; de l'enseignant à l'élève, en passant par les parents et l'administration, que cela concerne l'audit et/ou l'inspection.

D'autant plus que la nature de l'école, en tant qu'institution, ne répond pas au grand nombre de changements, et ne s'accommode pas au même rythme, rapide, d'émergence et de disparition de modèles, de programmes et de projets d'évaluation. Toutes ces difficultés et défaillances sont aggravées par la résistance au changement des acteurs éducatifs au sein du système en général, et au sein des établissements scolaires en particulier. Ceci nous mène à se poser la question autour de la conduite du changement, pour l'installation d'une nouvelle culture d'évaluation et de redevabilité, afin de normaliser avec elle et l'accepter comme partie intégrante et essentielle au système éducatif (Banque Mondiale, 2015 ; OCDE, 2015).

Pour qu'une évaluation produise des effets, il faut d'abord qu'elle existe. Or, le Conseil Supérieur de l'Education de la Formation et de la Recherche Scientifique, dans son rapport de la mise en œuvre de la charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013 publié en 2014, déclare qu'il n'existe aucune action d'évaluation institutionnelle de la qualité, ni du système éducatif ni de ses composantes, à savoir les établissements scolaires.

Bien que toutes les parties prenantes du système d'éducation et de formation au Maroc, considèrent que l'évaluation apparaît comme indispensable aussi bien au pilotage central du système, qu'à celui de la gestion locale des établissements. Jusqu'à maintenant, pour le Maroc, l'évaluation et la qualité comme notions concernaient exclusivement les élèves et leurs apprentissages loin du fonctionnement des établissements scolaires (CSEFRS, 2014).

Dans le dernier colloque organisé par le CSEFRS en 2015, autour de la thématique de l'évaluation en éducation et en formation. Le CSEFRS estime que ce retard dans l'adoption des

évaluations de la qualité des établissements scolaires est dû d'une part à une faible assimilation du discours à l'égard du paradigme de l'évaluation et de la mesure par les décideurs du système éducatif. Et, d'autre part, à une réticence du personnel pédagogique vis-à-vis l'évaluation des performances de leurs établissements scolaires.

Dans ce colloque, EL Hayani (2015) a signalé qu'en absence d'évaluation institutionnelle comme dispositif de reddition des comptes, les données collectées lors des audits et des inspections ne se traduisent pas par des politiques de remédiation et de perfectionnement de la qualité des prestations éducatives.

En conséquence, la tendance dominante est à l'utilisation de ces données et de ces résultats plus en tant qu'outil de diagnostic, que comme outil de pilotage et d'amélioration de l'existant (Debbagh, 2015 ; Van Zanten, 2001).

Le constat global, que nous pouvons faire, est que la culture de l'évaluation et de la redevabilité ne s'est pas encore ancrée à tous les niveaux du système éducatif. Actuellement, le Maroc éprouve des difficultés à opérer une institutionnalisation de l'évaluation de la qualité des établissements scolaires, tous cycles confondus (Debbagh, 2015), encore plus de l'enseignement primaire. Car, en effet, la vision que les décideurs ont à l'égard de l'école primaire, demeure syncrétique, indifférenciée trop souvent et plus ou moins confuse. Jugeant cette situation confuse de l'évaluation de la qualité des établissements scolaires primaires, le Maroc a adopté une nouvelle réforme du système éducatif marocain, à savoir la Vision Stratégique 2015-2030 (Vision 2030) (CSEFRS, 2015).

La Vision 2030 appelle à la création d'une « nouvelle école marocaine » fondée essentiellement sur le principe de la qualité. Cette réforme envisage un changement fondamental du rôle des établissements scolaires au Maroc, pour en faire des agents clés de l'amélioration de la qualité de l'ensemble du système éducatif. Cela suppose le développement des pratiques d'évaluation institutionnelle des établissements scolaires, afin d'encourager les autorités éducatives et les établissements scolaires à améliorer la qualité des écoles, et à s'inscrire dans un processus de redevabilité mutuelle en matière de résultats.

Toutefois, les experts de l'OCDE notent qu'un bon nombre des outils et processus nécessaires pour concrétiser cette aspiration n'existent pas. Il manque, en particulier, une compréhension commune claire de ce que constitue la nouvelle école au Maroc. Ainsi qu'un ensemble d'indicateurs pour aider à guider les efforts d'amélioration de la qualité des établissements scolaires, et à veiller à ce que les évaluations, tant internes qu'externes, soient centrées sur ce qui compte le plus pour atteindre des niveaux plus élevés de la qualité (OCDE, 2018).

Dans ce sens, la Banque Mondiale souligne qu'il faut davantage concentrer les évaluations sur l'amélioration et moins sur la conformité, et de renforcer la capacité des principaux acteurs de l'éducation, à savoir les chefs d'établissement, les enseignants et les inspecteurs. Pour pouvoir mener des évaluations des établissements scolaires et en utiliser les résultats pour améliorer la qualité de l'école (Banque Mondiale, 2015).

L'instance nationale d'évaluation (INE /CSEFRS), à travers sa vision 2030, note un objectif stratégique important pour réussir le processus d'évaluation institutionnelle. Il s'agit de définir des indicateurs et des critères de la qualité pour les établissements. Et cela, afin de préciser de façon mesurable et claire ce qu'est la nouvelle école marocaine, en rendant facile la gestion des différentes activités des établissements et l'amélioration de la qualité de ceux-ci.

Pour concrétiser cette vision stratégique, le Ministère de l'Education Nationale a mis en place un ensemble de mesures prioritaires ayant pour objectif l'amélioration de la qualité de l'école primaire en particulier, première unité de l'éducation de base (MENFPRS, 2015). Néanmoins, aucun projet d'évaluation de la qualité n'a eu lieu (CSEFRS, 2019).

Face à ce contexte problématique, nous avons entrepris un travail de recherche visant le montage d'une démarche d'évaluation institutionnelle et l'élaboration d'un référentiel de la qualité, afin de pouvoir conduire des évaluations institutionnelles de la qualité, auprès des écoles primaires publiques marocaines.

Notre travail de recherche est basé sur un cadre conceptuel et théorique, qui s'articule autour de trois niveaux, le premier est en relation avec le paradigme d'évaluation institutionnelle, le second lié aux approches d'évaluation de la qualité des établissements et le dernier concerne la méthode de référentialisation. Notre recherche repose sur la méthodologie scientifique de recherche action. Ces approches conceptuelles, théoriques et méthodologiques, nous ont permis de répondre à notre question principale de recherche, qui s'intitule : **Comment évaluer les écoles primaires publiques marocaines selon un référentiel de la qualité ?**

1-1- Questions de la recherche

Cette question centrale représente l'ossature de notre recherche et en découle d'autres questions, qui se présentent comme suit :

- Quel est l'état des lieux de l'évaluation de la qualité des établissements scolaires publics primaires marocains ?
- Quel est le paradigme d'évaluation institutionnelle convenable, pour évaluer une école primaire publique marocaine ?
- Quel serait l'approche d'évaluation de la qualité adéquate, pour mesurer les qualités d'une école primaire marocaine ?

- Quelle est la démarche scientifique appropriée pour concevoir un référentiel de la qualité, destiné à évaluer une école primaire publique au Maroc ?
- Comment conduire une opération d'évaluation institutionnelle, auprès de deux établissements scolaires d'enseignement primaire ?
- Quels seraient les résultats escomptés de cette démarche d'évaluation institutionnelle, sur la qualité des deux écoles primaires publiques évaluées ?

1-2- Hypothèses de la recherche

- Hypothèse principale

Nous nous appuyons sur notre problématique et notre question de départ et nous avançons l'hypothèse principale selon laquelle, l'adoption d'une démarche d'évaluation institutionnelle, basée sur un référentiel de la qualité, conçue selon une approche scientifique, produira des changements recherchés au niveau de la qualité de l'école primaire publique marocaine.

Notre hypothèse s'articule autour de deux niveaux :

- Un premier niveau, en relation avec la méthodologie de conception et de montage d'un dispositif d'évaluation institutionnelle, contenant un référentiel de la qualité dédié à l'évaluation de la qualité des écoles primaires publiques marocaines ;
- Un deuxième niveau en rapport avec la vérification de la validité de notre arsenal d'évaluation, en le mettant en expérimentation auprès de deux écoles primaires, afin de saisir les aboutissements auxquels il peut déboucher. Et cela au niveau de l'appréciation des qualités singulières et transversales de l'établissement scolaire en question, dans la perspective de proposer des actions pouvant améliorer la qualité globale des établissements scolaires évalués.

- Hypothèses dérivées

Dans cette thèse nous mettons en vérification les hypothèses suivantes :

La première hypothèse :

- Les acteurs au niveau macro du système éducatif estiment que la qualité est un élément indissociable de l'école primaire publique marocaine, et son amélioration est dépendante de l'évaluation périodique de celle-ci, avec un référentiel conçu selon une approche scientifique, qui prend en compte les défis du système éducatif marocain.

Cette hypothèse met l'accent sur l'intérêt du groupe des professeurs de la FSE, des acteurs du MENFPESRS et des experts de l'évaluation et de la mesure en éducation relevant de l'INE auprès du CSEFRS vis à vis la qualité des établissements scolaires au Maroc, et la logique scientifique selon laquelle l'outil d'évaluation doit être produit et utilisé.

La deuxième hypothèse :

- Les méso-acteurs éducatifs accordent beaucoup d'importance à l'évaluation de la qualité des établissements scolaires primaires et jugent que la réussite de cette opération est conditionnée par la réalisation d'une évaluation interne, basée sur un instrument élaboré selon une approche participative, tout en prenant en considération les éléments de son succès.

Cette hypothèse s'intéresse aux avis des acteurs éducatifs au niveau méso, à propos de l'évaluation institutionnelle de la qualité, sa pertinence, sa démarche, ses instruments, ses dimensions et son usage.

La troisième hypothèse :

- Le référentiel de la qualité renseigne efficacement les différentes qualités des deux écoles évaluées et pointe facilement les éléments dont la qualité doit être améliorée, à travers la proposition des actions à entreprendre.

Cette hypothèse vérifie la validité de notre référentiel de la qualité, pour collecter les données recherchées durant la conduite d'une démarche d'évaluation institutionnelle. Cet instrument devra évaluer les qualités singulières et les qualités transversales de deux écoles, afin de pouvoir se prononcer sur la qualité globale de l'établissement d'une façon précise, comme il permettra de proposer des pistes d'amélioration de la qualité des institutions évaluées.

La quatrième hypothèse :

- Les acteurs au sein des établissements adhèrent à l'opération d'évaluation de la qualité de leurs écoles et considèrent que les résultats obtenus influenceront positivement la production d'un projet efficace, pour l'amélioration de la qualité de leur établissement.

Cette hypothèse se focalise sur l'expérience de l'évaluation institutionnelle des deux écoles primaires évaluées, en mettant l'accent sur le degré d'adhésion des acteurs éducatifs internes à la démarche d'évaluation, et pour l'élaboration d'un projet visant le changement de la qualité de leur école.

Ce faisant, notre problématique et nos hypothèses de travail vont nous permettre de structurer la méthodologie de notre recherche et le cadre conceptuel qui inspirent l'analyse.

1-3- Architecture de la thèse

Notre présent travail de recherche est structuré en six chapitres, scindés en deux parties. Nous avons précédé la première partie de notre thèse par une section introductive. Il y est exposé le contexte et la problématique de la recherche, les questions autour de la thématique abordée, les hypothèses de travail, le cadre conceptuel et théorique qui sous-tend notre recherche et la démarche méthodologique adoptée pour réaliser notre thèse.

La première partie de notre travail se compose de trois chapitres, le premier est consacré à la revue de la littérature, en relation avec les concepts d'évaluation en éducation et des établissements scolaires ainsi que le paradigme d'évaluation institutionnelle adopté pour notre recherche. Dans le deuxième chapitre, nous avons présenté une délimitation conceptuelle de la qualité et du référentiel, les approches théoriques d'évaluation utilisées pour mesurer les qualités des établissements scolaires, et puis la démarche méthodologique de référentialisation pour concevoir un référentiel de la qualité. Le troisième chapitre, étale l'état des lieux des différentes opérations d'évaluation interne et externe de la qualité des établissements scolaires au Maroc, et cela depuis l'adoption de la charte nationale d'éducation et de formation en 2000 jusqu'à la vision stratégique 2015-2030, en passant par le plan d'urgence 2009-2012.

La seconde partie de notre thèse est consacrée au travail empirique, elle comprend trois chapitres. Le premier est réservé au montage de notre dispositif d'évaluation institutionnelle, et à la conception du référentiel de la qualité à travers une enquête qualitative. Le deuxième chapitre est destiné à la vérification de l'arsenal d'évaluation institutionnelle et du référentiel élaboré, à travers l'évaluation de deux écoles primaires publiques, dans l'Académie Régionale d'Education et de Formation de Rabat- Salé- Kénitra. Le dernier chapitre de notre partie empirique expose notre modèle final d'évaluation institutionnelle externe, avec notre référentiel EVAQUOLEPRIMAR.

Notre thèse se termine par une dernière section, où sont exposées les conclusions importantes de notre travail de recherche, les limites relevées, les apports de notre travail, les perspectives possibles selon les résultats obtenus, et finalement des propositions pour une bonne conduite de la démarche d'évaluation institutionnelle de la qualité des écoles primaires publiques marocaines.

2- Trame d'analyse de la thèse

Notre recherche porte sur l'évaluation des établissements scolaires primaires publics marocains avec un référentiel de la qualité. Cela consiste au montage d'un dispositif d'évaluation institutionnelle, basé essentiellement sur la production d'un référentiel de la qualité. Cet arsenal servira de méthode et d'outil pour mener une démarche d'évaluation institutionnelle auprès des écoles primaires publiques ; dans une perspective d'amélioration de la qualité de ces écoles évaluées, compte tenu des objectifs assignés à l'enseignement primaire au Maroc.

Notre dispositif d'évaluation constituera pour les décideurs de l'éducation nationale au Maroc une source considérable d'informations, pour le pilotage du système éducatif.

Notre travail de recherche engagera un débat entre des scientifiques, des experts et des acteurs nationaux et locaux du système éducatif. Cela apportera des éclairages, des orientations et une démarche d'évaluation institutionnelle des établissements scolaires, basée sur un ensemble d'indicateurs et de critères de la qualité, regroupés dans un référentiel.

Dans un système éducatif doté d'une expérience très limitée de l'évaluation des établissements scolaires, l'élaboration d'un dispositif d'évaluation institutionnelle de la qualité accepté et compris par tous les acteurs du secteur éducatif requiert une méthodologie scientifique adéquate et un soubassement théorique ajusté (Torres, 2010 ; Vial, 2010).

Pour garantir le succès de cette recherche, aussi complexe et capitale pour le système éducatif, la méthodologie à suivre devrait rompre avec les schémas trop simplistes et souvent technicistes pour concevoir le projet comme une volonté commune et partagée par tous, et bien en maîtriser les différentes phases (Chkili, 2015).

Afin de prendre au sérieux les enjeux de la « *non qualité* » (UNESCO, 2015, p.47) pour les écoles primaires publiques marocaines. Nous visons élaborer un dispositif d'évaluation de la qualité performant, avec des indicateurs quantitatifs et des critères qualitatifs pertinents et fiables. En vue de produire un outil puissant d'aide à la décision, et de la régulation du système éducatif et un instrument de gestion, et d'amélioration de la qualité des établissements scolaires (Debbagh, 2015).

Il est, de ce fait, nécessaire de recourir aux dispositifs scientifiques et aux indicateurs clés pour l'évaluation, qui tiennent compte de la complexité de l'établissement d'enseignement primaire et de sa spécificité. Notamment par rapport aux aspects qualitatifs, difficilement mesurables par absence d'indicateurs et de critères pertinents et capables d'en rendre compte (OCDE, 2017). Ainsi, il sera nécessaire d'effectuer une complémentarité entre les modèles et les méthodes

d'évaluation de la qualité, entre le quantitatif et le qualitatif, entre les référentiels nationaux et internationaux et leur nécessaire contextualisation (Vial, 2010 ; Figari, 1994).

A la nécessité de dépasser cette situation, l'évaluation institutionnelle acquiert toute sa légitimité (Gustin, 2001). D'où l'intérêt de se doter du paradigme d'évaluation institutionnelle, qui constitue la trame d'analyse de notre travail de recherche. Ce paradigme présente une réflexion théorique et une démarche empirique constructiviste, à la fois, pour les chercheurs et pour les praticiens, afin de réussir une démarche d'évaluation des établissements scolaires (Plante, 1986). Comme souligné par Vial (2010), « *l'évaluateur ne peut pas fonctionner sans réfléchir sa pratique - toute évaluation remplit une fonction réflexive* » (Vial, 2010, p.16).

En termes de méthodologie de recherche appliquée pour la création de notre référentiel d'évaluation et des indicateurs et des critères en lien avec la mesure de la qualité, Catroux (2002) recommande d'adopter l'approche méthodologique de la recherche action. Ainsi, nous serons munies d'un cadre d'analyse et d'une méthodologie de recherche, face à notre problématique, à nos questions de recherche et à nos hypothèses de travail.

2-1- Paradigme d'évaluation institutionnelle

Au regard de notre problématique, de nos questions de recherche et de nos hypothèses, notre recherche trouve bien son point d'ancrage au sein du paradigme d'évaluation institutionnelle des établissements scolaires. « *La force d'un paradigme réside dans l'existence conjointe de modes de pensée et d'action qui partagent une grande cohérence* » (Lecoite, 1997, p.74).

Tout d'abord, le terme évaluation signifie l'appréciation de la qualité d'une chose ou d'un acte, la détermination de la valeur d'une personne ou d'une démarche. Evaluer, c'est se demander ce que vaut un service et comment l'améliorer. L'évaluation interroge sur la valeur de ce qui est et de ce qui se fait. Pour évaluer, l'évaluateur recourt à des critères, à des normes et à des standards qui sont des éléments de contrôle. L'évaluation quelle qu'elle soit, quelle que soit la forme qu'elle puisse prendre, a pour premier objectif d'informer sur les performances d'un individu, d'un processus ou d'un système dans le but d'une amélioration souhaitée (Conseil Supérieur de l'Education du Canada [CSEC], 1999).

Dans le cadre de notre étude, ce que nous nommons habituellement établissement, école, lieu d'enseignement, organisation se réfèrent à l'institution scolaire publique marocaine.

Le terme institution ajouté à l'évaluation est à forte saveur nord-américaine, il renvoie à une institution d'enseignement ou à un établissement. C'est un lieu formel d'enseignement qui a son environnement, ses besoins, ses objectifs, ses activités, ses ressources et ses résultats (Broadfoot, 2000).

Ainsi, Gustin (2001, p.11) estime que : « *L'évaluation institutionnelle vise à accroître la lisibilité des indicateurs de l'établissement d'enseignement, à la fois pour les acteurs internes et externes et les différentes parties prenantes, en identifiant ses ressources, en caractérisant son mode de fonctionnement et en révélant ses performances* ».

Pour être opérante, elle doit pouvoir appréhender la réalité de l'établissement, l'identifier, le décrire, le situer et l'analyser afin de faire apparaître ses logiques de fonctionnement et sa dynamique. C'est ainsi que l'évaluation institutionnelle participe à la connaissance de l'existant, elle poursuit une démarche qui permet à chaque établissement de mieux fonder les actions à entreprendre en vue d'améliorer sa qualité (Gustin, 2001).

L'évaluation institutionnelle devient un instrument de perception et d'exploration beaucoup plus puissant que la somme des évaluations que peuvent faire les individus à des niveaux réduits (évaluation des élèves, inspection des enseignants, audits..) (CSEC, 1999).

L'évaluation institutionnelle aide un établissement à reconnaître ses problèmes, à les affronter et à travailler pour les régler. Elle ne veut pas fournir des munitions à la culpabilisation ou à la recherche de boucs émissaires et au découragement. Elle a pour objectif de susciter l'engagement et la solidarité d'une équipe éducative, dans laquelle les individus savent apprendre entre eux et qui forment véritablement une communauté d'apprenants. L'évaluation institutionnelle s'inscrit dans le sillage de l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la gestion, elle est un levier pour affronter les obstacles (Plante, 1986).

Pour qu'elle soit institutionnelle, au sens où nous l'entendons ici, la méthodologie de remédiation, il faut l'a laissée à l'institution pour faire le choix de la démarche, de la stratégie et du plan d'action. L'évaluation ne serait pas institutionnelle, si elle ne se réalisait pas avec la participation et la concertation de tous les niveaux du système éducatif (CSEC, 1999).

La démarche d'évaluation est institutionnelle, lorsqu'elle devient une dimension de la vie même de l'institution scolaire, il en résulte un processus à la fois permanent et intégré à la pratique institutionnelle. Il ne s'agit pas d'une opération ponctuelle, après laquelle on passe à autre chose. En effet, les activités importantes de l'institution doivent périodiquement faire l'objet d'une évaluation systématique ; les experts de l'OCDE (2013) suggèrent qu'elle soit annuelle ou au plus tard triennale.

Plusieurs auteurs (Broadfoot, 2000 ; Lecoite, 1997 ; Plante, 1986) déclarent que l'évaluation institutionnelle est importante pour la mise en place d'une culture de changement continu dans l'éducation, et pour la responsabilisation des divers acteurs du système éducatif.

L'évaluation institutionnelle peut prendre différentes formes d'évaluation : interne /auto-évaluation, externe, ou interne/ externe. L'évaluation interne ou l'auto-évaluation semble être

le préalable nécessaire à l'évaluation externe, lorsque l'évaluation est envisagée comme un processus cognitif, qui favorise les pratiques réflexives. L'auto-évaluation est un des leviers du changement utilisé par les acteurs éducatifs afin de diagnostiquer l'état de leur établissement (Broadfoot, 2000).

Les évaluations externes des établissements scolaires favorisent un alignement des pratiques d'enseignement et de gestion avec les objectifs d'évaluation définis par l'autorité de tutelle. Elles sont ainsi un facteur d'homogénéisation du système éducatif, et de couplage des pratiques locales avec les attentes institutionnelles (Gather Thurler, 1998).

Il est normal qu'un projet d'évaluation institutionnelle ait des difficultés, des problèmes et donne lieu à des dysfonctionnements et à des contradictions. Le fonctionnement d'un projet n'est pas assimilable à celui d'une mécanique. Avant d'entreprendre une telle démarche, il faut s'assurer de la conduite correcte à suivre (Fédération Québécoise des Directeurs et Directrices d'Établissements d'Enseignement [FQDE], 1999).

L'évaluation institutionnelle présuppose qu'il y a dans l'établissement une volonté de progrès et d'amélioration. Pour édifier un processus sur cette base, il faut que le milieu agisse en toute conscience et en toute liberté, que les personnes et les groupes concernés ressentent le besoin de s'évaluer, qu'ils aspirent à ce progrès et qu'ils décident de s'améliorer (CSEC, 1999).

La démarche d'évaluation institutionnelle nécessite l'implication des acteurs éducatifs, des chercheurs en évaluation de l'éducation, et des décideurs en amont pour l'élaboration du dispositif d'évaluation institutionnelle et la mobilisation de ceux-ci en aval, afin d'assurer la réussite de l'opération (OCDE, 2013).

En effet, le défi majeur dans la démarche d'évaluation institutionnelle, c'est d'impliquer et de mobiliser les acteurs éducatifs et toutes les parties prenantes autour du projet de sorte que chacun y trouve une source de motivation et une certaine satisfaction (CSEC, 1999).

Les experts de la Banque Mondiale (2015) et de l'OCDE (2013) recommandent l'implication des acteurs éducatifs à tous les niveaux du système, pour l'élaboration et la conduite de l'évaluation institutionnelle, en vue de contribuer à renforcer son appropriation et à améliorer sa valeur pratique.

Pour une démarche d'évaluation institutionnelle réussie, l'OCDE (2013) appelle à l'importance de réunir, lors de la phase d'élaboration du dispositif d'évaluation, une gamme de profils d'enseignants de différentes régions, écoles, niveaux de scolarisation et d'expérience, ainsi que des directeurs d'écoles et des inspecteurs.

Dans ce sens, d'autres auteurs (Chapman, 2008 ; Demailly, 1999 ; Plante, 1986) voient qu'il faut créer une équipe de rédaction et du montage du dispositif d'évaluation avec des profils

divers comprenant des enseignants, des directeurs d'école, des consultants et des chercheurs en évaluation.

L'OCDE (2015) ajoute que ce processus de rédaction du dispositif doit être transparent, et il doit être communiqué de manière appropriée, afin que les acteurs éducatifs se mobilisent, et soient pleinement conscients de la marche à suivre pendant l'opération d'évaluation de leur établissement.

Concernant les personnes n'ayant pas participé à l'élaboration du dispositif, Plante (1986) estime qu'elles seront mobilisées pour l'opération d'évaluation institutionnelles de leur établissement à quelques conditions :

- comprendre ce qu'elles font et savoir pourquoi elles le font ;
- exercer de l'influence et apporter une contribution significative ;
- reconnaître leur contribution, se sentir utiles et traiter avec attention.

La réussite de cette mobilisation, et par conséquent la démarche d'évaluation institutionnelle dépend selon les chercheurs (Broadfoot, 2000 ; Plante, 1986) du leader mobilisateur. Il doit prendre en compte les aspirations collectives et individuelles des acteurs internes de l'établissement, en leur permettant de trouver dans leur travail des motifs de satisfaction professionnelle et personnelle (CSEC, 1999).

La démarche d'évaluation institutionnelle réussira dans un établissement facilement, si le leadership de la direction se caractérise par les conditions suivantes énoncées par Ghrari (2006) :

- Une direction qui tend à partager la vision de l'opération d'évaluation institutionnelle, plutôt qu'une direction qui définit les règles à suivre pour la réaliser ;
- Une direction qui encadre après avoir écouté, plutôt qu'une direction qui impose les modalités de réalisation de l'évaluation ;
- Une direction qui encourage et accepte les initiatives, plutôt qu'une direction qui impose son point de vue ;
- Une direction qui donne du pouvoir aux gens et fait confiance, plutôt qu'une direction qui se méfie et contrôle.

L'OCDE dans son rapport « *Regards sur l'évaluation* » (2015) a présenté quelques expériences d'évaluation institutionnelle avec une approche participative basée sur une équipe multidisciplinaire, où plusieurs profils sont combinés lors de l'élaboration du dispositif d'évaluation, ainsi qu'au moment de l'évaluation des établissements. Il s'agit des expériences

réussies du Mexique et de la Colombie, où les autorités éducatives ont eu recours à une équipe avec des profils différents pour la rédaction et l'administration des grilles d'évaluation.

Cet appel à la participation des acteurs éducatifs et des chercheurs fait de la démarche d'évaluation institutionnelle une démarche participative. Elle suit une approche qui aspire aux consensus et aux opinions majoritaires, que l'on favorise par la transparence des opérations, par l'information et par une consultation systématique et continue tout au long du processus d'évaluation (CSEC, 1999).

Dans cette perspective, recourir à une intelligence collective ne pourra que favoriser le succès et l'enrichissement de la démarche d'évaluation institutionnelle (Limamy, 2015).

En somme, l'évaluation institutionnelle peut être faite dans des perspectives et des mentalités fort diverses. Dans un établissement scolaire, il s'impose qu'elle se réalise dans un esprit et avec des objectifs de développement, de changement planifié, d'amélioration continue, d'apprentissage collectif et qu'elle ne s'arrête pas aux jugements de valeur (inefficaces en eux-mêmes). Il faut s'évaluer pour évoluer (FQDE, 1999).

Avant de procéder à un projet d'évaluation institutionnelle, il serait judicieux de vérifier la présence de quelques conditions au préalable soulignées par la FQDE (1999), il s'agit de :

L'impact : vérifier l'ampleur envisagée de la démarche d'évaluation, ses effets sur la vie de l'établissement et sur le climat de travail ;

L'acceptabilité : s'assurer de l'implication des acteurs éducatifs et de toutes les parties prenantes, travailler sur les résistances éventuelles et les appuis possibles pour y faire face ;

L'accessibilité : estimer les coûts du projet en temps, en ressources humaines et matérielles, examiner l'accessibilité des objectifs visés par la politique d'évaluation institutionnelle des autorités de tutelle ;

La compatibilité : réfléchir l'adéquation du projet d'évaluation institutionnelle aux besoins et aux priorités de l'établissement ;

L'étape suivante selon Plante (1986) concerne le processus de l'évaluation institutionnelle. En général, elle s'étale sur trois grandes phases (FQDE, 1999 ; Demailly, 1999 ; Plante, 1986):

- (i) la première étape concerne la planification de la démarche d'évaluation institutionnelle ;
- (ii) la deuxième étape présente le processus de conduite de l'opération d'évaluation de la qualité des établissements scolaires ;
- (iii) la troisième phase expose le rapport final de l'évaluation institutionnelle de l'organisation.

Quelques auteurs (Broadfoot, 2000 ; Figari, 1994) ajoutent à la dernière phase, en relation avec l'exploitation des résultats de l'évaluation et le plan d'action pour toute éventuelle remédiation. Le dispositif d'évaluation est transcrit dans un document officiel, où figure le cheminement des différentes phases de la démarche d'évaluation institutionnelle (Bouchard, 2002 ; Figari, 1994). Il faut noter qu'il s'agit ici des étapes d'une démarche d'évaluation, qui aura lieu pour la première fois au sein d'un établissement (Le détail de cette opération fera l'objet d'une section dans le premier chapitre de la revue de la littérature).

2-2- Approches d'évaluation de la qualité des établissements scolaires

L'adoption d'une démarche d'évaluation institutionnelle suppose l'amélioration de la qualité de l'établissement. Pour rendre ce but opératoire, il faudrait tout d'abord s'inscrire dans un processus provoquant un questionnement sur les moyens les plus appropriés pour l'atteindre. Envisagée sous cet angle, l'évaluation de la qualité de l'institution éducative repose sur un ensemble d'exigences. Notamment, la définition de la qualité globale d'un établissement (Bouchard, 2002).

Définir la qualité globale d'un établissement est l'étape cruciale de l'évaluation institutionnelle (Plante, 1986). Car la définition de ce qu'un établissement d'enseignement entend par la qualité doit faire le consensus de l'équipe des évaluateurs, afin d'avoir un point de référence claire et bien définis pour la mesurer. Vu que la qualité, en elle-même, est un concept n'ayant pas une définition unique et partagée par tous les évaluateurs, encore la qualité globale d'un établissement scolaire caractérisée très souvent de « *diffuse et mal définie* » (Bouchard, 2002, p.5).

Pour dépasser cette situation, nous avons eu recours à deux approches d'évaluation de la qualité des établissements développées par Plante et Bouchard (2002) et Tremblay (2010).

Ces approches de la qualité s'avèrent particulièrement importantes pour les établissements voués aux services de la collectivité, notamment les établissements scolaires (Torres, 2010 ; Tremblay, 2010 ; Plante et Bouchard 2002).

Elles se basent sur la définition donnée par Bouchard (2002) à la qualité globale d'un établissement. Ainsi, la qualité est « *considérée comme la conformité avec des spécifications, préalablement définies selon divers points de vue par des décideurs, des demandeurs ou des usagers* » (Bouchard, 2002, p.12).

Les auteurs (Tremblay, 2010 ; Plante et Bouchard 2002) estiment que la qualité globale d'un établissement doit être éclatée en un ensemble de qualités pour avoir une définition opérationnelle, qui permettra son évaluation. Ils distinguent trois types de la qualité dans un établissement : la qualité postulée, les qualités singulières et les qualités transversales. La

qualité postulée renvoie à ce qui est perçu par les usagers et les bénéficiaires, en termes de qualité (résultats, satisfactions, etc.). Les qualités singulières sont des attributs que possèdent en propre et pour eux-mêmes les différentes dimensions de la qualité d'un établissement. En dernier, les qualités transversales portent sur les liens entre les différentes composantes d'un établissement.

Un certain consensus se dégage des deux approches. En effet, les auteurs (Tremblay, 2010 ; Plante et Bouchard 2002) s'accordent sur la démarche à prendre en compte lors de l'évaluation de la qualité globale d'un établissement. Il s'agit dans un premiers temps d'évaluer les qualités singulières, à travers les indicateurs et les critères caractérisant et opérationnalisant les dimensions de la qualité de l'établissement. Les informations issues de ce premier niveau d'évaluation serviront pour évaluer les qualités transversales de l'établissement.

L'évaluation des qualités (singulières et transversales) se base sur un principe essentiel lié à la qualité, à savoir la conformité. Ce concept implique l'évaluation de l'existence ou non de la conformité auprès des différentes dimensions de l'établissement, quand il s'agit des qualités singulières. Quant aux qualités transversales, elles renvoient à l'évaluation du lien de conformité entre les différentes composantes de l'établissement (Tremblay, 2010 ; Plante et Bouchard 2002).

Avant de présenter les qualités transversales à évaluer dans une institution donnée, nous présentons les composantes fondamentales d'un établissement proposées par les auteurs (Tremblay, 2010 ; Plante et Bouchard 2002).

Plante et Bouchard (2002) énumèrent six composantes d'un établissement, elles sont les suivantes :

- des besoins auxquels il doit répondre,
- des contraintes qu'il doit respecter,
- des objectifs qu'il doit viser,
- des moyens qu'il doit mettre en place,
- des personnes qu'il doit engager et,
- des effets qui peuvent lui être attribués.

Tremblay (2010) précise qu'un établissement scolaire se présente de cette façon :

« Une structure agissant dans un environnement déterminé, qui a pour objectif de répondre à des besoins spécifiques chez une population déterminée, et ce, à l'aide de ressources qui lui sont attribuées » (Tremblay, 2010, p.86). Il ajoute qu'en plus de ces quatre composantes, des objectifs, une population, des ressources et un environnement, l'établissement entreprendra des actions et produira des résultats et des effets (Tremblay, 2010).

En tenant compte de ces composantes fondamentales, chaque institution pourrait évaluer ses qualités transversales, en examinant les liens de conformité entre ce qui est attendu, à savoir : les objectifs, les finalités, les résultats, les effets .., et les autres composantes de l'établissement (Tremblay, 2010 ; Plante et Bouchard 2002).

Ayant exposés les composantes fondamentales d'un établissement, les auteurs (Tremblay, 2010 ; Plante et Bouchard 2002) identifient les qualités transversales principales qui en découlent. Elles se présentent comme suit :

- La pertinence : constitue le lien de conformité entre les objectifs visés par l'établissement et les besoins auxquels il doit répondre ;
- L'efficacité : est reconnue par la plupart des praticiens et chercheurs comme une qualité convenant à tous genres d'établissement, d'institution, de programme et d'interventions. Elle évalue le lien de conformité entre les objectifs de l'établissement et les résultats obtenus ;
- L'efficience : cette qualité ne peut se réaliser que si l'efficacité est déjà atteinte, elle mesure le lien de conformité entre l'économie des ressources réalisée et le degré d'atteinte des objectifs visés ;
- La synergie : c'est la partie vivante de l'organisme, donc des personnes à qui appartient la responsabilité de produire les résultats escomptés. Elle reflète le lien entre les ressources humaines et les résultats visés ;
- L'impact : cette qualité se définit comme le lien de conformité entre les résultats attribuables à l'établissement, mais non visés de façon explicite (les effets), et les exigences sociales, économiques, sociétales, physiques, psychologiques et autres de l'environnement dans lequel il agit et interagit ;
- La flexibilité : se définit comme le lien de conformité entre les capacités d'amélioration que possèdent un établissement et les lieux où des améliorations s'imposent au sein de cet établissement.

Les auteurs (Tremblay, 2010 ; Plante et Bouchard 2002) prennent en considération d'autres qualités transversales secondaires. Tremblay (2010) ajoute la congruité, l'adéquation, le bien-fondé et la fiabilité. Alors que Plante et Bouchard (2002) proposent d'évaluer la cohérence, la durabilité et l'à-propos (le détail de ces qualités transversales secondaires fera l'objet d'une section dans le deuxième chapitre de la revue de la littérature)

Les auteurs (Tremblay, 2010 ; Plante et Bouchard 2002) insistent sur la nécessité d'évaluer les qualités transversales principales, quand on opère une première démarche d'évaluation, avant de couvrir les autres qualités transversales secondaires. Cette distribution des qualités suppose

qu'il faut d'abord s'attaquer à l'évaluation des qualités singulières et des six qualités transversales principales et améliorer l'établissement sous ces qualités.

Cette approche holistique d'évaluation des qualités de l'établissement permet une évaluation méthodique, opérationnelle et précise, afin d'apporter un regard micro et macro à propos de la qualité d'un établissement scolaire (Torres, 2010 ; Tremblay, 2010 ; Plante et Bouchard, 2002).

2-3- Référentialisation / Référentiel de la qualité

Le choix d'une approche d'évaluation de la qualité, qui servira de référence à la mesure des qualités singulières et transversales de l'établissement évalué est une condition incontournable. Ainsi, pour témoigner de ces qualités un indicateur ne suffit pas pour mener une opération d'une évaluation institutionnelle. D'où l'exigence de produire un référentiel de la qualité, il s'agit d'un dispositif qui englobe un ensemble d'indicateurs et de critères adéquats pour évaluer la qualité de chaque dimension de l'établissement (Vial, 2010 ; Bouchard, 2002 ; Figari, 1994). Se doter d'un référentiel lors de l'évaluation institutionnelle est une étape fondamentale. Car plusieurs auteurs (Torres, 2010 ; Vial, 2010 ; Figari, 1994) voient dans l'absence du référentiel, en guise de dispositif d'indicateurs et de critères, l'échec de toute démarche d'évaluation. Ils estiment que l'atteinte des objectifs de l'évaluation institutionnelle nécessite un référentiel avec un contenu qui doit être « *fait sur mesure* » (Gustin, 2001, p.11) pour les établissements d'enseignement public primaire au Maroc.

L'élaboration de ce référentiel de la qualité requiert l'existence d'une méthodologie, servant de base pour encadrer la production des dimensions et des indicateurs de la qualité. Cette méthodologie de conception du référentiel, appelée communément référentialisation (Torres, 2010 ; Figari, 1994) est une étape fondamentale pour réussir la conception du référentiel (Bouchard, 2002 ; CSEC, 1999). La référentialisation permettra une focalisation structurée, cohérente et efficace pour déterminer les dimensions de l'établissement à évaluer, et les indicateurs et les critères de la qualité convenables (Tremblay, 2010).

Les auteurs Plante et Bouchard (2002) voient qu'il serait naïf de croire, qu'il est possible de « *gouverner l'éducation seulement par les nombres* » (Bouchard, 2002, p. 86). Ils ajoutent qu'il est important de reconnaître que « *l'approche quantifiée peut préserver des prises de position plus idéologiques que scientifiques, qui sont encore légion, dès qu'on traite de l'éducation* » (Bouchard, 2002, p.87).

Dans cette perspective, notre référentiel de la qualité évalue, à la fois, à travers des indicateurs et des critères qualitatifs et d'autres quantitatifs. Ces critères et indicateurs sont généralement formulés sous forme de constats affirmatifs qui reflètent la situation de conformité de la qualité de l'établissement (Figari, 1994).

Le référentiel de la qualité nous permet de mettre en place une évaluation sur mesure de l'école primaire publique marocaine. Cet outil d'évaluation sera original, car « *il donne l'occasion aux évaluateurs de parler leur singularité et leur façon particulière d'exercer l'évaluation* » (Vial, 2010, p. 231).

La méthodologie à suivre pour monter notre référentiel sera détaillée dans la section suivante, réservée à la présentation de la méthodologie de notre travail de recherche.

3- Cadre méthodologique

La réalisation de notre recherche scientifique nécessite l'élaboration d'un cadre méthodologique, pour encadrer toute la démarche empirique de notre travail de recherche.

Au regard de notre problématique, de notre question de départ, de nos hypothèses et de notre trame théorique d'analyse ; notre cadre méthodologique rend compte de toute notre démarche empirique, ainsi que les raisons qui justifient les choix opérés.

A ce titre nous présentons notre posture épistémologique et notre approche empirique adoptée tout au long de notre travail de terrain.

3-1- Positionnement épistémologique

Notre recherche se positionne dans le paradigme constructiviste. Ce choix méthodologique nous permettra de prendre position, et nous facilitera le travail de formulation de notre démarche empirique.

Ce paradigme nous aidera à construire une réalité, ainsi qu'apporté une explication à ce construit. Se situer en constructivisme permet de prendre en considération les différentes interactions entre les acteurs qui vont construire une réalité méconnaissable (Wacheux, 1996). La connaissance produite est alors subjective et contextuelle. La production de connaissance et sa validation sont liées et se référant à notre démarche méthodologique choisie pour guider notre travail empirique (Thietart, 2000).

3-2- Approche méthodologique

La méthodologie de la recherche adoptée pour notre travail de recherche est appréhender selon l'approche constructiviste. Cette méthodologie se distingue par la revendication du statut constructiviste de la connaissance produite. Il s'agit de produire un dispositif avec des instruments utiles à l'action d'évaluation. La conception du dispositif d'évaluation entendue comme une construction intentionnelle devient la tâche essentielle du chercheur (Torres, 2010). De Ketele et Rogiers (1993) définissent une recherche constructiviste en sciences de l'éducation, comme un processus systématique et intellectuellement orienté et ajusté, en vue d'innover ou d'augmenter la connaissance dans un domaine donné (De Ketele et Rogiers 1993, p. 38). Dans cette perspective, la recherche action apparaît comme « *légitime dans les épistémologies constructivistes* » (Plane, 1999, p. 47). Elle présente l'avantage d'allier des techniques de recherche centrées sur les expériences vécues dans les systèmes sociaux, et la production des connaissances utiles à la conduite des transformations dans ces systèmes. La recherche-action serait alors l'approche méthodologique adéquate, pour guider notre travail de recherche, en élaborant des connaissances scientifiques sur et par l'action (Giordano, 2006).

La recherche action s'inscrit dans un registre de changement et d'amélioration de la situation. *«Il s'agit de recherche dans laquelle il y a une action délibérée de transformation de la réalité ; recherches ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces informations»* (Hugon et Seibel, 1988, p.13).

Bernoux (1998), de sa part, propose des conditions pour la réussite du processus de la recherche action : *«La première condition d'un changement est donc la bonne connaissance des problèmes réels [...]. Connaissance du fonctionnement de l'organisation, des contraintes telles qu'elles se posent aux acteurs en proximité de l'action, et ensuite harmonisation avec une vision stratégique globale [...]. L'action du chercheur devient alors une méthode conjointe de production de connaissances, [...] cette production de connaissances se fait en faisant parler le terrain, c'est-à-dire en y trouvant les faits nouveaux et en montrant la structuration et les modes de régulation de ces terrains. Ce travail d'enquête abouti finalement à l'action.»*. (Bernoux, 1998, p.p. 247-249).

Dans cette approche, nous nous basons sur la trame conceptuelle préétablie pour produire un dispositif, qui sera mis à l'épreuve par l'action.

Pour conduire cette recherche, nous avons suivi le protocole de recherche-action établi par Catroux (2002). Il s'agit d'un processus qui s'étale généralement sur quatre grandes phases principales :

- L'identification du problème : notre recherche est entamée avec une reconnaissance de la situation problème en relation avec l'évaluation institutionnelle de la qualité des établissements scolaires, et spécialement les écoles primaires publiques marocaines. Pour cela, nous nous sommes basées sur l'analyse d'un ensemble de documents officiels et officieux, afin de pouvoir dresser le contexte problématique de cette thématique au Maroc ;
- La planification : cette étape correspond essentiellement à la conception de notre dispositif d'évaluation institutionnelle, selon une démarche scientifique participative. Elle donnera lieu à une réflexion en groupe, faisant appel à toutes les parties prenantes du système éducatif marocain, en vue de produire notre outil d'évaluation, le référentiel de la qualité, avec un plan d'action pour évaluer les établissements d'enseignement primaire ;
- L'action : elle consiste à la conduite de l'opération d'évaluation de la qualité de deux écoles primaires publiques marocaines, il s'agit d'une démarche collective mobilisant tous les acteurs éducatifs relevant de l'établissement scolaire. Cette phase est essentielle pour vérifier notre dispositif d'évaluation de la qualité ;
- La dernière étape du cycle de la recherche favorisera une réflexion autour des résultats de l'action pour nous permettre d'un côté, de réviser et de finaliser notre dispositif

d'évaluation, et de l'autre de donner aux acteurs internes de l'établissement un feedback pour redresser la qualité de leur école si nécessaire.

Notre action s'exerce de manière active, à toutes les étapes du travail de la recherche.

La recherche action est participative et collaborative. Elle suppose que le processus de construction est produit suite à une interactivité cognitive entre le chercheur et les différentes parties prenantes, en relation avec l'objet de la recherche. Et il s'ensuit avec la participation conjointe des acteurs et du chercheur pour l'action d'expérimentation comme développé par Savall et Zardet (2004).

Dans ce processus, le chercheur doit s'impliquer de façon à obtenir l'engagement et la coopération de toutes les parties prenantes, spécialement les acteurs éducatifs en relation avec ces pratiques dans une double dimension : théorique et pratique, individuelle et sociale (Ardoino, 2006).

La recherche action se base sur le postulat que les gens mobilisés sont capables de développer leurs propres idées, et de travailler ensemble à une recherche coopérative. Ainsi, le résultat n'est pas seulement la production académique des conclusions, mais aussi l'installation d'une participation créative des personnes concernées par cette thématique ; et ayant accepté d'adhérer à l'action de changement, et à toutes les actions futures pour améliorer leur vécu quotidien (Van der Maren, 1996).

C'est également une telle réflexion qui fonde notre paradigme théorique et conceptuel, à savoir l'évaluation institutionnelle. En effet, l'approche de recherche action basée sur le paradigme d'évaluation institutionnelle engendre une situation d'apprentissage et de valorisation. Tout en générant un débat après l'action qui constituera un feedback important pour la démarche d'évaluation et pour la préparation des projets des établissements (Morin, 2004).

A cet effet, les parties prenantes associées à notre travail de recherche, pour la conception de notre dispositif d'évaluation institutionnelle, sont réparties en deux groupes. Notre premier groupe des macro-acteurs se compose des experts en évaluation et en mesure de l'éducation et des établissements scolaires, et des décideurs du système éducatif marocain. Le deuxième groupe est formé des méso-acteurs éducatifs, ils relèvent des établissements scolaires, des directions provinciales et des AREF. Les acteurs internes de l'établissement scolaire seront impliqués durant la phase d'évaluation de leurs écoles primaires.

Le choix d'un échantillon de profil divers, pour la conception du référentiel de l'évaluation de la qualité des établissements scolaires se base sur la littérature disponible en cette thématique. Torres (2010), Vial (2010) et Figari, (1994) recommandent l'association des décideurs du système éducatif et des acteurs éducatifs du terrain au projet d'élaboration du dispositif

d'évaluation institutionnelle. Ces auteurs s'accordent sur l'importance de l'implication de ces différents acteurs pendant le processus de réflexion et de planification de l'évaluation, car il aura un impact positif, sur l'opération d'évaluation des établissements scolaires. En effet, ceci facilitera le déclenchement du cycle de mobilisation chez les acteurs internes de l'établissement, lors de l'opération d'évaluation de leurs écoles.

Plante et Bouchard (2002) estiment que le défi majeur de la démarche d'évaluation des organisations reste la mobilisation des acteurs éducatifs, et de toutes les parties prenantes autour de ce projet de sorte que chacun y trouve une source de motivation et une certaine satisfaction. Selon ces auteurs, il faut toujours prévoir des réactions individuelles, ou collectives, possible même officielles. Il y aura toujours des gens à sécuriser, des résistances à désamorcer, un climat de confiance à maintenir. Ainsi, le chercheur doit être conscient qu'il y a de multiples champs de forces qui agissent dans le milieu éducatif, pour comprendre et prévoir l'opposition qu'ils exercent face à un projet d'évaluation institutionnelle.

Dans cette perspective, les experts de l'OCDE (2018) recommandent l'implication d'un ensemble de personnes dans le processus de rédaction du référentiel de l'évaluation destiné à évaluer les écoles primaires marocaines.

L'OCDE (2013) présente deux expériences réussies dans l'élaboration des dispositifs d'évaluation de la qualité des établissements scolaires. Il s'agit de l'expérience mexicaine, qui a pu combiner au sein d'une équipe multidisciplinaire, pour la rédaction des référentiels, des profils divers. Elle se compose des enseignants, des directeurs d'écoles, des inspecteurs et des chercheurs en évaluation de l'éducation. Les profils des enseignants et des directeurs sont diversifiés, ils relèvent de différentes régions, écoles, domaines de travail, niveaux d'éducation et d'expérience professionnelle.

En Australie, le Ministère a préparé une ébauche d'un référentiel d'évaluation institutionnelle avec un nombre réduit des enseignants, des directeurs des écoles et des inspecteurs en amont. Par la suite, tous les enseignants, les directeurs et les inspecteurs pédagogiques du pays ont été incité à fournir un retour sur l'ébauche du référentiel avant sa finalisation.

De cette manière, le dispositif produit contribue à renforcer son appropriation et améliore sa valeur pratique, chose qui garantira la réussite de l'opération d'évaluation institutionnelle.

Demailly (2006) suggère que le processus d'élaboration du cadre référentiel de l'évaluation institutionnelle doit inclure des chercheurs relevant des laboratoires de recherche scientifique. Pour ce faire, les experts de l'OCDE (2018) préconisent d'impliquer directement dans l'élaboration du cadre de références d'évaluation, un organisme de recherche ou une université telle que la Faculté des Sciences de l'Education, relevant de l'Université Mohammed V de

Rabat. Car « *cela peut aider à dépolitiser le processus et fournir une base d'éléments concrets reconnus pouvant être utilisés dans la recherche d'un consensus* » (OCDE, 2018, p.21).

L'OCDE (2018) note que les deux processus d'élaboration et de conduite de l'évaluation institutionnelle doivent être transparents et communiquer de manière appropriée, afin que toutes les personnes associées au projet soient pleinement conscientes de la marche à suivre.

La réalisation de notre recherche action nécessite le choix du mode de collecte des données et la méthode de traitement de ces données. Ceci dit, la recherche action favorise l'utilisation de l'approche qualitative et les instruments qui en relèvent pour la réalisation de l'enquête empirique (Savall et Zardet, 2004).

La méthodologie qualitative tient compte de l'utilisation naturelle du langage. En effet, d'après Savall et Zardet (2004), la recherche qualitative permet au chercheur par sa présence sur son terrain de recherche de collecter des données réelles au sein de l'organisation. Il utilise un langage qui correspond mieux à son caractère participatif et réactif, la communication entre les acteurs étant valorisée (Vogler, 1996).

La méthode qualitative permet au chercheur d'explorer un phénomène en profondeur, à mieux comprendre sa structure, ainsi que le contexte de son fonctionnement (Mucchilli, 1994).

Pour notre recherche, nous avons adopté plusieurs modes de collecte de données qualitatives. Dans la première enquête empirique, Il s'agit de l'entretien individuel semi-directif, réalisé auprès des experts macro du système éducatif marocain ; et de l'entretien de groupe, également défini sous les termes de focus group, d'entretien collectif ou de groupe de discussion, tenu avec les acteurs méso du système éducatif. Concernant la deuxième enquête réservée à la vérification, nous avons utilisé la technique d'observation directe, le focus group et l'analyse documentaire pour collecter les données qualitatives, réservées pour cette étape, auprès des acteurs internes des deux écoles primaires évaluées. (Le détail de ces instruments de collecte de données sera déployé dans les sections réservées au déroulement des enquêtes empiriques). Selon Elliott (1991), pour une recherche action la validation se fait par et dans la pratique. Cependant, il définit un processus spécifique de triangulation. Selon lui, « *plus qu'une technique de surveillance ou de monitoring, c'est une méthode plus générale pour apporter différentes sortes d'informations et les mettre en relation de manière à les comparer ou les confronter* » (Elliott, 1991, p. 82-83).

La triangulation commande l'opérationnalisation multiple des informations, par le biais de plusieurs méthodes de recueil des données par le recours à plusieurs interviewés, ou en collectant divers types d'informations (Torres, 2010).

Triangler les données ou les participants ou les méthodes offre une solution au problème de l'objectivité, de la fiabilité et de la validité d'une recherche action et limite les dangers de véracité scientifique, quant à l'utilisation des méthodes qualitatives (Ouzzi, 2015 - 2016).

Dans le cadre de notre recherche empirique, différentes méthodes de recueil de données ont été mobilisées dans une approche de triangulation combinant les entretiens individuels semi-directifs, les focus groups, l'observation directe et l'utilisation de données documentaires. Nous avons eu recours aussi à trianguler les participants à notre enquête empirique. Dans cette perspective, notre échantillon se compose de professeurs relevant la Faculté des Sciences de l'Éducation, des décideurs au niveau central du système éducatif, des consultants auprès de l'Instance Nationale d'Évaluation (CSEFRS). L'échantillon comprend également des acteurs au niveau méso du système éducatif, il s'agit des enseignants, des directeurs des écoles, des inspecteurs pédagogiques et des fonctionnaires auprès des CPEEO et CREEO. Notre approche de triangulation atteste de la véracité scientifique de notre démarche méthodologique, vu qu'elle nous permet d'assembler des informations plus complètes et différenciées (Vial, 2010).

Partie I- Evaluation institutionnelle de la qualité des établissements scolaires : du paradigme à l'état de lieux au Maroc

Introduction

L'évaluation institutionnelle des établissements scolaires, avec un référentiel de la qualité constitue la thématique principale que nous abordons dans le cadre de cette revue de la littérature.

Le premier chapitre se consacre aux facteurs d'émergence et à la délimitation conceptuelle de l'évaluation en éducation. Suite à cela, il y a lieu de présenter notre objet de la recherche, l'établissement scolaire en général et l'école primaire en particulier. La dernière section de ce chapitre expose en détail le paradigme d'évaluation institutionnelle, ainsi que les différentes approches d'évaluation institutionnelle pratiquées en Europe.

Concernant le chapitre suivant, sa première section est réservée à l'émergence et à la délimitation conceptuelle de la qualité en éducation. Quant à la deuxième section, elle expose en détail les approches d'évaluation des qualités des institutions scolaires. La dernière section de ce chapitre, s'arrête sur les notions du référentiel, d'indicateur et du critère de la qualité et de la méthode de référentialisation.

Le dernier chapitre de cette revue de la littérature dévoile l'état des lieux des différents projets en relation avec l'évaluation institutionnelle interne et externe menés au Maroc. Il s'agit d'une description chronologique de cette thématique, et cela depuis la charte nationale d'éducation et de formation jusqu'à la vision stratégique, en passant par le plan d'urgence.

Chapitre I - Evaluation des établissements scolaires : de l'émergence de l'évaluation en éducation au paradigme d'évaluation institutionnelle

Introduction

Procéder à un travail scientifique en relation avec l'évaluation des établissements scolaires, nous impose de définir les concepts liés à l'évaluation, à l'établissement scolaire et à l'évaluation institutionnelle.

Dans cette perspective, ce premier chapitre est consacré à la délimitation de ces concepts. La première section de ce chapitre expose l'évolution des concepts principaux, liés à l'évaluation en éducation en générale et à l'évaluation des établissements scolaires en particulier. Elle précise les facteurs d'émergences internes et externes au système éducatif, ainsi qu'elle étale les différentes définitions de l'évaluation en relation avec notre travail de recherche.

Dans la deuxième section, nous présentons en détail notre objet d'évaluation, l'école primaire. Nous précisons ses missions, ses structures, ses acteurs, son évaluation et ses enjeux.

La dernière section développe le paradigme d'évaluation institutionnelle, ses conditions de réussite et sa démarche de réalisation, et se termine par présenter des approches internationales d'évaluation institutionnelle des établissements d'enseignement obligatoires en Europe.

I- Emergence et définitions de l'évaluation en éducation

1- Emergence de l'évaluation en éducation

A partir des années soixante, voire soixante-dix, s'amorce une évolution des mentalités dû au renouvellement du champ des sciences sociales. Celles-ci proposent de nouvelles méthodes d'analyse du fonctionnement des organisations, et de leurs relations avec leur environnement. Ce changement a entraîné progressivement la mise en cause du contrôle du système éducatif et de ses composantes et l'apparition de l'évaluation. Ainsi, plusieurs champs et disciplines scientifiques ont pris l'évaluation de toutes les composantes de l'éducation comme objet d'études et fournissent des méthodes et des approches conceptuelles, susceptibles d'en éclairer les analyses (Vogler, 1996). Cette évolution a des causes internes et externes, dont on ne peut déterminer la priorité ou la primauté des unes sur les autres. Elles seront exposées dans la section suivante.

1-1- Facteurs internes d'évolution de l'évaluation en éducation

A partir des années soixante, les Etats dans le monde se sont retrouvés, d'un côté, face à un afflux des apprenants dans une proportion imprévue, et de l'autre à l'émergence de l'échec scolaire d'un nombre important des élèves. Cette situation a poussé les pouvoirs publics à se doter d'un dispositif d'observation statistique du système éducatif, afin de pouvoir en évaluer le fonctionnement (Allal, 1994).

Le premier facteur est l'explosion scolaire. D'après Bonniol (1981), l'explosion scolaire s'explique par la vague démographique et par le progrès de la scolarisation, chose ayant engendré le changement des systèmes éducatifs. Ce changement a semé dans ces derniers les germes de l'évaluation. En effet, les décideurs en éducation ont pris conscience de la nécessité de se doter d'outils statistiques, pour mieux connaître l'état et l'évolution des institutions scolaires, ce qui constitue un terrain favorable à l'éclosion de l'idée de l'évaluation (Bonniol, 1981).

Deuxième facteur en relation avec le système scolaire est l'échec scolaire. Selon Vogler (1996), la notion de l'échec scolaire renvoie aux :

- Aptitudes insuffisantes de l'élève,
- Inégalités sociales,
- Déficit d'insertion professionnelle,
- Fonctionnement du système scolaire.

Ces ambiguïtés de la notion expliquent probablement son succès. Mais l'important, c'est qu'elle conduit le système à s'interroger sur lui-même, car l'échec scolaire apparaît aussi comme l'échec de l'école. De cette situation est née la demande d'évaluer les écoles, et de préparer un

terrain favorable à l'idée d'évaluation pédagogique. Cette nouvelle vision s'est intéressée à deux volets ; le premier est orienté vers une gestion plus lucide et rationnelle s'intéressant aux informations portant sur les flux des élèves et sur l'ensemble des moyens humains et matériels mis en œuvre. Quant au second, il a visé la rationalisation et le développement de la pédagogie par objectif qui a apporté une nouvelle conception de l'évaluation (Allal, 1994).

1-2- Facteurs externes d'émergence de l'évaluation en éducation

A présent, nous exposons les facteurs externes au système éducatif ayant influencés l'apparition de différentes formes d'évaluation.

La sociologie a influé les approches évaluatives des problèmes éducatifs, à travers deux domaines. Il s'agit essentiellement de la sociologie des organisations et celle des inégalités et hiérarchies sociales (Vogler, 1996).

Le courant de la sociologie des organisations a représenté un instrument fructueux de réflexion et d'éclairage théorique pour les difficultés liées à l'opérationnalisation des réformes, jugées nécessaires à l'évolution du système éducatif (Crozier et Friedberg, 2014).

Le deuxième champ, celui de la sociologie des inégalités a exercé une influence rapide et forte, dans le monde de l'éducation et cela à travers un ensemble d'études, ayant pour objet la démocratisation de l'école publique. Ces travaux ont eu une résonance profonde sur l'évolution de l'évaluation, pour les chercheurs ainsi que pour les acteurs (Vogler, 1996).

D'une part, ils constituent en eux-mêmes des évaluations à statut scientifique des finalités annoncées du système éducatif. D'autre part, par leurs méthodes et leurs résultats, ils ont suscité des débats vifs et féconds dans les communautés scientifique et scolaire. Ils ont contribué ainsi à renforcer la demande d'études et d'évaluations pour confirmer, nuancer ou infirmer les résultats obtenus (Mintzberg, 1998).

Deuxième facteur externe, il s'agit de l'approche systémique. A travers la notion de système, d'interaction, de feedback, de boucle de régulation, d'input-output..., cette approche vise à délimiter le système en déterminant les éléments interagissant à l'intérieur, selon l'objet d'étude (Vogler, 1996). Nous pouvant considérer le système éducatif comme système et en y incluant toutes les composantes (enseignants, programmes, établissements scolaires,...). Elle exerce ainsi une influence sur le plan méthodologique et sur le plan de la gestion d'ensemble et provoque par ailleurs le passage de l'évaluation individuelle à des évaluations d'ensembles de systèmes (le système éducatif national d'abord, le système d'établissement ensuite).

La gestion ou le management des entreprises a influencé la réflexion sur l'éducation et sur son évaluation. Il a exercé une forte séduction sur le champ éducatif en adaptant l'école à son environnement comme l'entreprise. Et cela à travers, la mobilisation des ressources humaines

pour le projet d'établissement, l'évolution de la formation administrative, autrement dit l'adoption du statut de manager au lieu du directeur d'école. Cette culture de l'entreprise a imprégné peu à peu l'école et son environnement, et a incité à de nouvelles formes d'évaluation de l'éducation (Mintzberg, 1998).

L'économie de l'éducation comme discipline scientifique, qui se rattache à l'économie par ses méthodes et aux sciences de l'éducation par son objet d'étude a favorisé la prise de conscience des aspects économiques de l'éducation. Elle a contribué ainsi à introduire la notion d'efficacité dans l'approche des problèmes éducatifs, ceci a conduit à l'évaluation. En terme d'efficacité externe, elle a porté l'attention sur le délicat problème de la relation formation/ emploi, c'est-à-dire de la nécessaire adaptation du système éducatif aux besoins de la société. En termes d'efficacité interne, elle a montré que le processus de formation met en œuvre, de façon variable, un grand nombre d'éléments. Il s'agit de la taille des établissements et des classes, du matériels et des méthodes didactiques, de la qualification des enseignants..., ils n'ont ni les mêmes coûts, ni les mêmes effets sur les résultats des élèves. Dans ces domaines, les économistes de l'éducation ont mené de nombreuses études ces dernières années, ils ont ainsi fourni des instruments méthodologiques aux évaluateurs institutionnels et ils ont eux-mêmes produits des évaluations du système éducatifs dans le monde (Vogler, 1996).

Le développement du concept des sciences de l'éducation reflète une évolution progressive de la manière d'approcher le phénomène éducatif. Il s'agit d'un changement graduel de l'optique prescriptive qui est devenue descriptive et par la suite explicative. Les chercheurs en sciences de l'éducation ont produit un corpus de connaissances théoriques et pratiques, en utilisant les différentes méthodes et techniques instrumentales des disciplines scientifiques en relation avec l'éducation. Cela concerne la psychologie, la sociologie, l'économie, la psychosociologie, l'ethnologie, la linguistique, la pédagogie, la docimologie... etc. Selon Bonniol (1981), cette dernière discipline a été créée par les économistes, les psychologues et les pédagogues intéressés par les problèmes de mesure en éducation (De Landsheere, 1992).

Un autre facteur ayant influé la recherche en relation avec l'évaluation, cela concerne la docimologie. Elle est définie traditionnellement comme l'étude systématique des examens et du comportement des examinateurs (Bonniol, 1981). Elle s'est étendue à tous les systèmes d'évaluation en éducation, à travers les recherches dans différents pays d'Europe et d'Amérique du nord (Vogler, 1996 ; De Landsheere, 1994). Ils ont donné lieu à certaines innovations sur le terrain et impliqué une pratique renouvelée de l'évaluation des élèves, dont on distingue trois fonctions principales.

La fonction certificative, l'évaluation consiste à passer des examens externes. La note attribuée à la production de l'élève est censée attester alors d'un niveau de compétence atteint par celui-ci, par rapport à un standard plus ou moins explicite qui reflète la formation suivie.

L'évaluation peut avoir la fonction pronostique /diagnostique, notamment dans les concours ou dans la classe supérieure à l'intérieur d'un cursus donné. On admet dans ce cadre, que les candidats ou élèves obtenant les notes plus élevées ont de meilleures chances que les autres, de réussir dans la formation ou l'emploi dont le concours ou l'examen conditionne l'accès (De Landsheere, 1992).

Elle peut enfin avoir une fonction de régulation de l'apprentissage, en servant de levier motivationnel à la disposition du formateur, et comme source d'information du formateur et aussi du formé permettant de guider le processus de formation apprentissage (Bonniol, 1981).

Les travaux se sont suivis, et les spécialistes de la docimologie ont commencé à s'intéresser à ce qui se passe en amont de l'attribution d'une note à une production d'élève. Deux caractéristiques de l'évaluation prennent de l'importance : la validité et la fidélité de contenu et de construction du questionnement (Vogler, 1996).

L'éduométrie, une nouvelle branche qui prend en compte ces paramètres de l'évaluation s'est développée, et a apporté une importante contribution à la docimologie (Hadji, 1997).

En s'intéressant à la progression de l'élève lui-même dans le temps par rapport à des objectifs pédagogiques prédéfinis (Glaser, 1962) et à l'intégration au processus éducatif lui-même (Vogler, 1996). Alors que l'évaluation en classe était toujours conçue d'une façon normative, aboutissant à la mise en évidence des différences individuelles des élèves ; on commençait à s'intéresser à la progression de l'élève lui-même, dans le temps par rapports à des objectifs pédagogiques prédéfinis. A ce moment-là, on parle d'évaluation critérielle (Glaser, 1962).

Pour cela, l'évaluation doit être conçue autrement que sur le mode de bilans sommatifs partiels et successifs. Elle doit s'intégrer au processus éducatif lui-même, devenir formative (Vogler, 1996). Dans ce cadre nouveau, les résultats d'une évaluation en cours de formation peuvent être mieux utilisés par l'enseignant, pour réorienter et différencier l'approche pédagogique utilisée, en l'adaptant au niveau d'apprentissage (De Peretti, 2013).

Plus tard encore, une nouvelle étape sera franchie, elle a pour but de promouvoir l'activité d'apprentissage à la fois en tant que moteur motivationnel pour l'élève et en tant qu'aide à sa prise de conscience métacognitive, en lui permettant de remodeler ses propres démarches (Allal, 1994). Cette avancée a développé l'analyse critique dans les productions des élèves, ceci les a amenés à découvrir par eux-mêmes les dimensions de la tâche, donc les critères de réalisation et non plus seulement les critères de réussite. Dans ce cadre, l'habituelle logique

d'enseignement se trouve remplacée par une logique d'apprentissage, cette nouvelle forme est appelée communément évaluation formatrice (Vogler, 1996).

Les différentes formes d'évaluation de l'éducation évoquées ci-dessus sont toutes d'ordre de la description du constat, et répondent à l'un des objectifs de l'évaluation du système éducatif. A savoir, la nécessité de rendre compte à la nation et sont en rapport avec l'amélioration de l'école : le second objectif de l'évaluation. En conséquence, il a eu une demande progressive de redevabilité par un ensemble de parties prenantes, à travers une évaluation à visée explicative, causale, diagnostique de tout le système éducatif (Stufflebeam, 1980).

Cette évaluation fournirait ainsi les causes de l'échec d'une politique, indiquerait l'adéquation des programmes aux possibilités des élèves, la pertinence des méthodes pédagogiques ou des outils préconisés... ; en considérant l'action intégrale de toute les structures, les organisations et personnes réparties sur la totalité du pays. La conception de cette évaluation macroscopique, décrivant le fonctionnement du système éducatif dans sa globalité a vu le jour avec l'installation des conseils supérieurs de l'éducation dans beaucoup de pays, et aussi à travers les enquêtes effectuées par les ONGs internationales (CSEC, 1999).

La recherche universitaire dans tous ces champs scientifiques en relation avec l'éducation a contribué à une évolution remarquable des différentes formes de l'évaluation (Vial, 2013). C'est ainsi qu'à partir de la deuxième moitié des années quatre-vingt, qu'un nombre importants des Etats de l'Europe et de l'Amérique du nord ont entamé des réformes de leurs systèmes éducatifs, basées essentiellement sur l'évaluation de toutes les composantes du système (Vogler, 1996). L'évaluation des établissements scolaires constitue le point commun entre ces différentes réformes, les décideurs ont pris conscience de l'importance d'évaluer les institutions éducatives. Dans les pays où l'éducation est traditionnellement centralisée, la responsabilité d'évaluer les établissements scolaires fut confiée au corps de l'inspection générale relevant des ministères de l'éducation. Tandis qu'aux Etats ayant un système éducatif décentralisé, l'évaluation des institutions scolaires relève de la responsabilité des districts locaux et des établissements au niveau local. Les réformes appelées à évaluer les établissements du secondaire, principalement les lycées dans une première étape. Deux objectifs ont été affichés à ces opérations, le premier d'ordre usuel (audit), informer le ministère et la société sur la situation de l'ensemble des établissements scolaires ; le deuxième était d'inciter les établissements à s'inscrire dans une démarche d'auto-évaluation loin de toute tutelle (Torres, 2010)

2- Délimitation conceptuelle de l'évaluation en éducation

Le terme évaluation tient en fait sa puissance de la rigueur brève de sa souche latine, à qui nous devons valoir et valeur (Vial, 2013). « *De évaluer, le mot évaluation renvoie à bien d'autres verbes, mais dans une synonymie variable et toujours imparfaite : apprécier, compter, constater, examiner, jauger, juger, mesurer, priser, calculer, noter, observer, valider, (ou invalider), valoriser (ou dévaloriser)...*, plus récemment auditer, expertiser ... porter un jugement sur la valeur, .. » (Rey, 2006, p. 511).

2-1- Evaluation en éducation : quatre visions

Selon Valery (1973), l'évaluation est « *un de ces mots qui ont fait tous les métiers* » (Valery, 1973, p. 253). Et c'est sans doute dans le métier de l'éducation qu'il occupe une place centrale et connaît son plus grand succès (Lecoïnte, 1997). Ainsi, nous nous basons sur la littérature en relation avec l'éducation, pour approcher le concept d'évaluation.

De Landsheere (1992, p. 143) considère que « *l'évaluation est un terme générique désignant la supputation de la valeur ou de l'état, le plus souvent par référence à un idéal ou à une norme, en s'appuyant soit sur des appréciations subjectives, soit sur des mesures* »

Dans le dictionnaire de l'éducation, Legendre (1993, p. 59) estime que l'évaluation est une « *démarche ou processus conduisant au jugement et à la prise de décision. Jugement qualitatif ou quantitatif sur la valeur d'une personne, d'un objet, d'un processus, d'une situation ou d'une organisation, en comparant les caractéristiques observables à des normes établies, à partir de critères explicites, en vue de fournir des données utiles à la prise de décision dans la poursuite d'un but ou d'un objectif* »

Vu la difficulté d'enfermer l'évaluation en éducation en une seule définition, nous avons choisi ces deux définitions, vu qu'elles proposent une vision générale pour approcher l'évaluation, et elles constituent la base de futures définitions. Notamment, la définition détaillée de Lecoïnte (1997), où il propose quatre visions pour cerner le concept d'évaluation dans le champ de l'éducation.

Lecoïnte considère l'évaluation une mesure, étant une action de détermination de la valeur, elle demeure le plus souvent la seule opération mise en avant dans l'action d'évaluer. Elle sera possible avec la constitution d'un étalon, appelé le référent de l'évaluation ; il s'agit bien d'un ensemble de normes, de caractéristiques, de qualités décrivant un modèle idéal de ce qui est visé ; donc une mesure de qualité s'impose et s'opère par :

- Repérage et sélection de traits pertinents, de critères d'observation plus au moins formalisés et d'exigences spécifiques ;
- Ordonnancement sur chacun de ces registres ;

- Détermination et choix de critères qui vont permettre le passage de l'indicateur à l'affirmation d'une valeur (seuil acceptable, degré d'excellence...).

Cette mesure de la valeur qualitative se faisant sans étalon prédéterminé et constant, mais avec des repères et des approches qu'on construit dans la démarche même de mesure (Mucchielli, 1994).

L'évaluation est un sens (Lecoïnte, 1997). Premièrement, un sens de signification : il faut entendre que si l'évaluation est une mesure, cette mesure ne prend son intérêt que par l'explication à laquelle elle concourt. Par l'interprétation qu'on est amené à lui donner à travers des procédures de mise en relation et de mise en comparaison.

Pour conduire au sens et aux significations, l'évaluation a besoin d'une recherche de causes, qui doit être conduite sans un souci d'explication de pluralité de facteurs, et d'acteur d'intelligibilité, d'être multiple et diverse.

Deuxièmement, au sens de direction : la multiplication souhaitée des évaluations peut ne pas créer de sens si on ne prend pas en compte cette nécessité de les mettre en ligne, en convergence. Autrement dit, le choix de ce qui va faire sens, fait alors partie de la stratégie de l'évaluation et du projet de l'évaluation et va de « *ce que je connais de l'action* » à « *ce que je veux en savoir* » et à « *ce que je mets en œuvre pour le savoir* » (Lecoïnte, 1997, p.27).

Et il arrive souvent, que ce soit ce projet d'évaluation qui oblige à repenser et à reconstruire le projet de l'action.

Lecoïnte (1997) estime que l'évaluation est aussi une évolution, l'auteur attire l'attention sur le rôle de l'évaluation dans la prise de décision, laquelle a généralement pour objectif l'évolution de l'action et son amélioration (Stufflebeam, 1980).

Cet aspect d'évolution de l'évaluation colle à toutes les étapes de la décision et de l'action au point de leur être coextensive, d'avoir le même espace. Et parce que l'action est intentionnelle, l'évaluation permet de déterminer l'action, d'atteindre la visée de cette action et le critère ultime de son pilotage.

Ainsi, et pour mettre en relation les trois visions de l'évaluation citées auparavant :

- La mesure n'est intéressante que par le sens qu'elle permet,
- Le sens que par la direction qu'il dégage,
- La direction, l'évolution ne valent que par la valeur qu'elles visent et qu'elles instituent.

C'est la valeur qui donne son sens au sens et c'est l'évaluation qui fait apparaître la valeur. Pour terminer, Lecoïnte (1997) estime que l'évaluation est une valeur. En son sens premier, « *la valeur ne s'évalue pas, elle saute aux yeux, elle retient l'attention, elle frappe l'imagination,*

elle se donne dans toute sa clarté ». Le deuxième sens du verbe valoir, « *la valeur s'évalue l'évaluation valorise, elle donne la mesure de tout* » (Lecoïnte, 1997, p.31).

D'après Figari (1994), il s'agit d'une attribution de valeur, elle s'opère à partir du processus de signification et de référentialisation. Ces systèmes de référence peuvent préexister et être extérieurs et sont même indispensables au processus de construction des références spécifiques de chaque démarche d'évaluation.

Lecoïnte (1997) évoque aussi l'opération de production de valeur par l'évaluation. Il affirme que l'opération d'évaluation ne fait pas seulement transiter de la valeur comme dans l'attribution, mais qu'elle en crée, qu'elle en invente par l'opération même.

A la lumière de ces définitions, l'évaluation en éducation devient porteuse de sens et revêt le caractère indispensable de l'action de mesure permettant l'évolution vers une décision, en vue de créer de la valeur (Lecoïnte, 1997).

2-2- Différentes utilisations de l'évaluation en éducation

Plus techniquement, l'évaluation en éducation peut se définir par rapport à son objet. Comme l'évaluation des performances des apprenants pour améliorer les apprentissages, des enseignants pour la promotion professionnelle, du système éducatif pour la prise de décision concernant le curriculum, les programmes et le pilotage du système (Ahaji, El Hajjami, Ajana, El Mokri, Chikhaoui, 2008).

L'évaluation peut aussi se référer à une dimension temporelle, il s'agit d'une évaluation diagnostic, évaluation formative ou sommative (Lecoïnte, 1997).

L'évaluation se définit en éducation relativement à ses objectifs. La conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN), l'a déjà mentionné dans le document de réflexion et d'orientation « *L'évaluation des systèmes éducatifs : pour un meilleur pilotage par les résultats* » (CONFEMEN, 2010) ; l'évaluation contribue à l'amélioration de la qualité et l'efficacité du système éducatif et à l'accroissement de l'accès de tous à l'éducation et à la formation tout au long de la vie.

Et finalement, l'évaluation se distingue par apport aux différents niveaux du système éducatif. Selon l'INE (CSEFRS, 2008), l'évaluation s'étale sur trois niveaux dans le domaine de l'éducation :

- La macro évaluation : elle concerne le système éducatif dans son ensemble, les politiques, les programmes nationaux, les secteurs et les cycles éducatifs : préscolaire, primaire, secondaire collégial, secondaire qualifiant, supérieur, professionnel, privé, éducation non formelle, ainsi que la gouvernance du système éducatif et son financement ;

- La méso évaluation : elle se rapporte aux unités et établissements d'éducation : école, université, faculté, collège, lycée etc ;
- La micro évaluation : elle s'intéresse aux élèves et à leurs acquis et aux acteurs du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique.

La section suivante expose l'unité de l'établissement scolaire de base, plus précisément l'école primaire, objet de notre méso-évaluation.

II- Ecole primaire : objet d'évaluation

Les systèmes éducatifs se bâtissent sur le fondement de l'école primaire, partout dans le monde, on y retrouve le même enracinement dans l'histoire et la culture. Partout lui sont dévolues des missions identiques d'alphabétisation et d'identification nationale (UNESCO, 2005).

L'école primaire est seule capable de faire acquérir aux enfants, un socle commun de connaissances et de compétences élémentaires rassemblés tout entier sous son toit, et c'est en son sein que s'acquièrent le goût d'apprendre et le sens de la vie en commun. Pour ce faire, il appartient à cette communauté éducative de faire face, avec responsabilité, à sa qualité, à son amélioration et à son développement (Gauthier, 2006).

Ainsi, la voie possible pour l'amélioration de la qualité de l'école primaire est l'évaluation de l'état de cet établissement. La question de l'évaluation des établissements scolaires de base est apparue dans les pays développés au début des années 1980. Jusqu'alors, on s'intéressait très peu à la notion même d'école primaire (OCDE, 1995).

Cette section présente l'établissement scolaire plus précisément, l'école primaire notre objet d'évaluation.

1- Ecole primaire : missions, structures et acteurs

1-1- Missions de l'école primaire

L'école primaire est issue d'une tradition éducative souvent lié à des changements politiques importants. En France, le premier plan d'instruction publique fut élaboré par le marquis de Condorcet sous la révolution, l'école primaire française prenant son essor avec l'avènement de la IIIe République (Houchot et Safra, 2006). L'ébauche de la Grundschule allemande se fit sous l'éphémère république de Weimar en 1919, au lendemain du cataclysme de la première guerre mondiale (Faust, 2006). L'école espagnole s'est profondément réformée à la fin de la dictature franquiste (Gonzalez & Trujillo, 2006). Les bouleversements de la révolution industrielle ont favorisé la mise en place de la Lagere school et de la Kleuterschool néerlandaises au XIXe siècle (Letschert et Grabbe-Letschert, 2006).

Au lendemain des indépendances, les pays africains avaient placé beaucoup d'espoir dans leurs écoles primaires (Njiale, 2006). Située à la rencontre d'un projet politique et d'une demande sociétale. L'école a été investie par le corps social d'une double mission de cohésion sociale et d'unité nationale, qui se juxtapose à sa fonction d'alphabétisation. Il lui appartient par conséquent de transmettre aux nouvelles générations les valeurs du patrimoine linguistique, historique, littéraire, artistique que construit le sentiment d'appartenance à la communauté (Faust, 2006 ; Houchot et Safra, 2006 ; Gonzalez et Trujillo, 2006). Concilier la prise de conscience communautaire avec l'ouverture au monde, reste d'ailleurs l'un des dilemmes posés à l'école primaire (Gauthier, 2006). L'établissement d'enseignement primaire, parce qu'il rassemble les enfants de toutes origines dans la même obligation d'apprendre et le même droit d'être éduquer s'est retrouvé en charge exclusive de la scolarité obligatoire (Njiale, 2006).

L'acquisition d'une culture scolaire structurée sur des connaissances de base et des mécanismes élémentaires ; lire, écrire, compter, s'exprimer dans sa propre langue et dans une langue étrangère ; reste la mission principale de l'école et constitue le droit des élèves du primaire (Gauthier, 2006).

Concernant le Maroc, il a toujours disposé d'un système éducatif et d'un réseau d'enseignement primaire si ancien et riche. En effet, « *L'école primaire au Maroc, avant le protectorat français, était essentiellement de type confessionnel et la socialisation des enfants passait par l'éducation religieuse et morale* » (Marouazi, 2015, p. 9). L'enseignement primaire était dispensé exclusivement en arabe tant dans les milieux urbains que ruraux, dans des *Msids* ; école coranique à classe unique renfermant plusieurs niveaux. L'acquisition du coran était la seule discipline enseignée à ce stade d'apprentissage. Les plus jeunes (dès 5ans) étaient amenés à savoir, posséder et connaître parfaitement l'orthographe exacte des termes coraniques sans chercher à comprendre ni à interpréter son contenu. Ainsi, la pédagogie fut rudimentaire basée uniquement sur l'apprentissage par cœur (Marouazi, 2015).

Bien avant le traité de Fès de 1912, existaient des écoles étrangères laïques (allemandes, espagnoles, anglaises...) puis s'ajouteront d'autres établissements juifs à la première école juive créée en 1862 appelés l'Alliance Israélite Universelle, dans les grandes villes et dans les villages de l'Atlas. On y enseignait, outre le judaïsme, le français, les mathématiques et les sciences (Marouazi, 2015).

Par ailleurs et lorsqu'en 1912, les français instaurent le protectorat et mettent en avant leur souci d'assistance et de formation d'un peuple. Ils ont conçu, pour des raisons politiques et par souci d'efficacité immédiate, deux sortes d'enseignement, dit, adaptés aux besoins supposés des autochtones, l'un destiné aux fils de notables l'autre aux enfants du peuple tout en maintenant

partout l'instruction religieuse. Le maréchal Lyautey voulut d'abord former une élite sur laquelle il entendait s'appuyer pour gouverner, il imagina donc des écoles de fils de notables au niveau élémentaire - primaire qui furent fondés dès 1915, un à Fès, un à Rabat. Désireux de conserver la culture autochtone, craignant aussi que les marocains ne puissent suivre tout un enseignement en français, il prescrit d'enseigner en arabe ce qui pouvait l'être : la grammaire, la littérature, l'éloquence, la prosodie, et même la théologie. Car une place importante était accordée à l'enseignement religieux. Les autres disciplines étaient enseignées en français (De Nettancourt, 2007).

Aux frontières de ses établissements, la création d'un enseignement franco-berbère durant les années 20 constitue une ligne maîtresse pour l'administration française où « *tout enseignement de l'arabe, toute intervention du fkih, toute manifestation islamique seront rigoureusement écartés* » (Marouazi, 2015, p.14). L'objectif de cette création, « *était donc séparer les berbères, les protéger de l'influence arabe* » (Marouazi, 2015, p.15), se confirmera durant les années 1930, notamment avec l'école primaire d'Azrou et celle de Sefrou. Des écoles urbaines et des écoles rurales franco-musulmanes ont été créées, avec moins de moyens où était délivrée une formation professionnelle, en faveur des enfants issus des classes moyennes. En parallèle, apparaissent des écoles privées musulmanes, symbole de la naissance du mouvement nationaliste dans les années 1930, appelées les écoles libres (Marouazi, 2015).

Actuellement, coexiste au Maroc un enseignement primaire public et privé. Le système public est géré par le ministère marocain de l'éducation nationale alors que les systèmes privés sont gérés par des entreprises privées ou par des structures d'enseignement étrangères, publiques ou mixtes, ...etc. En effet, l'enseignement à l'école primaire a des missions multiples d'un double point de vue. En premier lieu, elle entend encourager le développement de la personnalité des enfants et favoriser leurs capacités cognitives. Ils doivent prendre plaisir à apprendre et développer une image positive d'eux-mêmes ; se focaliser exclusivement sur l'amélioration des performances ne serait pas, en conséquence, compatible avec ce double objectif. En second lieu, l'enseignement doit conduire tous les enfants à la meilleure qualification possible, et en même temps contribuer à réduire les écarts entre les performances des élèves (Arrêté relatif au régime scolaire de l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire, 2002).

1-2- Structures de l'école primaire

L'éducation obligatoire a souvent connu une sédimentation de structures se juxtaposant selon les différentes politiques éducatives, et générant ainsi de nombreuses ruptures au sein du système éducatif (Gauthier, 2000).

Au Maroc, l'école primaire est un ensemble plus complexe qu'il n'y paraît : on y distingue deux entités, l'école maternelle et l'école élémentaire. Mais dans un grand nombre de cas, l'éducation préélémentaire ou préscolaire est dispensée dans de petites écoles comprenant trois niveaux isolés de l'établissement de l'enseignement primaire. L'école primaire publique d'une durée de six années est ouverte aux enfants issus du préscolaire et, à titre transitoire, aux enfants qui n'en ont pas bénéficié, âgés de six ans révolus, ainsi qu'aux élèves provenant des écoles traditionnelles dans le niveau pour lequel ils sont qualifiés. Elle est structurée en deux cycles, chacun dure trois ans et à la fin de la sixième année les élèves doivent réussir le Certificat des études primaires (Arrêté relatif au régime scolaire de l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire, 2002).

En Allemagne, chaque Etat fédéral étant responsable de l'enseignement choisi, fait évoluer son propre modèle. Le Cameroun, bien que doté d'un État central, voit perdurer une structure double héritée des colonisateurs français et britannique (Njiale, 2006). Cette fragmentation de l'école primaire existe en Espagne et en France, où malgré un rattachement formel, le préscolaire a toujours constitué une école à part (Gonzalez et Trujillo, 2006 ; Houchot et Safra, 2006). La fragmentation est accentuée par la création de classes spéciales réservées aux enfants en situation d'handicaps, aux enfants de migrants et au soutien scolaire. Quant à la rupture de la continuité avec le secondaire, elle reste tout aussi marquée (Letschert et Grabbe-Letschert, 2006).

À l'opposé de cette fragmentation de l'école, on s'est efforcé, dans des structures unifiées, de rassembler en une seule institution les différents segments jusque-là éparpillés de la scolarisation obligatoire. Dans les États centralisés, on retrouve la tendance obsessionnelle à garder la maîtrise des contenus, accompagnés d'horaires officiels et d'instructions sur la manière de procéder (Banque Mondiale, 2015). Dans les systèmes décentralisés, les dispositifs varient entre plans nationaux et listes d'objectifs au niveau des compétences. Des solutions mixtes consistent à inclure dans un plan national, des référentiels concernant les disciplines majeures (Faust, 2006). Ailleurs, on laisse une grande autonomie aux provinces et aux établissements pour s'autogérer (Gonzalez et Trujillo, 2006).

1-3- Acteurs de l'école primaire

Les acteurs de l'éducation de base ont changé au cours de l'évolution des systèmes éducatifs. Dans tous les pays, l'État joue le rôle tutélaire nécessaire pour assurer et pérenniser le fonctionnement de la scolarité obligatoire. Mais, son intervention est diverse dans la forme et l'intensité. Dans les systèmes français (Houchot et Safra, 2006), espagnol (Gonzalez et Trujillo,

2006) et allemand (Faust, 2006), la culture d'un État fort et centralisé impose en permanence, et dans tous les domaines de l'école obligatoire, son initiative et ses décisions.

Aux niveaux inférieurs, les collectivités locales jouent un rôle relatif à l'espace laissé vacant par l'État. En France, les municipalités ont toujours eu en charge les aspects matériels du fonctionnement de l'école primaire, de la construction des écoles à la fourniture des matériels scolaires, mais leur intervention dans les domaines de la pédagogie ou de la gestion des enseignants est inexistante (Gauthier, 2006). On trouve par ailleurs, toutes les variations possibles du rôle des autorités locales, jusqu'à la prise en main totale du fonctionnement de l'école primaire dans le contexte de systèmes autonomes comme aux Pays-Bas ou en Finlande. Dans ce dernier pays, les autorités locales apportent un soutien direct à l'école pour résoudre ses problèmes, mais en contrepartie elles interviennent dans le domaine de l'évaluation à partir de cadres définis au niveau national (Halinen, 2006).

Au niveau local se manifestent également des groupes de pression issus de la société civile, les groupes professionnels, les associations des parents et les partis politiques. L'émergence de groupes sociaux dynamiques, plus exigeants et souvent mieux informés sur les filières de la formation et de l'emploi, contribue à remettre en question les contenus et les méthodes et à alimenter le débat sur le fonctionnement de l'école. Dans un contexte démocratique, c'est à partir de ces débats que peuvent évoluer les missions d'une école ouverte sur les réalités de la vie (Halinen, 2006).

Les pays centralisés disposent d'un corps d'inspecteurs pédagogiques, chargés d'effectuer des évaluations individuelles des enseignants. Ce sont des évaluations des performances des enseignants en fin de probation et en vue des promotions. Les évaluations sont principalement axées sur la conformité. Les inspecteurs pédagogiques sont recrutés parmi les enseignants expérimentés et suivent un programme de formation initiale de deux ans ou plus (UNESCO, 2005).

Les deux principales catégories de rôles du personnel dans l'école primaire sont l'enseignant et le directeur. Aux titulaires de ces rôles, le système scolaire offre des droits, comme le salaire (Bernard, 1999).

Les chefs d'établissements ou les directeurs sont principalement responsables de la gestion administrative de l'école. Au Maroc, la majorité de leurs tâches concernent les activités opérationnelles quotidiennes. Ils peuvent contribuer à l'évaluation, mais n'émettent aucun avis sur l'enseignement (Banque Mondiale, 2015). Les critères d'admission aux tâches administratives incluent les mêmes éléments professionnels, puisque les administrateurs sont

typiquement issus des rangs des enseignants. Cependant, dans la plupart des cas, une formation spéciale est exigée (OCDE, 2001).

Considéré comme l'acteur central de la relation, le maître ou l'enseignant est le « *principal garant de la qualité de l'éducation* » (Nijiale, 2006, p.4). Il est exigé de lui « *une bonne culture générale, des qualités physiques, professionnelles, intellectuelles et morales* » (Nijiale, 2006, p.4). Pour devenir enseignant, il faut, en principe, avoir effectué une formation spécialisée sanctionnée par un diplôme, et avoir démontré une expertise au moins potentielle.

De par les responsabilités qui lui incombent, c'est la personne capable de tout enseigner. Son action pédagogique ne se limite pas au choix de la méthode. Les instructions l'invitent à s'en tenir, tout en respectant les principes de la psychologie, notamment pour ce qui est de l'âge de l'enfant, de ses aptitudes et de son milieu socioculturel. « *..Il a l'obligation d'enseignement, d'éducation, d'encadrement pédagogique et d'évaluation...* » (Nijiale, 2006, p.4).

La structure de rôle d'un établissement scolaire contient une dichotomie fondamentale entre les rôles du personnel et des élèves. Selon Bidwell (1965), les élèves entrent obligatoirement dans le système éducatif à un âge donné, quelles que soient leurs performances scolaires. Les élèves doivent être socialisés à la vie d'adulte. Les activités centrales de ce rôle doivent être directement appropriées aux intérêts immédiats ou aux vies de ses titulaires. On s'attend également à ce que le système scolaire apporte à tous les élèves un niveau minimal d'accomplissement (UNESCO, 2005).

1-4- Gestion de l'école primaire

Les acteurs internes de l'établissement primaire ont la responsabilité d'autogérer leur école. Gustin (2001) propose trois visions pour gérer les structures de l'établissement scolaire de base, et les concevoir comme unité d'analyse :

- L'approche organisationnelle considère un ensemble de personnes, qui coopèrent pour poursuivre un objectif et qui organisent cette coopération par les règles.
- L'approche institutionnelle parlera en plus de règles institutionnelles, dont l'élaboration et les transformations viennent de l'action des groupes extérieurs, tels que les organisations professionnelles ou du monde politique par voie de décrets. L'établissement se comprend alors comme une institution formalisée, définie par des relations sociales et professionnelles, et peut aussi se considérer comme une organisation à la fois structurée et en évolution. Une organisation orientée vers un but, influencée par ceux qui la composent et par l'environnement qui l'entoure. Il est alors compris comme un système de fonctionnement dans lequel on repère des entrées et des sorties.

- L'approche systémique prend en considération un ensemble de repères, qui structurent la description et la mise à plat de l'établissement. Il s'agit de l'environnement, des acteurs et des missions poursuivies par l'organisation et la structure. Les neuf cadres organisateurs pris en considération pour la gestion d'un établissement sont : les ressources humaines, les dispositifs de formation, le temps, les ressources financières et les coûts, la communication, la prospective, les aspects sociaux, culturels et symboliques, le service à la société et les relations extérieures, et les cadres de vie (Gustin, 2001).

La gestion de l'établissement scolaire constitue une charge importante pour le directeur et tous les enseignants de l'école. Pour ce faire, des systèmes éducatifs ont installé des conseils responsables de la gestion des établissements scolaires (Banque Mondiale, 2015).

Tableau 1 : Conseils scolaires responsables de la gestion des écoles marocaines

Conseil scolaire	Membres	Fonctions
Conseil de gestion des établissements scolaires (CGES)	Chef d'établissement, personnel administratif, enseignants, parents, étudiants, élus locaux	<p>Valider le projet d'établissement et communiquer les besoins budgétaires à l'AREF ;</p> <p>Définir les règles opérationnelles internes de l'établissement ;</p> <p>Recommander des projets de partenariat possibles avec des acteurs locaux, nationaux ou internationaux ;</p> <p>Identifier et communiquer les besoins opérationnels de l'établissement à l'AREF ;</p> <p>Valider le rapport sur le projet d'Établissement avant son envoi à la direction provinciale.</p>
Conseil pédagogique	Chef d'établissement, enseignants	<p>Préparer un plan d'action annuel pour l'enseignement et l'appui à l'apprentissage, leur mise en œuvre et leur évaluation ;</p>

		Formuler des curricula et les présenter au Conseil d'administration de l'AREF ; Coordonner les différentes matières ; Donner des conseils sur la répartition des étudiants dans les classes, l'utilisation des salles de classe et la détermination de l'horaire scolaire.
Conseils d'enseignants	Enseignants (organisés par matière)	Discuter des problèmes et difficultés rencontrés dans l'enseignement de la matière ; Coordonner le travail des enseignants par matière ; Choisir les manuels scolaires.
Conseil de classe	Chef d'établissement, enseignants, parents et étudiants	Suivre l'apprentissage des élèves ; Décider du redoublement des élèves.
Comité de pilotage du projet d'établissement	Membres du personnel de l'établissement, nommés par le chef d'établissement	Aider le chef d'établissement dans les activités du projet d'établissement.

Source : MENFPESRS, 2015

Ces conseils sont chargés de gérer l'établissement d'une façon participative, en impliquant tous les acteurs éducatifs au niveau interne, et en fournissant un appui important au chef d'établissement.

2- Ecole primaire : évaluation et enjeux

2-1- Evaluation dans l'école primaire

Les systèmes centralisés obéissent non seulement à des indicateurs définis en amont, mais également à des procédures d'évaluation, dont les types les plus anciens sont l'inspection et l'examen.

L'inspection des enseignants fait référence à la façon dont les enseignants sont évalués et obtiennent un retour d'information sur leurs compétences pédagogiques.

Le système français a multiplié les procédures d'évaluation sur le plan national de sorte que chaque élève soit testé en deuxième année et à la sortie de l'école primaire (Houchot et Safra, 2006). Par contre, en Finlande, on a supprimé toute évaluation et tout examen au long de l'école fondamentale (Halinen, 2006). Actuellement, les évaluations internationales rendent compte, avec une certaine précision, des niveaux relatifs à la performance de certaines écoles dans les différents systèmes éducatifs. On peut dorénavant apprécier le rendement des différents systèmes éducatifs, à travers celui de l'école primaire (Gauthier, 2006).

L'établissement scolaire de base est le lieu central du système éducatif où coexistent administration et enseignement. Et dans lequel la politique éducative est mise en œuvre, même si elle est décidée en dehors de l'établissement dans les pays centralisés. C'est donc aussi là qu'elle s'évalue. En effet, que les évaluations aient une visée nationale, régionale ou provinciale, elles s'appuient nécessairement sur des informations recueillies dans les écoles (UNESCO, 2005).

L'établissement scolaire est un lieu vers lequel convergent tous les évaluateurs, du niveau national ou niveau local. De la sorte, les acteurs locaux procèdent à la fois à des évaluations qu'ils doivent organiser sous leur responsabilité, il s'agit là des auto-évaluations.

Comme, ils peuvent être aussi des opérateurs associés à des évaluations académiques ou nationales (par exemple, dans les opérations nationales ou internationales d'évaluation pédagogique, ce sont les enseignants qui font passer les épreuves aux élèves). Encore convient-il de distinguer deux cas, celui où l'établissement est simple lieu de recueil d'informations, qui seront traitées à un autre niveau, comme pour des statistiques. Et celui où des acteurs internationaux, nationaux ou académiques interviennent dans l'évaluation locale de l'établissement, c'est le cas de l'évaluation externe d'établissement. Dans ce second cas, les acteurs internes de l'établissement se sentent à la fois acteurs et objets de l'évaluation, avec quelques difficultés à distinguer l'un et l'autre rôle, et l'inconfort psychologique que cela peut entraîner. L'époque est plutôt à la multiplication et à la superposition des évaluations et des évaluateurs (OCDE, 2001).

2-2- Enjeux de l'école primaire

Njial (2006, p.54) considère que « *sous des régimes autoritaires ou alors sous une tutelle étrangère, les systèmes éducatifs évoluent considérablement* ». La prolongation de la scolarité obligatoire à quinze, seize ou dix-sept ans a introduit une modification fondamentale en transformant l'école primaire en une sorte de préparation à l'enseignement secondaire. Après avoir été au cœur de la scolarisation, l'école primaire s'est trouvée privée d'une partie de ses fonctions, et a vu fondre ses effectifs et diminuer son importance sociale ; et cela à cause de la

remontée de l'obligation scolaire vers le secondaire et à la baisse de la démographie (OCDE, 2001).

Ne préparant plus les élèves à devenir dans un futur proche de jeunes producteurs, elle a réduit, voire abandonné, la formation du futur adulte. Ce faisant, l'école primaire s'est détournée de l'orientation professionnelle d'élèves qui intègrent désormais massivement le secondaire (Gauthier, 2006).

Un nouveau modèle d'enseignement s'est imposé au XXIème siècle, venu de la sphère universitaire dont sont issus les enseignants du secondaire, et devant lequel l'école primaire peine à maintenir ses propres options pédagogiques. La réflexion pédagogique débouche souvent sur les procédures pratiques et, dans ce domaine, les éditeurs exercent une influence indéniable, ouvrant la porte à la marchandisation de l'éducation (Letschert et Grabbe-Letschert, 2006). Dans ces conditions, le primaire a cessé d'être une priorité, s'est replié sur ses propres valeurs plus traditionnelles et a manqué d'imagination et d'innovation. De plus, les enseignants dans ce mouvement de repli de l'institution se sont eux-mêmes refermés et le nouvel enseignant du primaire, dûment diplômé de l'université, peine à trouver le contact avec un public hétérogène qui reste massivement issu des classes populaires. Les réformes ne se sont pas attaquées à ces problèmes structureux (Gauthier, 2000). « *Le courage politique a manqué pour arrêter cette évolution étouffante et notamment procéder à une évaluation responsable des structures, des contenus, des recrutements, de la formation, de la gestion et de la qualité* » (Gauthier, 2006, p. 7).

On constatera que peu de réformes ont concerné le primaire, et que la recherche universitaire, plus attirée par les secteurs plus prestigieux de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur, s'en désintéresse (Gonzalez et Trujillo, 2006).

Vu toutes les considérations évoquées plus haut, nous avons pris l'école primaire objet pour la démarche d'évaluation. Dans la section suivante, nous présentons le paradigme d'évaluation institutionnelle servant de référence, en vue de mener une démarche d'évaluation institutionnelle de l'établissement scolaire de base.

III- Paradigme d'évaluation institutionnelle : conditions de réussite, démarche de réalisation et approches internationales

Cette section vise à présenter des mécanismes favorisant la concertation et la transparence sur la façon de mener une d'évaluation institutionnelle, et de fournir une instrumentation en vue d'entamer un processus d'évaluation institutionnelle.

L'évaluation est une notion très polyvalente dans l'état actuel de la recherche. Encore plus l'évaluation institutionnelle. Pour les uns, ce terme signifie l'évaluation des apprentissages des élèves. Pour d'autres, il s'agit de l'évaluation des programmes. Pour un troisième groupe, l'évaluation de l'établissement ne serait rien de moins que l'évaluation portant sur l'enseignement, les programmes, les services et le fonctionnement de l'organisation scolaire. Pour encadrer cette action d'évaluation, nous avons fait appel au paradigme d'évaluation institutionnelle.

Le paradigme d'évaluation institutionnelle assoit l'idée d'un pilotage des établissements, en vue d'établir une gouvernance éducative (Demeuse, 2006). Ce paradigme contribue à harmoniser une évaluation éducative et à fonder le principe du fonctionnement rationnel de l'action individuelle et collective (OCDE, 1995). L'évaluation institutionnelle se développe selon une obligation de réflexivité qui peut porter sur la régulation du fonctionnement de l'organisation, le cadrage de l'action et la cohérence d'ensemble des composantes de l'organisation. Pour les corps d'encadrement, ce paradigme permet de structurer l'action évaluative, de la rendre plus cohérente dans ses procédures et d'examiner les dysfonctionnements repérés (Demailly, 2006). Le présent paradigme est fondé sur les pratiques d'évaluation d'expertise-conseil et se développe à partir de démarches instrumentées. C'est aussi sous couvert de la qualité, que ce paradigme prend de l'ampleur (Behrens, 2007).

Pour opérationnaliser ce paradigme, nous nous référons à la définition de Plante (1986) pour étayer la démarche d'évaluation institutionnelle. Il s'agit d'une « *démarche systématique de réflexion, de mesure et d'évaluation qui porte sur une institution dans son ensemble ou sur ses composantes, et leurs interactions. Elle consiste essentiellement à décrire une situation réelle, à la comparer à celle désirée ou normalement acceptée, à porter un jugement sur les résultats de cette comparaison et, le cas échéant, à rechercher les causes possibles des problèmes identifiés* » (Plante, 1986, p. 3).

1- Conditions de réussite de l'évaluation institutionnelle

La réussite d'une démarche d'évaluation institutionnelle dépend d'un ensemble de conditions, qui sont les suivantes :

1-1- Disposition d'une stratégie d'évaluation institutionnelle

Selon les experts des ONG internationales (OCDE, 2016 ; UNESCO, 2015), les Etats doivent concevoir une stratégie d'évaluation institutionnelle, qu'elles réviseront et mettront à jour périodiquement afin de renforcer la conformité de la fonction d'évaluation des établissements scolaires.

La stratégie en matière d'évaluation des établissements scolaires doit être approuvée par l'organe central institutionnel d'éducation, d'enseignement et de formation.

Cette politique d'évaluation doit expliquer clairement :

- L'objectif, les notions, les règles et l'usage de l'évaluation de l'établissement ;
- Le cadre institutionnel, ainsi que les rôles et les responsabilités des personnes chargées de l'évaluation, des cadres supérieurs et des acteurs méso ;
- La communication relative à la diffusion des résultats de l'évaluation ;
- Les dispositions prises pour garantir l'indépendance de l'évaluation et la responsabilité de rendre compte ;
- Les mesures prises pour garantir la qualité de l'utilisation des évaluations ;
- Le cadre relatif au type d'évaluation choisi ;
- Les dispositions relatives au développement des compétences, en matière d'évaluation des personnes responsables de l'action d'évaluation ;
- Le cadre relatif au financement de la démarche d'évaluation institutionnelle ;
- Le plan d'évaluation, sa mise en œuvre et les sources d'informations utilisées, le tout de façon suffisamment détaillée ;
- Les principes déontologiques pour la bonne conduite de la démarche d'évaluation ;
- Le dispositif de suivi de la réalisation de l'évaluation, et des mesures prises par l'établissement, suite aux enseignements et recommandations figurant sur le rapport d'évaluation final ;
- Le cadre légal qui régit les éventuels désaccords ou conflits entre les équipes ou au sein de celles – ci.

1-2- Évaluation de la qualité

Opter pour l'évaluation institutionnelle constitue un défi sur la voie de l'étude de la qualité d'un établissement. De nombreux concepts accompagnent celui de la qualité. Nous retrouvons, entre autre, les termes d'efficacité, d'efficience, de productivité, de rendement, de performance et d'excellence. Il n'est pas nécessaire d'apporter toutes les nuances à chacun d'eux, mais nous pouvons tout de même indiquer qu'ils représentent tous une facette de la qualité. L'appréciation de la qualité est l'étape cruciale de l'évaluation institutionnelle (Demeuse, 2006). C'est pour cette raison, que nous nous basons sur les approches développées par Tremblay (2010) et Plante et Bouchard (2002) pour évaluer les qualités des établissements. Ces approches feront l'objet de la deuxième section dans le chapitre suivant.

1-3- Évaluation avec un référentiel de la qualité

Une forte pression s'exerce actuellement en faveur de l'évaluation des établissements. L'école d'aujourd'hui émerge à la fois comme un authentique espace d'action et comme un objet d'interrogation. En effet, les enseignants incités à innover et s'impliquer dans l'élaboration de projets éducatifs souhaitent savoir si ces efforts ne sont pas vains, les parents d'élèves veulent un établissement d'enseignement qui reflète leurs valeurs, les bailleurs de fonds désirent apprécier le bon usage des crédits, etc.

Toutes ces considérations peuvent se traduire par une question qui exprime fondamentalement le problème des résultats de l'évaluation. A quel point le résultat rend compte de la réalité de l'établissement ? C'est tout le problème de cadre de références et des indicateurs et critères utilisés. D'où l'intérêt de se baser sur un référentiel pour évaluer la qualité des établissements. Les auteurs (Plante et Bouchard, 2002 ; Hadji, 1997 ; Figari, 1994) s'accordent sur l'importance de s'outiller d'un référentiel pour conduire une évaluation institutionnelle. La procédure de référentialisation pour l'élaboration du référentiel sera détaillée dans la troisième section du deuxième chapitre.

1-4- Désignation du type d'évaluation institutionnelle

Concernant le niveau méso de l'évaluation de la qualité en éducation, deux types principaux d'évaluation sont repérables : l'évaluation externe des établissements et l'auto-évaluation ou l'évaluation interne. Certains pays ont recours à l'une ou l'autre, mais en général, le choix est fait d'un mélange des deux (OCDE, 1995).

1-4-1- Auto-évaluation ou évaluation interne

L'évaluation interne traditionnellement réalisée par le chef d'établissement ou l'équipe de direction, s'est ouverte depuis les années 1990 à d'autres acteurs de l'école, à savoir les enseignants, l'administration, les élèves, les parents, les membres de la communauté locale, etc... (Eurydice, 2013-2014). Elle porte sur des objets divers :

- L'analyse du fonctionnement de l'établissement, les activités professionnelles des enseignants ou encore les obstacles ou difficultés rencontrées pour mener un projet donné ;
- La régulation, l'évolution des pratiques internes et la mobilisation des acteurs à conduire leur propre évaluation sur le sens donné aux évolutions (Eurydice, 2013-2014) ;
- Aider les dirigeants des établissements et les enseignants à porter leur attention sur les ressources et les problèmes d'organisation, et à concevoir des solutions adaptées à leur situation.

Mais des questions se posent concernant cette auto-évaluation. Pour que cela fonctionne, il faut développer une vraie culture de l'auto-évaluation au sein des établissements, chose qui n'est

pas évidente. Il est nécessaire de former les professionnels et proposer des guides ou des méthodologies (Demailly, 1999).

L'auto-évaluation est souvent utilisée en lien avec les inspections complètes. Certains inspectoriats demandent que l'auto-évaluation soit faite avant que les inspecteurs ne passent et ils s'en servent pour orienter leur inspection (Demeuse, 2006).

1-4-2- Evaluation externe

Les évaluations externes opérationnalisent le regard de la collectivité/de l'autorité, qui décide des finalités de l'institution scolaire et la finance, la chose qui sanctionne les compétences professionnelles des enseignants et les conçoit comme un contrôle. Les évaluations externes, effectuées par des ONG internationales ou les organes centraux d'éducation, tendent à diffuser la notion d'obligation de résultats, que nombre d'acteurs des établissements jugent inadaptée à leur travail et qui jouerait en fait sur la culpabilisation. La montée du courant de la nécessité de l'évaluation et des concepts connexes, comme l'avancement au mérite, fait que les enseignants ont le sentiment d'un contrôle rapproché de plus en plus fort. Un travail important doit être fait pour engager les directeurs et les enseignants dans les opérations d'évaluation externe et les mobiliser autour des objectifs réels de cette démarche (OCDE, 1995).

1-4-3- Logique d'évaluation interne et externe

L'articulation entre l'évaluation externe et l'évaluation interne est importante dans la mesure où elles peuvent être complètement indépendantes ou interdépendantes l'une de l'autre (Claude et Rhyn 2008).

Au niveau des évaluations des écoles ou instituts (plan méso), les travaux actuels débattent des visés des pratiques évaluatives parfois vues comme contradictoires, certaines menées dans une logique de développement et d'autonomie des systèmes, et d'autres plutôt dans une logique de contrôle et de reddition de compte (accountability). Chose qui rend difficile de joindre les deux démarches d'évaluation. Toutefois, sur la base des propositions de Strittmatter (2007), à propos des évaluations internes et externes des écoles (ou institutions de formation), associer les deux types d'évaluation dans un seul projet est réalisable.

Dans son modèle, Strittmatter (2007) croise deux axes :

- Le premier porte sur deux grandes logiques liées à l'évaluation en éducation, celle du contrôle et attestation versus celle du développement formatif ;
- Le deuxième axe distingue les évaluations internes et externes qui explicitent la position des concepteurs de l'évaluation, par rapport à l'objet évalué (tel une école ou d'un institut de formation).

L'auteur insiste sur la légitimité de chaque logique, y compris celle de contrôle. Il exige qu'une condition soit réalisée pour réussir cette démarche des deux logiques. *«Tous les partenaires du domaine scolaire sont en droit d'attendre les uns des autres un certain niveau de performance ou de qualité. Il faut cependant très bien s'entendre sur la définition de tels niveaux de la qualité»* (Strittmatter, 2007, p.15). En effet, un équilibre est à construire entre les évaluations orientées vers le contrôle ou vers le développement, dont il faut surveiller les effets concrets sur la qualité de l'établissement.

1-5- Sélection des acteurs évaluateurs

Les organes centraux d'éducation développent et renforcent la culture de l'évaluation, en impliquant l'ensemble de leur personnel dans la démarche de l'évaluation institutionnelle. L'une des premières tâches à réaliser est de préciser les rôles des divers acteurs impliqués. Il y a lieu de distinguer les niveaux de responsabilités et les fonctions de chacun des intervenants. Au niveau de l'enseignement primaire, la mise en place de conseils d'établissement, d'association des parents, de comités d'élèves et d'enseignants dans les écoles contribue à favoriser la mise en application d'un mode de gestion axé sur la collégialité à l'interne (FQDE, 1999).

1-5-1- Responsable de l'évaluation institutionnelle

Pour amorcer un projet d'évaluation institutionnelle, il faut désigner un responsable de cette démarche.

Il doit faire en sorte que les règles d'évaluation soient respectées, que la fonction d'évaluation soit pleinement opérationnelle et dûment indépendante, et que les travaux d'évaluation soient réalisés conformément aux exigences professionnelles les plus rigoureuses.

Le responsable de l'évaluation est tenu de veiller à la mise en place de principes directeurs en matière d'évaluation au sein de l'établissement scolaire, à la fois pour les évaluations réalisées d'une manière externe ou interne ou les deux ensemble (CSEC, 1999).

1-5-2- Equipe de pilotage

- au niveau central

Il est souhaitable de mettre en place une instance chargée de la préparation, du lancement, du suivi et de la validation des travaux d'évaluation institutionnelle. Il s'agit d'une équipe de pilotage, les principaux membres doivent être des évaluateurs expérimentés, maîtrisant les méthodes appropriées (FQDE, 1999).

S'agissant de la composition de l'équipe d'évaluation, il convient de veiller à créer une équipe équilibrée sur le plan des sexes et diversifiée sur le plan géographique afin d'exprimer différents points de vue. Dans la mesure du possible, des professionnels de l'évaluation et des

académiciens doivent être recrutés, afin d'améliorer la compréhension de la situation et des perspectives nationales et régionales, et de favoriser l'acceptation des acteurs éducatifs au niveau de l'établissement (UNESCO, 2015). Cette instance peut être dédoublée localement par un comité de suivi local, qui sera adaptée selon les circonstances. Elle permet de confronter les points de vue de tous les acteurs et de s'ouvrir également vers l'extérieur à d'autres participants (Chapman, 2008).

- **Au niveau local**

En optant pour un projet d'évaluation institutionnelle interne, la direction et le conseil d'établissement constituent une équipe de pilotage, dont l'existence et la composition sont déterminées par la taille des organisations. A titre de suggestion, ce groupe peut compter de quatre à sept membres :

- Le directeur d'établissement (ou un membre de la direction) ;
- L'inspection pédagogique / control pédagogique au niveau des directions locales ;
- Un/ des représentant (s) des parents ;
- Un/ des représentant (s) du personnel enseignant ;
- Un/ des représentant (s) des élèves ;
- D'autres personnes choisies par le conseil d'établissement.

L'équipe de pilotage peut être animé par un membre d'entre eux, ayant le statut nécessaire pour organiser et diriger le projet, ainsi qu'assurer les contacts avec l'ensemble de l'établissement.

Elle se chargera des actions suivantes :

- Planifier et organiser l'ensemble du projet ;
- Susciter la participation des acteurs et créer un climat de collaboration autour du projet ;
- Apporter un soutien, fournir des lignes de fonctionnement et stimuler l'action ;
- Collecter, analyser et diffuser les informations ;
- Préparer un échéancier des opérations ;
- Etablir des points de contrôle et prévoir un mode d'évaluation des opérations mises de l'avant (OCDE, 2002 ; FQDE, 1999).

1-5-3- Direction d'établissement

Grace à son incarnation des valeurs de la culture organisationnelle (par un leadership mobilisateur), la direction d'établissement joue un rôle stratégique de planification, d'organisation, de supervision et du contrôle d'évaluation institutionnelle. Elle crée un climat de coopération autour du projet, l'encadre, favorise des consensus et partage son pouvoir avec son personnel, pour faire en sorte que chacun se réapproprie la démarche d'évaluation

institutionnelle à son propre niveau. Elle tient le conseil d'établissement informé du déroulement des opérations et des résultats obtenus (De Peretti, 2013 ; Chapman, 2008).

1-5-4- Equipe d'école

L'équipe d'école fera succès à l'évaluation institutionnelle, grâce aux diverses expertises et expériences individuelles que possèdent ses membres. Ces dernières permettent, en effet, de mieux identifier les problèmes et de favoriser une analyse plus approfondie des éléments pertinents à l'évaluation de l'établissement. A cette démarche, l'intégration des comités mises en place dans l'établissement, ainsi que l'implication d'un grand nombre de personnes (enseignants, parents, élèves...) s'impose. A la fois, pour recueillir une grande diversité de points de vue et pour relever dans quelle mesure ces points de vue coïncident ou diffèrent. Cela permet aussi de juger à quel point ces perspectives différentes révèlent des problèmes importants dans la vie de l'établissement (OCDE, 1995 ; De Landsheer, 1994).

La pertinence d'évaluation dépend beaucoup du fait que les membres de l'équipe d'école soient représentatifs de la diversité et de toutes les composantes de l'établissement. Comme, il est primordial, aussi, d'obtenir le consentement des personnes impliquées et que les divers acteurs se considèrent comme des parties prenantes dans ce projet, qu'ils puissent énoncer leurs points de vue et que l'on prête attention aux valeurs pluralistes qui peuvent être exprimées (FQDE, 1999 ; CSEC, 1999).

2- Démarches de réalisation d'un projet d'évaluation institutionnelle

La démarche d'évaluation s'étale en règle générale sur trois phases périodiques et cycliques. Entre chaque cycle d'évaluation institutionnelle, les experts (UNESCO, 2015 ; CSEC, 1999 ; Plante, 1986) estiment qu'il faut un délai de trois à cinq ans. Ils pensent qu'il faudrait suffisamment de temps entre le moment où des décisions sont prises suite aux résultats enregistrés, et celui où leurs effets peuvent être ressentis sur la qualité de l'établissement.

2-1- Première phase d'évaluation institutionnelle : la planification du projet d'évaluation institutionnelle

Une démarche d'évaluation institutionnelle s'entame à partir d'une décision de début d'opération d'évaluation. La décision peut provenir de la voie hiérarchique, le responsable de l'évaluation au niveau central, pour constituer un comité de pilotage afin d'opérationnaliser la stratégie d'évaluation selon les directives officielles de chaque Etat (Demailly, 1999).

Pour le cas d'une évaluation interne, cette décision de procéder à l'évaluation institutionnelle doit essentiellement être prise par l'établissement, le conseil d'établissement précisément.

Durant cette phase, les comités de pilotage du projet d'évaluation au niveau central et local se concertent sur les membres participants à l'évaluation et leurs responsabilités.

Il s'ensuit d'identifier les outils et les instruments d'évaluation. A cette fin, les évaluateurs font appel au référentiel d'évaluation de la qualité. Il faut qu'il contienne les domaines ou les dimensions de la vie institutionnelle, pour lesquels un besoin d'évaluation se fait sentir à travers des indicateurs et des critères de la qualité (Bouchard, 2002 ; Figari, 1994).

A ce moment-là, le comité de pilotage désigne les établissements scolaires qui bénéficieront de l'opération d'évaluation. Cette étape n'est pas valable pour l'évaluation interne.

La durée de l'opération d'évaluation varie selon son envergure. Généralement, elle s'échelonne sur une semaine jusqu'à un mois. Il n'apparaît pas pratique ni rentable de viser à tout prix à réduire le temps de ce genre d'opération. Un temps beaucoup plus court augmente le risque de perturber le déroulement normal des activités de l'institution. Compte tenu du nombre de réunions nécessaires avec les personnes concernées, ainsi que la fréquence des contacts avec des usagers et d'autres types d'informateurs jugés important par l'institution. De plus, il faut laisser aux personnes concernées le temps de réfléchir à leur rythme sans les brusquer dans leurs intérêts et leurs tâches. Toutefois le responsable et le comité de pilotage sont tenu établir un chronogramme, comportant des précisions relatives à la mise en œuvre des différentes étapes de l'évaluation, afin de bien gérer le temps de tous les acteurs (De Peretti, 2013 ; Plante, 1986).

2-2- Deuxième phase d'évaluation institutionnelle : la conduite de l'opération

d'évaluation au sein de l'établissement scolaire

La deuxième étape débute par la prise de contact avec la direction et le comité de pilotage au niveau de l'établissement. Les différents intervenants à l'opération de l'évaluation bénéficieront d'une formation autour de la conduite réussie d'une démarche d'évaluation institutionnelle. Ces dispositions concernent l'évaluation externe. Pour l'évaluation interne, le comité du pilotage formé au niveau de l'institution scolaire se charge de la conduite de toute l'opération d'évaluation (Demailly, 1999 ; Plante, 1986).

Cette deuxième phase se caractérise essentiellement par la collecte des informations à travers des entretiens, de l'observation et la consultation des documents nécessaires pour la production des données. Les évaluateurs feront appel au référentiel de la qualité outil fondamental pour la réussite de cette évaluation (UNESCO, 2015 ; Torres, 2010 ; CSEC, 1999).

2-3- Troisième phase d'évaluation institutionnelle : traitement et exploitation des résultats de l'évaluation

Avant d'entamer le traitement des résultats de l'évaluation, les évaluateurs procèdent à une discussion à chaud autour des données obtenus. Par la suite, le comité de pilotage opère le traitement et l'exploitation des informations recueillies. Le but recherché est d'identifier des tendances, ou des ordres de priorités permettant à l'institution de connaître ses forces et ses

lacunes. Aussi, il faudrait analyser les besoins à satisfaire et déterminer les coûts et les ressources nécessaires au bon fonctionnement des programmes et des services, etc. Il s'agit ici, la plupart du temps, de manipulations statistiques de données et de classement d'informations prises comme prémisses à des propositions qui en résultent nécessairement (FQDE, 1999).

Pour le comité d'évaluation, la tâche la plus difficile sera d'orienter le travail vers la prise de décision. Pour cela, il lui faudra veiller tout au long de l'opération à assurer un travail rigoureux et systématique. Lorsque les résultats tendent à démontrer que l'institution se porte bien, les décisions sont faciles à prendre. Si au contraire, il apparaît que tout ne va pas bien, le comité d'évaluation risque d'être exposé à la critique (Mottier Lopez et Crahay, 2009).

A la fin de ces étapes, le comité de pilotage de la démarche d'évaluation institutionnelle rédige le rapport final d'évaluation à l'intention du conseil d'établissement, de la direction et du responsable du projet d'évaluation. Il est important qu'il s'assure que l'image de l'établissement qui se dégage de l'évaluation et l'interprétation des données soit aussi exacte que possible. Le rapport s'élabore ainsi, sous forme de recommandations des priorités spécifiques qui influenceront l'évolution future de l'établissement compte tenu des points forts et des faiblesses (UNESCO, 2015).

Après la remise du rapport il revient à l'établissement, au comité d'évaluation sous la supervision du responsable central de transformer les résultats de l'opération d'évaluation en plan d'action de remédiation, si nécessaire. Il contiendra les priorités identifiées, le consensus à établir, les décisions à prendre, les actions d'amélioration de la qualité et les modalités de suivi (OCDE, 1995 ; Plante, 1986).

Pour assurer une bonne conduite de la démarche d'évaluation institutionnelle, il serait judicieux de prendre en considération quelques points soulevés par les experts de l'UNESCO (2015) dès le début de l'opération, et tout au long de la démarche ; il faut donc :

- Instaurer et maintenir un climat de confiance et de respect mutuel entre les personnes concernées dans l'institution ou dans l'une de ses composantes,
- Développer une synergie au sein du comité de pilotage et entre le personnel,
- Promouvoir un esprit d'équipe,
- Amener toutes les personnes concernées à assumer une telle opération et à prendre part à la prise de décision concernant l'institution, le programme ou le service dont ils sont responsables ou partie prenante,
- S'assurer que l'on dispose des ressources et des disponibilités nécessaires à l'atteinte des objectifs visés.

3- Approches d'évaluation institutionnelle en Europe

Dans cette section, nous allons présenter l'évaluation des établissements scolaires en Europe, comme publié dans le rapport effectué par Eurydice (2013-2014).

Dans le réseau d'information sur l'éducation en Europe, deux principaux types d'évaluation des écoles sont examinés : l'évaluation externe, menée par des évaluateurs qui ne sont pas directement impliqués dans les activités scolaires, et l'évaluation interne où la plupart des évaluateurs sont membres du personnel de l'établissement évalué.

Le rapport comprend à la fois une analyse par pays et une analyse comparative de l'évaluation des écoles en Europe.

3-1- Evaluation externe des écoles d'enseignement obligatoire

L'évaluation externe des écoles est actuellement pratiquée dans 31 systèmes éducatifs de 26 pays. Elle se concentre sur l'école en tant qu'entité, et vise essentiellement à contrôler et à améliorer sa qualité. Tout en évaluant une large gamme d'activités scolaires, incluant des tâches éducatives et de gestion, ainsi que le respect des réglementations, qui font l'objet d'un suivi variant selon les pays. Les indicateurs d'évaluation sont fixés au niveau central et soulignent non seulement les aspects sur lesquels l'évaluation externe doit se focaliser, mais définissent également le profil d'une bonne école. Les principes étapes du processus d'évaluation externe des écoles sont les mêmes dans tous les pays européens, elles se basent sur une approche en trois phases : l'analyse préliminaire, la visite des sites et la rédaction d'un rapport.

Six systèmes éducatifs (Danemark, Irlande, Pays-Bas, Suède, Royaume-Uni – Angleterre et Irlande du Nord) incluent une évaluation des risques, comme toute première étape. Son objectif est de concentrer les efforts de l'évaluation sur les écoles, qui semblent réaliser des performances inférieures à la moyenne, ou de choisir parmi différents types d'inspection.

Les visites de sites sont une caractéristique commune à tous les processus d'évaluation externe des écoles ; elles sont destinées à donner aux évaluateurs un témoignage direct de la performance et du fonctionnement de l'école.

Au cours de ces visites, les évaluateurs consultent les documents de l'école, observent les pratiques d'enseignement et discutent avec les acteurs internes à l'école et, si c'est prévu, avec les acteurs externes. La troisième phase consiste à rédiger un rapport final de l'évaluation de l'école. Les mesures de remédiation sont le résultat le plus commun de l'évaluation externe des écoles.

Les résultats de l'évaluation externe des écoles peuvent être répartis en trois grandes catégories : les mesures de remédiation, les mesures disciplinaires et les mesures visant à mettre en évidence les bonnes pratiques. Parmi les trois, les mesures de remédiation sont de loin les plus courantes.

Elles visent à s'attaquer aux faiblesses trouvées ou à rectifier les lacunes dans le respect des réglementations.

Dans six systèmes éducatifs (France, Lituanie, Pologne et Royaume-Uni – Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), les évaluations externes sont utilisées non seulement pour trouver des failles dans les performances des écoles mais aussi pour identifier les points forts et les bonnes pratiques, et les rendre visibles à la communauté éducative à un niveau plus large.

La plupart des pays en Europe publient leurs rapports finaux de l'évaluation externe, traités de trois façons : le rapport final est rendu public, le rapport est distribué avec certaines restrictions (uniquement à la demande), ou il n'est pas rendu public. Alors que seuls quelques systèmes, tels la Belgique – Communauté française, le Danemark, l'Espagne, Chypre pour l'enseignement obligatoire (2^{ème} cycle), la Hongrie et l'Autriche, ne rendent pas leurs rapports publics. Publier les rapports de l'évaluation des écoles apporte une importante source d'informations aux acteurs scolaires, qui peuvent contribuer à améliorer la qualité. En outre, dans les systèmes où les parents et les élèves ont le droit de choisir leur école, comme par exemple aux Pays-Bas ou dans certaines parties du Royaume-Uni, publier les rapports de l'évaluation des écoles permet aux parents et aux élèves d'accéder à des données sur l'école et de faire un choix en connaissance de cause. Toutefois, cela peut aussi déclencher des dynamiques inspirées de l'économie de marché, en renforçant la compétition entre les écoles pour attirer les élèves.

3-2- Evaluation interne des établissements d'enseignement obligatoire

L'évaluation interne des écoles est obligatoire dans 27 systèmes éducatifs, qui en utilisent les résultats pour documenter le processus de l'évaluation externe.

L'évaluation interne des écoles est un processus initié et réalisé par les écoles elles-mêmes, pour évaluer leur qualité. Elle est principalement effectuée par les membres du personnel de l'école, des parents, des élèves et des membres de la communauté locale, qui sont hautement recommandée par le Parlement européen et les conseils supérieurs d'éducation des pays concernés. L'évaluation peut traiter de tous les aspects de la vie scolaire, depuis l'approche pédagogique de l'école à sa gestion. Elle est rendue obligatoire dans 27 systèmes éducatifs à l'exception de la Bulgarie, tous les autres pays utilisent au moins une mesure de soutien pour aider les écoles à effectuer leur évaluation interne. Parmi celles-ci, nous pouvons citer la formation à l'évaluation interne, l'utilisation de cadres d'évaluation externe : des indicateurs permettant aux écoles de se comparer à d'autres établissements, des lignes directrices spécifiques et des manuels, des forums en ligne, des conseils de spécialistes externes et, dans certains cas, une aide financière. La façon la plus courante d'apporter un soutien aux écoles en Europe est de leur proposer des lignes directrices et des manuels.

Dans 31 systèmes éducatifs, les résultats de l'évaluation interne sont utilisés par les évaluateurs externes comme une source d'informations, qui leur permettent de mieux comprendre l'école et finalement identifier certains domaines qui nécessitent une attention spécifique. Dans les cas où les évaluateurs externes n'utilisent pas les rapports de l'évaluation interne comme source d'informations. Cela revient souvent au fait que les deux processus ne partagent pas le même objectif ou la même portée, ou parce que le processus d'évaluation interne n'est pas obligatoire ou pas encore totalement mis en œuvre (Eurydice, 2013-2014).

L'évaluation étant autant le reflet d'une attitude plus qu'un outil, elle devrait par conséquent faire l'objet d'une préoccupation permanente dans le système éducatif et l'institution scolaire. De façon réaliste, un établissement ne peut entretenir une préoccupation constante d'évaluation institutionnelle en profondeur. D'une part, le flux des affaires quotidiennes rendrait cette tâche trop considérable et, d'autre part, pour qu'un tel questionnement en profondeur soit susceptible d'apporter des modifications notables. Etant donné, il faudrait qu'une stratégie d'évaluation institutionnelle soit établie au niveau central, afin de rendre une telle opération faisable sur tous les niveaux (Demeuse, 2006).

Conclusion

La littérature en relation avec l'évaluation en éducation en général et l'évaluation des établissements scolaires en particulier s'est beaucoup enrichie et évoluée, depuis le siècle dernier (Vial, 2010 ; Vogler, 1996).

Dans ce premier chapitre, nous avons étalé l'évolution des concepts principaux liés à l'évaluation en éducation, l'établissement scolaire en arrivant au paradigme d'évaluation institutionnelle.

Tout d'abord, le terme évaluation signifie l'appréciation de la qualité d'une chose ou d'un acte, la détermination de la valeur d'une personne ou d'une démarche. Evaluer, c'est se demander ce que vaut un service et comment l'améliorer. L'évaluation s'interroge sur la valeur de ce qui est et de ce qui se fait (Lecoite, 1997).

Pour évaluer, l'évaluateur recourt à des outils, à des approches et à des modèles qui sont des éléments de travail rigoureux. L'évaluation telle appréhendée dans notre recherche a pour premier objectif d'informer sur les performances d'un établissement scolaire dans le but d'une amélioration souhaitée de la qualité.

L'établissement scolaire cible de notre évaluation est en effet l'école primaire publique.

La première unité d'éducation et de formation, responsable de l'éducation de base de tous les enfants en âge de scolarité. Vu la sensibilité de son rôle, elle doit bénéficier d'une évaluation sur mesure pour améliorer sa qualité (CSEC, 1999).

Au carrefour des recherches d'évaluation en éducation émerge le paradigme d'évaluation institutionnelle. Il entend ainsi récupérer le meilleur de la réflexion et de la pratique récente en matière d'assistance aux évaluateurs, en vue de servir de base pour mener à bien une démarche d'évaluation des établissements scolaires (Plante, 1986).

Chapitre II- Evaluation de la qualité des établissements scolaires : délimitation conceptuelle, approches et référentialisation

Introduction

Le concept de la recherche de qualité a été introduit avec force dans le monde industriel et s'est tracé un chemin chez les gestionnaires de services publics et parapublics (Cherfi, 2002). C'est en effet grâce à une prise de conscience de l'importance de la qualité, que l'on assiste depuis quelques années à l'essor des procédures d'accréditation, de certification et d'évaluation, notamment dans le domaine de l'éducation et de certains services à caractère social (UNESCO, 2004). Et c'est à Tyler (1950) que revient le titre de précurseur dans le domaine de la mesure de la qualité des programmes et des institutions aux États-Unis (Fatihi, 2013).

Porter la mention de qualité devient donc synonyme de responsabilité et d'obligation de rendre compte de ses actions comme de ses décisions. Une approche nouvelle que les américains ont dénommée *accountability* s'est développée en matière d'évaluation, qu'il s'agisse des services, des programmes et des institutions publiques. L'évaluation prise dans son sens le plus large occupe donc le même rang que la planification et la gestion. De même, elle ne se ramène plus seulement à contrôler et à améliorer un établissement ou un programme d'une façon externe. Mais aussi à s'auto évaluer, à s'adapter, à s'autoréguler et à apporter des améliorations à la trajectoire sur une base rigoureuse et dans le respect d'un cadre éthique (Naji, 2013).

Ainsi, cette démarche d'évaluation de la qualité nécessite la définition de la qualité ou des qualités à évaluer, le choix du modèle adéquat et la référentialisation des critères et des indicateurs de la qualité. Cette procédure sera détaillée dans le présent chapitre.

I- De la qualité en éducation à l'évaluation de la qualité des établissements scolaires

La notion de la qualité n'est pas récente, elle recouvre une diversité de termes et nécessite des changements significatifs de méthodes, de condition de travail, de motivation et des compétences. Selon (Juran, 1995), la normalisation et le contrôle qualité ont concerné pratiquement toutes les grandes civilisations anciennes. Cependant, les bouleversements économiques et l'apparition de nouvelles exigences ont contribué à la valorisation de la qualité par rapport à la quantité. Néanmoins, c'est depuis les années quatre-vingt qu'on assiste à une montée sans précédent des exigences dans le domaine de la qualité (Giordano, 2006).

Nous proposons dans cette section, des définitions courantes et normées de la qualité ainsi que l'évolution de sa pratique au cours du siècle dernier pour en comprendre les différents aspects.

1- Délimitation conceptuelle de la qualité en éducation

1-1- Emergence et délimitation conceptuelle de la qualité

Dans un contexte industriel, toute entreprise se préoccupe de la qualité des produits ou services qu'elle propose (Fiegenwald, 2012). Historiquement, la qualité a d'abord été un moyen de réduire le nombre de défauts sur les produits, puis les domaines d'application ont été élargis incluant la conception, la production, le maintien en service, etc. (Montgomery, 2009). Dans le dictionnaire de l'académie française, 9^{ème} édition, le mot qualité est «*emprunté du latin qualitas, « qualité, manière d'être » ce qui appartient en propre à une chose et la distingue d'une autre ; caractère particulier, propriété. Ce qui confère un intérêt, un atout, un avantage. Degré d'excellence relative, valeur que l'on attribue à une chose et qui permet de la juger, de la classer par rapport à une norme de référence ou par rapport à des choses analogues* ». La notion de qualité repose donc sur les caractéristiques propres d'une chose. Selon Cherfi (2002), c'est ce qui permet de réaliser un jugement et de faire des comparaisons par rapport à quelque chose de similaire ou à un élément de référence. La qualité n'est pas absolue mais relative et évaluée par comparaison.

A partir des années 1980, nous assistons à l'apparition des référentiels de la qualité, ils ont été l'objet de normalisation. Ainsi, la série de normes ISO 9000 a permis de donner une définition de la qualité adaptée aux besoins des entreprises (Oakland, 2014).

Dans la version de 2015 de la norme ISO 9000, le vocabulaire qualité pour les entreprises et organisations est définit de cette manière : « *la qualité est une aptitude d'un ensemble de caractéristiques intrinsèques d'un objet, à satisfaire des exigences et la capacité à satisfaire les clients. Elle inclut non seulement leur fonction et performances prévues, mais aussi la valeur et le bénéfice perçus par le client* » (ISO 9000, 2015, p. 3).

La qualité concerne donc les produits et services proposés par un organisme. Elle est liée aux exigences et à la capacité à satisfaire les clients. La norme définit aussi les notions d'exigence et de satisfaction du client (Oakland, 2014).

Le thème de la qualité, qualité totale ou éventuellement The Total Quality Management, devient un élément essentiel de la littérature en gestion, et donne naissance à un véritable mouvement qualité. Plusieurs auteurs comme Montgomery, Feigenbaum et Deming ont contribué à la propagation de la notion qualité, dont le souci n'a cessé de croître en évoluant au fil du temps (Nouiga, 2003). Les attentes des clients jouent désormais un rôle essentiel dans cette évolution. Passant par la poussée de l'industrialisation au XXème siècle. Une prise de conscience de l'importance de la qualité a été suivie parallèlement chez les gestionnaires de services publics, et aussi depuis quelques années dans le domaine de l'éducation.

La qualité est devenue ces dernières années un enjeu stimulant pour l'ensemble des décideurs et des acteurs éducatifs et cela dans tous les pays du monde (UNESCO, 2004).

1-2- Qualité de l'éducation

Parler de la qualité de l'éducation implique avant tout de réfléchir à la définition que l'on propose pour la mesurer. Plusieurs sont possibles, mais nous commençons par la définition de Coombs (1968), où il souligne que : *«la dimension qualitative signifie bien davantage que la qualité de l'éducation, telle qu'elle est habituellement définie et jugée par la performance des élèves en terme traditionnel des programmes et des normes. La qualité dépend également de la pertinence de ce qui est enseigné et appris – comment ceci répond aux besoins actuels et futurs des apprenants concernés, compte tenu de leurs circonstances et perspectives particulières. Elle fait également référence aux changements significatifs apportés au système éducatif lui-même, à la nature de ses apports (étudiants, enseignants, infrastructures, équipement et matériel) ; ses objectifs, les technologies éducatives et les programmes ; et son environnement socioéconomique, culturel et politique »* (Coombs, 1968, p. 105).

En 1995, la Banque Mondiale émettait les observations suivantes au sujet de la qualité de l'éducation : *« La qualité dans l'éducation est aussi difficile à définir qu'à mesurer. Une définition adéquate doit inclure les résultats des élèves. La plupart des éducateurs aimeraient aussi y inclure la nature de l'expérience éducative aidant à produire de tels résultats – l'environnement de l'apprentissage »* (Banque Mondiale, 1995, p. 46). Ces deux définitions insistent particulièrement sur les résultats des élèves aux tests de performance. Cependant, elles soulignent également la nécessité de s'appuyer sur d'autres dimensions. L'idéal serait alors de construire des mesures multidimensionnelles de la qualité de l'éducation (Naji, 2013).

Selon Tremblay (2010), dans le champ scolaire, le concept de la qualité est polysémique. Lors de sa construction, la qualité a été associée à différentes notions, tels que :

- la poursuite de l'excellence,
- l'atteinte de standards, de repères et d'indicateurs,
- l'absence de défaut,
- ou encore un idéal vers lequel on doit tendre (Plante et Bouchard, 2002).

Deux principes caractérisent la plupart des tentatives de définition de la qualité en éducation. Le premier identifie le développement cognitif des apprenants, comme l'objectif explicite majeur de tous les systèmes éducatifs. Le second principe met l'accent sur le rôle de l'éducation dans la promotion des valeurs et des attitudes liées à une bonne citoyenneté et dans la mise en place de conditions propices au développement de la personne (Tremblay, 2010).

Un assez large consensus au sein des organisations internationales (UNESCO, OCDE, etc.) et auprès de chercheurs existe autour des dimensions de base de la qualité de l'éducation aujourd'hui. De manière holistique, ces organisations internationales (UNESCO, 2004 ; OCDE, 2001) mettent en avant cinq facteurs influençant la qualité des systèmes éducatifs :

- les apprenants,
- le contexte économique et social national,
- les ressources matérielles et humaines,
- le processus d'enseignement et d'apprentissage,
- les résultats et les bénéfices de l'éducation.

Ainsi, la qualité en éducation serait composée de caractéristiques souhaitables des apprenants, des processus, des contenus pertinents mis en œuvre par un personnel compétent et en nombre suffisant, travaillant dans de bonnes conditions au sein d'un contexte plus large, permettant d'atteindre des résultats attendus (USAID, 2016).

2- Évaluation de la qualité des établissements scolaires

Dans la plupart des pays du monde, les systèmes éducatifs sont engagés dans une recherche de la qualité et de la performance. Ces notions renvoient le plus souvent aux résultats des élèves dans des tests standardisés. Ces enquêtes retiennent cette vision économique de la production d'école, et ne retiennent que l'acquisition des compétences qui s'explique par une offre d'éducation dans la classe et l'école, d'une part et d'autre part, par le contexte socioéconomique de l'élève. Ainsi, ces acquisitions se situent dans une logique d'explication dite de la fonction de production d'école. D'où l'intérêt de rechercher une évaluation plus précise de la qualité de l'éducation ; il s'agit de l'évaluation de la qualité des établissements scolaires. Toutefois, cette

pierre angulaire de la recherche en éducation reste largement discutée au niveau de sa rigueur méthodologique (Hanushek et Luque, 2003).

2-1- Evaluation de la qualité de l'éducation

L'évaluation de la qualité en sciences de l'éducation a été amenée par deux sources principales. La première, issue du monde industriel mettant en valeur la notion d'efficacité et d'égalité et la seconde, issue du secteur éducatif et de l'aide aux personnes (petite enfance, accueil des personnes en situation d'handicap, personnes âgées,...), qui s'est intéressée à la notion de qualité de vie (Tremblay, 2010). La qualité a été très souvent, à défaut de mesure de l'efficacité, le concept utilisé dans le domaine de l'évaluation de l'éducation des enfants (écoles maternelles et écoles primaires), où les objectifs sont développementaux et non programmés (Tremblay, 2010 ; Bouchard, 2002).

Pour certains, un système de qualité est synonyme d'une école de qualité. Il s'agit d'une école qui obtient les meilleurs résultats aux épreuves externes, alors que pour un autre, il peut s'agir d'une école qui fait réussir la plus grande proportion d'élèves à ces mêmes évaluations ou encore qui permet leur épanouissement. Ainsi, « *la qualité de l'éducation est capable de multiples sens, largement dépendant d'un point de vue adopté et des valeurs particulières de celui qui l'adopte* » (Schwandt, 1990 p. 186).

En effet, les diverses approches de la définition de la qualité et de son évaluation sont largement dépendantes des différents courants de la pensée en éducation (Naji, 2013). La qualité a très souvent été évaluée avec une approche de type processus-produit d'inspiration béhavioriste, où l'on s'intéresse aux résultats éducatifs et aux processus qui y conduisent (Bouchard, 2002). Cette conception de la qualité en éducation a été associée à l'efficacité, à l'efficience et à l'accountability (Plante et Bouchard, 1998) et a été perçue comme embrassant les dimensions de l'acceptabilité, de l'accessibilité, de l'équité et de la pertinence (Fatihi, 2013). L'approche constructiviste ou cognitiviste ne rejette pas l'approche plus quantitative, mais tend à la nuancer et à la complexifier en adoptant des approches plus qualitatives des représentations des acteurs et des observations en classe et dans l'établissement, etc.

Cette vision comporte une dimension universaliste, en mettant l'accent sur les contextes éducatifs et les finalités de chaque système scolaire. En effet, chaque peuple, nation ou État juge son système scolaire en termes de finalités qu'il a lui-même fixées (Tremblay, 2010).

2-2- Evaluation et amélioration de la qualité de l'école

Les évaluations fournissent des données précieuses pour juger et développer la qualité des établissements scolaires. Elles permettent de comparer l'état actuel et le but poursuivi, de voir quels sont les besoins et de savoir ensuite sur quelle base prendre des mesures d'amélioration

ciblées aux différents niveaux. Elles constituent donc une composante indispensable de tout concept portant sur l'amélioration de la qualité (Iribarne et Verdoux, 2011).

Pour réaliser une telle évaluation institutionnelle de la qualité dans le sens d'un processus d'amélioration continu, il faut nécessairement réunir certains aspects qui sont décrits brièvement ci-après.

L'évaluation de la qualité des établissements scolaires passe essentiellement à travers la formulation d'un ensemble d'exigences en matière de la qualité. Il s'agit premièrement de s'inscrire dans une perspective en relation avec l'amélioration de la qualité, en commençant par définir ce que l'établissement entend par la qualité. Ensuite, déterminer les dimensions de la qualité et produire un ensemble de critères et d'indicateurs de la qualité pour mesurer chacune de ces dimensions (Wahba, 2005).

Des exigences pour évaluer la qualité, ils commencent par des objectifs d'amélioration de la qualité formulés en termes clairs. En effet, l'adoption d'une démarche d'évaluation institutionnelle répond à cette exigence de formulation des objectifs en relation avec l'amélioration de la qualité de l'établissement scolaire (Demailly, 1999).

Ces objectifs doivent être en relation avec le choix de la démarche interne ou externe, et impliquer un ensemble d'acteurs pour une appropriation de la démarche à entreprendre (Vogler, 1996).

L'évaluation institutionnelle, pour être efficace, doit être pluraliste et permettre de confronter des points de vue différents. Selon ce principe, il faut donc multiplier les acteurs, des opérateurs publics ou privés appartenant à une gamme très large ; corps d'inspection, décideurs au niveau du ministère, des chercheurs universitaires, etc. Le principe de la nécessité de pluralité de l'évaluation est en effet une garantie d'objectivité et d'équité. Des objectifs et des exigences de qualité spécifiques s'appliquent en fonction de leur mission particulière aux différents degrés de la scolarité obligatoire et aux différentes structures (Vial, 2010).

La définition qu'un établissement scolaire donne à la qualité constitue le point de référence pour toutes les mesures prises dans le cadre d'une évaluation de la qualité.

Plus d'une définition peut en effet être adoptée lorsqu'il s'agit d'évaluer la qualité d'un établissement (Wahba, 2005 ; Bouchard, 2002).

Behrens (2007) fait référence à deux types de qualité à évaluer, le premier type est qualifié de statique et un deuxième est nommé dynamique. Giordano (2006) distingue la perception de la qualité par opposition à la description de la qualité elle-même, cette dernière se référant plutôt à ce qui est désiré comme qualité et à ce qui est effectivement produit. Plante et Bouchard (2002) mentionnent trois types de qualité, ils sont la qualité désirée, la conscience de la qualité

et la conformité au standard de la qualité. Le Mouvement français pour la qualité (1994) stipule pour sa part qu'un organisme possède une qualité interne, mais également une qualité qui relève du perçu.

Bouchard (2002) conclut que la qualité d'une institution doit être évaluée en adoptant trois points de vue. Il s'agit de la qualité voulue, de la qualité rendue et de la qualité perçue.

Chacun de ces points de vue se conjugue et s'harmonise en raison de cette interdépendance, la qualité rendue devrait à la fois correspondre à la qualité voulue et être bien perçue. Alors que la qualité voulue et la qualité rendue sont depuis longtemps dans la cible des décideurs et des gestionnaires.

Le développement de la qualité des écoles peut s'effectuer aux différents niveaux, de l'élève pris individuellement à l'établissement dans sa globalité. De ce fait, certains auteurs (Fatihi, 2013 ; Naji, 2013) estiment qu'il faut tenir suffisamment compte de la complexité de l'établissement d'enseignement, en déterminant dès le départ les différentes dimensions de l'institution scolaire. Notamment, les performances des élèves, la qualification des enseignantes et des enseignants, les ressources financières, le personnel administratif, les infrastructures, la pédagogie/ la didactique, la gestion, la culture de l'apprentissage et de l'enseignement, la communication, les projets engagés, etc.

Les exigences de qualité qui sont posées par les autorités éducatives aux écoles orientent les dimensions de la qualité à évaluer. A cela, s'ajoutent des exigences imposées aux écoles et aux systèmes éducatifs de l'extérieur, que ce soit par les personnes exerçant l'autorité parentale, la politique ou le monde du travail (Wahba, 2005).

Un autre facteur important pour le développement de la qualité provient des exigences de qualité que les élèves, les enseignants et les responsables d'établissement scolaires se fixent eux-mêmes, et qui sont source d'une grande motivation à poursuivre et à atteindre au quotidien. La capacité à se piloter soi-même grâce à l'autoévaluation de ses propres exigences de qualité est une condition indispensable pour assumer une part de la responsabilité, et contribuer ainsi à façonner l'instruction publique comme une partie de la société (UNESCO, 2004).

La réussite de l'évaluation des dimensions de la qualité d'un établissement repose essentiellement sur la production d'une série de critères et d'indicateurs de mesure (Figari, 1994). A cette étape, il s'agit de la conception d'un dispositif appelé référentiel de la qualité, il regroupe les dimensions de la qualité à évaluer et une batterie d'indicateurs et critères quantitatifs et qualitatifs convenables pour mesurer chaque dimension (Bottani, 2001). La notion du référentiel de la qualité ainsi que la démarche de référentialisation seront présentées en détails dans la troisième section de ce chapitre.

Ces exigences posées à l'école en matière de qualité peuvent varier considérablement et même souvent sembler inconciliables. Dans cette situation, les évaluations institutionnelles deviennent particulièrement délicates et compliquées puisque ces exigences de la qualité doivent continuellement être renégociées et reformulées aux différents niveaux du système éducatif (Wahba, 2005). Or, pour dépasser cette situation, nous avons eu recours à des approches de l'évaluation de la qualité pour s'en servir de base, en vue d'intégrer la composante de la qualité dans notre démarche d'évaluation institutionnelle. Le détail de ces approches sera présenté dans la section suivante.

II- Approches d'évaluation des qualités des établissements scolaires

Pour évaluer la qualité d'un établissement, les évaluateurs sont amenés à respecter des exigences de la qualité, que nous avons présentées précédemment. Parmi celles-ci, figure la définition de la qualité d'un établissement scolaire qui demeure délicate, voire difficile (Tremblay, 2010 ; Plante et Bouchard 2002).

Cela est dû selon ces auteurs (Torres, 2010 ; Tremblay, 2010, Plante et Bouchard 2002), à l'utilisation d'une définition globale, universelle et confuse de la qualité d'un établissement, chose qui rend difficile son évaluation. Pour pallier à cette situation, les auteurs (Tremblay, 2010 ; Plante et Bouchard 2002) proposent des approches qui se rapprochent, pour évaluer la qualité globale d'un établissement/organisme/école/institution.

Ces deux approches proposent un éclatement de la qualité globale de l'établissement en plusieurs qualités à évaluer, pour pouvoir prendre une décision d'amélioration adéquate et ciblée (Tremblay, 2010 ; Plante et Bouchard 2002).

Cette approche de la qualité s'avère particulièrement importante dans le cas des organismes voués aux services à la collectivité, notamment les établissements scolaires, les organismes de santé et de services sociaux (Torres, 2010 ; Tremblay, 2010 ; Plante et Bouchard 2002).

Les approches de l'évaluation de la qualité de Tremblay (2010) et Bouchard et Plante (2002) serviront de référence pour notre travail de recherche, afin de réussir l'évaluation de la qualité des établissements scolaires.

1- Qualités d'un établissement scolaire

Cette approche nécessite de procéder par étapes successives. Tout d'abord, elle exige de se doter de deux définitions opérationnelles. La première permet de préciser les différentes qualités attribuées à l'établissement scolaires, il s'agit là de la qualité postulée, les qualités singulières et les qualités transversales. Quant à la deuxième, elle détermine les multiples composantes de l'établissement scolaires.

1-1- Qualité postulée

La qualité est qualifiée de postulée, parce qu'elle se base sur l'évaluation de certains éléments considérés individuellement, parfois grands, parfois petits, pour conclure à la possession de la qualité de l'établissement. La qualité postulée fait référence à une qualité non définie que possède un organisme. En ce sens, elle ne peut s'exprimer qu'au singulier (Tremblay, 2010 ; Plante et Bouchard 2002).

Selon Plante et Bouchard (2002), la qualité postulée a souvent comme objectif de comparer l'établissement scolaire à d'autres établissements appartenant au même cycle d'enseignement. Assez souvent, elle aboutit à classer ou à déterminer le rang qu'occupe un établissement au sein d'un ensemble d'institutions de même nature, sur la base de sa réalisation par rapport à un ensemble d'éléments communs dans les autres établissements ; tels les taux de réussite, les taux de diplomation...

Les auteurs (Tremblay, 2010 ; Plante et Bouchard 2002) signalent qu'il ne s'agit pas d'une évaluation de la qualité, mais plutôt d'une mesure de certains éléments, dimensions ou autres sur la base desquels la qualité globale est postulée. Le postulat peut aussi concerner une qualité transversale ou une qualité singulière.

Ainsi, vouloir évaluer la qualité globale d'un établissement, sans la définir, s'avère un travail risqué (Tremblay, 2010). Pour dépasser ce flou méthodologique, les auteurs recourent à la précision de deux niveaux de la qualité globale.

1-2- Qualités singulières

Les qualités singulières portant sur les dimensions de la qualité de l'établissement scolaire considérées individuellement (Tremblay, 2010).

Les qualités singulières font références aux attributs que peuvent posséder en propre les éléments des dimensions de la qualité, faisant partie d'un établissement que celles-ci soient fondamentales ou auxiliaires au regard de la raison d'être de l'établissement scolaire.

En principe, les dimensions de la qualité et leurs éléments constituants possèdent des qualités singulières en nombre pratiquement illimité (Plante et Bouchard, 2002).

En effet, l'évaluation repose sur un dispositif d'indicateurs des qualités singulières, élaboré d'une façon qu'il devient possible de produire des informations précises à propos de la qualité singulière de chaque dimension. Ces informations renseignent dans un premier temps sur les qualités singulières et serviront de source lors de l'évaluation des qualités transversales.

Les auteurs (Tremblay, 2010 ; Plante et Bouchard 2002) soulignent que les qualités singulières prises seules ne reflètent pas la qualité globale de l'établissement ; ils avancent que si toutes les dimensions en question sont individuellement de qualité, alors l'organisme n'est pas

nécessairement de qualité. Ainsi, il y a intérêt de prendre en considération les interactions entre les éléments considérés ayant de la qualité, de telle sorte que la qualité globale de l'établissement se soit pas compromise (Tremblay, 2010 ; Plante et Bouchard 2002).

1-3- Qualités transversales

Les qualités transversales portent essentiellement sur le degré de relation entre certaines composantes fondamentales d'un établissement scolaire, et sur les liens qui les unissent (nous détailleront ces composantes juste après) (Plante et Bouchard, 2002).

Selon Tremblay (2010), les qualités transversales sont exclusivement relationnelles et s'intéressent à la raison d'être des composantes fondamentales d'une organisation. Chaque composante fondamentale doit trouver sa justification dans la présence des autres composantes. Cependant, ces qualités apparaissent plus susceptibles de garantir en partie la qualité globale d'une institution (Plante et Bouchard, 2002).

En effet, renseigner et garantir suffisamment la qualité globale d'un établissement suppose selon les auteurs (Tremblay, 2010 ; Plante et Bouchard 2002), l'évaluation des qualités transversales et l'évaluation des qualités singulières.

Pour que l'évaluation des qualités transversales puisse s'effectuer, il est nécessaire au préalable de procéder à l'évaluation des qualités singulières de différentes dimensions de la qualité de l'établissement en question (Tremblay, 2010 ; Plante et Bouchard 2002).

Les auteurs (Tremblay, 2010 ; Plante et Bouchard 2002) soulignent que le concept de la qualité est étroitement associé au concept de conformité. Dans ce sens, un élément est conforme lorsqu'il reprend une série de caractéristiques prédéterminées et qu'il a été jugé conforme à ces caractéristiques. Cette conformité à laquelle la qualité est associée, implique une évaluation dans un premier temps, de l'existence ou de l'inexistence de conformité des éléments constituants des dimensions aux caractéristiques prédéterminés. Et dans un deuxième temps, la mesure du lien de conformité entre différentes caractéristiques des composantes de l'établissement. Dans ce cadre, la qualité de l'établissement est quelque chose de défini et d'attendu. En somme, être de qualité, « (...) *c'est être conforme avec ce qui est désiré à un moment donné* » (Plante et Bouchard, 2002 p. 221).

2- Composantes de l'établissement scolaire

Avant de présenter les différentes qualités transversales à évaluer dans un établissement scolaire, nous nous arrêtons sur les deux distinctions proposées par Tremblay (2010) et Plante et Bouchard (2002) des composantes fondamentales d'un établissement /organisation / organisme/ institution/ école.

2-1- Composantes de l'établissement scolaires selon Plante et Bouchard

Plante et Bouchard (2002) indiquent qu'un établissement contient des besoins auxquels il doit répondre, des contraintes qu'il doit respecter, des objectifs qu'il doit viser, des moyens et des personnes qu'il doit engager, des effets qui peuvent lui être attribués et un environnement qui englobe le tout.

En nous référant à cette définition, l'établissement repose sur différentes composantes fondamentales, elles se présentent ainsi :

- Des objectifs construits qui décrivent un ou des résultats à atteindre ;
- Des moyens et des personnes, il s'agit d'une partie inanimée et d'une autre vivante d'une institution, qui à un temps donné se justifie sur la base des besoins qui lui sont externes, sur les contraintes qui lui sont imposées et sur les effets qui lui sont attribuables ;
- Des besoins constituant le fondement de l'existence de l'organisation. Ils sont externes et se définissent toujours relativement à un manque. Quand un besoin est manifesté ou anticipé, c'est qu'il existe un écart entre la condition actuelle et la condition souhaitée ou idéale ;
- Des contraintes qui influent l'existence d'un établissement qui n'est pas uniquement conditionné par les besoins qu'il se donne comme mission de satisfaire. Il s'agit ici de l'institution, ou de l'une de ses composantes, qui ne possède aucune marge de manœuvre pour changer la situation, mais à qui il doit néanmoins se conformer au risque de dysfonctionnement ;
- Des effets émergents suite aux échanges, ils peuvent être recherchés ou non, des fois ces effets sont favorables d'autres fois ne le sont pas ;
- Un environnement et un espace physique est occupé par l'établissement, il génère des activités et amène à des échanges plus ou moins harmonieux avec l'environnement humain dans lequel il s'introduit (Plante et Bouchard, 2002).

2-2- Composantes de l'établissement scolaire selon Tremblay

Tremblay (2010) précise qu'un établissement scolaire se définit de cette façon :

« Une structure agissant dans un environnement déterminé, qui a pour objectif de répondre à des besoins spécifiques chez une population déterminée, et ce, à l'aide de ressources qui lui sont attribuées » (Tremblay, 2010, p. 84). De cette définition, nous pouvons noter quatre composantes d'un établissement : des objectifs, une population, des ressources et un environnement.

Toutefois, Tremblay (2010) ajoute d'autres composantes, elles sont déduites par la définition sans être nommées. La première est que le dispositif qui agit dans un environnement produira des effets sur cet environnement, mais également sur les composantes de l'établissement (population, ressources, etc.). En ce sens, les effets sont modelés et modèlent les composantes et l'environnement de l'organisation. Ces effets sont le résultat d'actions des ressources. Les actions qu'il entreprend visent à poursuivre les objectifs pour lesquels il a été créé.

Pour un établissement scolaire, les composantes identifiées par Tremblay (2010) sont les suivantes :

- Une population : elle a des caractéristiques qui la distingue des autres, la population, tout comme l'objectif et les ressources, justifie le dispositif. Cette population est définie en termes de besoins ;
- Des objectifs : ils sont de nature pédagogique, officiels.... des objectifs à long terme, à moyen et court terme, ils sont destinés pour servir la population et les acteurs de l'établissement en général ;
- Un environnement où l'établissement prend place, l'environnement est principalement constitué de l'établissement scolaire et de ses acteurs, il est perçu comme un ensemble d'opportunités et de contraintes ;
- Des ressources, elles concernent les moyens matériels, humains et financiers (manuels, locaux, etc.) qui sont attribués à l'établissement. Tremblay (2010) souligne que toute ressource constitue une contrainte à prendre en considération ;
- Des actions entreprises, elles visent à remplir la mission stratégique prioritaire de l'institution, à assurer sa fonction de survie ;
- Des effets, elles comprennent les résultats attendus de l'établissement (et les coûts pour les atteindre), et les résultats inattendus de ce dernier. Les effets ont une action sur la population visée bien entendu, mais également sur les ressources, les objectifs et l'environnement du dispositif. De plus, ces effets prennent place dans le temps et l'espace ;
- Un temps et un espace, un établissement occupe un espace physique (ex. : école, classe, etc.) ou virtuel (ex. : système) et évolue au fil du temps, sous la pression de son environnement et de ses effets (Tremblay, 2010).

Ces différentes composantes d'un établissement scolaires, représentent la base pour l'évaluation des différentes qualités transversales proposées par les deux approches (Tremblay, 2010 ; Plante et Bouchard, 2002).

3- Qualités transversales de l'établissement scolaire

Les relations entre ces composantes et la logique de leur existence permettent de dégager un ensemble de qualités transversales. Le nombre des composantes étant restreint en résulte que les qualités transversales sont forcément en nombre limité (Tremblay, 2010).

La qualité étant définie comme le lien de conformité, qui lie différentes composantes de l'établissement évalué (Plante et Bouchard, 2002). Chaque lien de conformité porte un nom particulier et constitue un référent à la qualité globale, désignant autant de qualités transversales associées à l'établissement évalué (Tremblay, 2010).

Les auteurs (Tremblay, 2010 ; Plante et Bouchard, 2002) signalent qu'il faut opérer une évaluation des qualités transversales principales, lors de la réalisation d'une évaluation de la qualité d'un établissement, pour la première fois.

3-1- Qualités transversales principales

Les qualités transversales principales qui serviront pour l'évaluation de la qualité globale de l'établissement scolaire, selon Plante et Bouchard (2002) et Tremblay (2010), méritent que l'on s'y attarde. Six qualités transversales principales sont identifiées.

La pertinence : selon Plante et Bouchard (2002) et Tremblay (2010) est le lien de conformité entre les objectifs visés par l'organisme et les besoins auxquels il doit répondre. La mesure de cette qualité n'est possible qu'au moment où les besoins sont clairement identifiés et les objectifs clairement définis du plus général jusqu'au plus particulier. Tremblay (2010) souligne que cette évaluation de la pertinence nécessite une définition la plus précise possible des objectifs, et ceux-ci doivent répondre à des besoins pédagogiques ou autres clairement identifiés dans la population scolaire.

L'efficacité : il s'agit d'une qualité convenant à tout genre d'établissements. Elle se définit comme le lien de conformité entre les objectifs visés par l'établissement et les résultats effectivement obtenus. Elle est considérée comme l'expression du degré d'atteinte des objectifs réellement visés, ou du nombre d'objectifs effectivement atteints parmi ceux qui étaient visés (Plante et Bouchard, 2002). C'est une qualité multi-facette, elle est réelle concrète et aussi perçue, elle fait partie des effets de l'institution. L'efficacité est comprise comme les résultats directs à court terme de l'établissement. Ces effets sont mesurés à partir de la population scolarisée au sein de l'établissement (Tremblay, 2010 ; Plante et Bouchard, 2002). Tremblay (2010) distingue entre efficacité interne et efficacité externe. La première concerne les résultats et les objectifs à court terme. On l'appelle également l'évaluation des effets directs. L'efficacité externe concerne, quant à elle, le degré de conformité entre les résultats à long terme et les objectifs à long terme.

L'efficience, cette qualité ne peut être considérée que dans le cas où l'établissement aurait déjà fait preuve de son efficacité, ou est en voie de le faire. Ainsi, un établissement peut être considéré efficient, s'il arrive à augmenter le degré d'atteinte des objectifs visés sans accroître les moyens alloués dans le fonctionnement pour y parvenir ; et aussi à diminuer les moyens alloués pour son fonctionnement, sans réduire le degré d'atteinte des objectifs visés, c'est-à-dire, sans réduire son efficacité (Plante et Bouchard, 2002).

Selon Tremblay, cette qualité mesure le lien qui unit les ressources engagées et le niveau d'efficacité atteint. Son évaluation exige par ailleurs un point de comparaison (temps, espace,...) pour être mesurée. Tremblay (2010) s'accord avec Plante et Bouchard (2002) à propos d'un établissement efficient, ce dernier doit répondre à l'une ou l'autre des deux conditions suivantes, soit augmenter son efficacité en maintenant les niveaux de ressources attribuées à son fonctionnement, ou diminuer ces ressources en maintenant l'efficacité.

La synergie constitue la partie vivante de l'organisme, elle se définit comme le lien de conformité entre la coordination des actions par les personnes en place, pour atteindre les objectifs et les résultats effectivement obtenus.

La mesure de la synergie demande d'abord de s'assurer que les personnes concernées maîtrisent les habiletés nécessaires à l'atteinte des objectifs. Elle demande ensuite de mesurer jusqu'à quel point certains facteurs sont susceptibles d'influer sur la coordination des actions (Plante et Bouchard 2002).

Pour Tremblay (2010) la synergie mesure les inter- actions entre les acteurs de l'établissement en vue d'atteindre les objectifs. Cette qualité met en relation l'établissement et ses effets. C'est à l'établissement (objectifs, ressources, population œuvrant dans un contexte) que revient la responsabilité de produire les résultats escomptés. La synergie se définit donc comme étant le lien de conformité entre les ressources de l'institution et les résultats visés par cette dernière. Il s'agit d'une dimension dynamique de la qualité ; ce qui est réellement mis en action. La synergie s'intéresse aussi aux facteurs propices et aux inter- actions entre les acteurs de l'établissement œuvrant ensemble. L'évaluation de la synergie combine l'identification des ressources qui sont réellement utilisées, les contraintes rencontrées et les stratégies réellement mises en œuvre (Tremblay, 2010 ; Plante et Bouchard, 2002).

L'impact se définit comme le lien de conformité entre les résultats attribuables à l'établissement, mais non voulus ou non visés de façon explicite et les exigences sociales, économiques, sociétales, physiques, psychologiques et autres de l'environnement dans lequel il agit et interagit. L'impact prend ainsi en considération la nature des effets non prévus de

l'organisation en lien de conformité avec les divers environnements avec lesquels il est en contact (Plante et Bouchard, 2002).

L'impact est constitué des effets non recherchés des établissements par contre la qualité d'efficacité mesure et évalue le lien unissant objectifs et résultats souhaités. Ces effets d'impact peuvent être tant considérés comme positifs que négatifs. Ces effets s'exercent tant sur la population visée ou non, les ressources et les objectifs que sur l'environnement de l'institution (Tremblay, 2010).

Les auteurs (Tremblay, 2010 ; Plante et Bouchard, 2002) considèrent que l'évaluation des impacts est donc assez difficile, surtout dans le cas des établissements récemment créés. Les impacts étant, par nature, imprévus de plus les effets d'un établissement sont théoriquement illimités et en interactions multiples et constantes avec les différentes composantes de l'institution.

Plante et Bouchard (2002) estiment que la flexibilité est garante de l'utilité de la mesure et de l'évaluation des autres qualités transversales à la prise de décision. Elle se définit comme le lien de conformité entre les capacités d'amélioration que possèdent un établissement, et les lieux où des améliorations s'imposent au sein de cet établissement. Pour évaluer la flexibilité, il faut connaître la capacité d'amélioration que possède l'institution et connaître les points à améliorer, ce qui ne peut être accessible qu'à la lumière du degré d'amélioration qui doit être apporté aux qualités transversales.

Tremblay (2010) voit que la flexibilité d'un établissement correspond à sa capacité d'adaptation et de changement ; il s'agit d'une qualité dynamique. La flexibilité se définit comme le lien de conformité entre les effets de l'institution et celle-ci. La flexibilité explore tant la connaissance de possibilité d'amélioration que les capacités de correction et de survie que possède un établissement. Un établissement flexible possède une capacité suffisante pour mettre en place les améliorations proposées, alors qu'un établissement rigide ne peut, si les lacunes sont constatées, proposer et implémenter une solution adaptée.

Les auteurs (Tremblay, 2010 ; Plante et Bouchard, 2002) trouvent que sur la base des effets de l'établissement les acteurs œuvrant au sein et autour de l'établissement sont amenés à apporter éventuellement des modifications à leur établissement, pour augmenter ou limiter certains effets, etc.

3-2- Qualités transversales secondaires

Les auteurs (Tremblay, 2010 ; Plante et Bouchard, 2002) ajoutent d'autres qualités transversales à prendre en considération, après une première opération d'évaluation des établissements.

3-2-1- Qualités transversales secondaires selon Plante et Bouchard

Plante et Bouchard (2002) proposent des qualités transversales secondaires, il s'agit de :

La durabilité, elle mesure le lien de conformité entre les objectifs visés par un établissement et le maintien, dans le temps, des résultats obtenus. Cette qualité est recherchée par les bénéficiaires, car elle constitue une forme de garantie sur un produit ou sur un service pour un temps limité. Il s'agit ici, en quelque sorte, d'une sous-dimension de l'efficacité.

La cohérence se définit comme le lien de conformité entre les divers moyens et les personnes qui composent un établissement, et qui s'unissent les uns aux autres pour constituer un seul outil au service de l'atteinte des objectifs visés.

En effet, la présence de tel ou tel objectif se justifie sur la base des besoins qui les précèdent, les moyens sur la base des objectifs et les personnes qui y travaillent sur la base individuelle ou combinée des moyens et des objectifs.

L'à-propos, l'évaluation de l'à-propos d'établissement, ou de l'une de ses parties, consiste à établir les liens de conformité entre l'organisme et les contraintes.

À titre d'exemple, prenant un programme scolaire qui tout en étant à la fois pertinent et cohérent ne conviendrait pas au niveau des connaissances préalables requises à la culture et aux valeurs des élèves à qui il est destiné, s'avérer non à propos avec la culture de ces bénéficiaires ou avec leur âge ou leur taille (Plante et Bouchard, 2002).

3-2-2- Qualités transversales secondaires selon Tremblay

Tremblay présente un ensemble de qualités transversales secondaires, elles sont les suivantes :

La congruité est une qualité statique, elle mesure le lien de conformité entre l'établissement et l'environnement auquel il doit faire face. L'environnement est une entité comprenant des aspects légaux, financiers et axiologiques, des relations avec d'autres établissements ou acteurs du système, etc. En somme, l'implantation d'un établissement et son fonctionnement ne peuvent se faire « *in abstracto* » (Tremblay, 2010, p.89) du contexte et des représentations des acteurs. Cette qualité contextuelle, tout comme le bien-fondé, se modifie lentement dans le temps et est ainsi relativement stable.

Avec cette qualité, il s'agit globalement de voir comment le dispositif entre ou non en conformité avec son environnement.

L'adéquation, cette qualité consiste à mesurer si les ressources sont appropriées pour aboutir aux objectifs définis en fonction des besoins visés dans la population. Il s'agit du lien de conformité entre l'objectif de l'institution (en rapport avec sa population) et les ressources mises en place et en œuvre pour les atteindre.

L'adéquation vise alors, tant à évaluer le degré de conformité entre les ressources et l'objectif, qu'entre les objectifs et les ressources.

Plus précisément, l'évaluation de l'adéquation vise à mesurer, à la fois, les aspects qualitatifs et quantitatifs des ressources mises en place et leur organisation.

La fiabilité confronte l'efficacité avec les composantes temporelles et spatiales de l'établissement. Elle vérifie si les effets de l'établissement se maintiennent dans le temps et dans l'espace. En effet, cette qualité est constituée de deux sous-qualités : la durabilité et la régularité.

La durabilité de l'établissement s'intéresse à la permanence des résultats dans le temps, alors que la régularité se préoccupe de la permanence de ceux-ci dans l'espace.

La durabilité constitue le lien de conformité entre les effets et le maintien, dans le temps, de ceux-ci. L'évaluation des effets à court terme permet de s'assurer de l'efficacité de l'institution. En ce qui concerne la régularité, elle examine le lien de conformité entre les effets et le maintien dans l'espace, de ceux-ci.

Le bien-fondé évalue le lien de conformité entre les effets de l'établissement et les finalités du système dans lequel il s'inscrit. Ces finalités concernent les attentes du système dont il est issu et avec lequel il est en contact.

Dans les définitions du bien-fondé, on indique que celui-ci constitue une conformité à trois idéaux : le droit, la justice et la raison. En général, le bien-fondé s'intéresse à ce qui est poursuivi comme finalité de l'éducation (Tremblay, 2010).

Le choix des qualités à retenir, pour évaluer la qualité globale d'un établissement, obéit au respect des approches que nous avons présenté dans la section précédente. Reste maintenant à présenter la méthode de référentialisation, qui servira à élaborer notre référentiel de la qualité.

III- Référentiel de la qualité

L'évaluation institutionnelle d'un établissement scolaire devrait porter sur les dimensions de celui-ci. Cependant, évaluer toutes ces dimensions nécessite de se munir d'un référentiel de la qualité (Bouchard, 2002).

Le référentiel de la qualité renvoie aux exigences précitées en relation avec l'évaluation de la qualité. Cela consiste à l'étalage des dimensions de la qualité de l'établissement et à la précision des indicateurs appropriés pour mesurer chacune de ces dimensions. L'élaboration du référentiel de la qualité associée selon les auteurs (Figari, 1994 ; Torres, 2010) à l'opération de référentialisation fera l'objet de la présente section.

1- Délimitation conceptuelle : référentiel, indicateur et critère de la qualité

1-1- Référentiel

La notion de référentiel a pris de l'importance ces dernières années essentiellement dans le domaine de l'éducation. En effet, comme pour un nombre de notions nouvelles en éducation, le référentiel est emprunté de d'autres champs scientifiques (Cros et Raisky, 2010).

Cette notion trouve sa source dans le latin « *referre* », littéralement rapporter, voire attribuer (Cros et Raisky, 2010, p.1).

Chauvière (2006) précise que ce terme appartient à une famille de mots émanant autant du langage administratif que de l'action : référé, référence, référencer, référencement, référentialisation, référent, référer, se référer, etc. « *dont le point commun est de rapporter une chose à autre chose, avec une certaine force conférée à l'acte* » (Chauvière, 2006, p. 21).

En psychologie de l'éducation, le référentiel est « *un système composé d'un ou plusieurs référents et d'une capacité de mise en relations permettant de situer un être ou un objet dans l'espace, éventuellement, plus abstraitement, dans le cadre d'une étendue.* » (Ardoino, 1993, p. 17).

En évaluation des systèmes sociaux, le référentiel est « *un système de références constituant une optique, un type de lecture, une perspective d'analyse privilégiés... C'est un ensemble de normes de l'évaluateur* » (Nunziati, 1987, p. 53).

Il est aussi un outil de médiation normatif permettant aux activités humaines de s'y référer (de s'y rapporter) pour étudier un écart ou des différences : « *c'est un processus normatif qui permet de différencier* » (Foucault, 1969, p. 65).

Autrement dit, le référentiel sert de repère pour un groupe social susceptible par la suite de prendre des décisions et de faire des choix par rapport à cette mesure acceptée communément (Cros et Raisky, 2010).

En sciences d'informatiques, le référentiel est un ensemble rationalisé des données dont se sert une application (Carré et Caspar, 2004).

Un sens commun semble se dégager de ces définitions émanant de champs disciplinaires différents, le référentiel est un construit qui clarifie les normes d'une activité ou d'un sens donné à des systèmes. « *Il est- ce par rapport à quoi un jugement ou un sens est donné à un objet ou une action* » (Cros et Raisky, 2010, p. 107).

1-1-1- Référentiel en éducation

Le champ de l'éducation, comme souligner au début, a emprunté le terme référentiel ou plus exactement, assimilé le mot dans ses paradigmes. L'entrée de la notion du référentiel a permis

de formaliser des activités éducatives et de leur apporter signification et orientation pour l'action (Ardoino, 1993).

L'éducation a, comme tout domaine correspondant à la fois à des champs de recherches scientifiques, besoin d'affermir leur vocabulaire et surtout de l'adapter à leur monde, tout en gardant le noyau central du sens de cette notion à travers différents domaines (Raisky, 2001).

Tout d'abord, il y a le référentiel professionnel, c'est-à-dire « *le document qui décrit la profession ou le secteur professionnel visé par le diplôme* ». Puis le référentiel d'enseignement, c'est-à-dire « *le document qui indique aux enseignants les objectifs, les contenus sur lesquels ils doivent faire travailler les apprenants et qui donnent un certain nombre d'instructions pédagogiques pour sa mise en œuvre* » et le référentiel d'évaluation certificative, c'est-à-dire « *le dispositif permettant de délivrer le diplôme avec ses types de contrôles et ses modalités* ». Enfin, le référentiel de diplôme « *il désigne l'ensemble de ces documents* » (Raisky, 2001, p.3).

1-1-2- Référentiel d'évaluation des établissements scolaires

En évaluation des institutions éducatives, le référentiel est défini par Lecointe et Rebinguet, (1994), comme suit : « *système construit de référence, un ensemble cohérent de normes, de règles, de valeurs qui permet une comparaison entre un objet concret soumis à examen et un objet « idéal » et normé défini par des textes ou un objet construit pour la circonstance* » (Lecointe et Rebinguet, 1990, p, 186). Pour Figari (1994, p.44), le terme référentiel dérive du terme référent. L'adjectif conserve le sens du nom « *référent* » et désigne par la nature du suffixe « *iel* » une propriété qui l'accompagne « *employé comme substantif, le référentiel prend un autre sens : sa nominalisation indique déjà l'idée d'actualisation et évoque un « appareil » construit.* ».

Le référentiel, le système de références ou le cadre de références sont utilisés ici comme des synonymes. Tous ces termes désignent un ensemble de références (Figari, 1994). Le référentiel est le produit de la référentialisation (Lecointe et Rebinguet, 1990). C'est ce que nous allons expliciter à partir des notions de référent, de référé.

La démarche de référentialisation en évaluation institutionnelle consiste à construire les référents. Le référent en matière d'évaluation des institutions est défini comme « *l'élément extérieur à quoi quelque chose peut être rapporté, référé* » (Figari, 1994, p. 44). Le Boterf (2003) définit le référent comme « *ce qui joue le rôle de norme, ce qui est le modèle, l'objectif poursuivi* » (Le Boterf, 2003, p.194).

Par opposition au référent, Le Boterf (2003, p.63) définit le référé comme « *ce qui est constaté ou appréhendé de façon immédiate, ce qui fait l'objet d'une investigation systématique ou d'une mesure* ». Le référé est une représentation des faits. Il désigne ce à partir de quoi un

jugement de valeur est porté. Dans le discours évaluatif, le référé est « *ce par rapport à quoi un jugement de valeur est porté* » (Figari, 1994, p. 44). Hadji (1997) dans cette distinction présente le référé comme l'ensemble des éléments d'une réalité et le référent comme l'idéal de cette réalité.

L'évaluation institutionnelle passe ainsi par la comparaison de ces deux composants, le référent au référé, pour engager une réflexion sur l'écart ou l'absence d'écart (Bouchard, 2002).

Selon les auteurs (Torres, 2010 ; Bouchard, 2002 ; Figari, 1994 ; Plante, 1986) en évaluation institutionnelle, le référentiel est associé à la qualité. En effet, l'évaluation de la qualité passe essentiellement à travers cet outil, le référentiel de la qualité.

Le référentiel de la qualité ou le référentiel qualité est défini par Chauvière (2006) comme un modèle préalablement défini, destiné à rendre compte de façon précise et exhaustive de la situation de la qualité et du fonctionnement d'un établissement. Il se compose des dimensions de la qualité et chacune de ces dimensions doit être évaluée par des critères et des indicateurs de la qualité.

Les dimensions de la qualité du référentiel représentent les champs d'activité d'un établissement, Elles peuvent à ce titre être assimilées à des fonctions principales de l'institution (Iribarne et Verdoux, 2011).

L'utilisation du référentiel de la qualité pour évaluer une institution permet d'établir la photographie des écarts existants entre une situation observée dans un établissement à un moment donné et la situation projetée. Sur la base de ce constat, il est facile de choisir les actions à entreprendre en priorité pour améliorer la qualité de l'établissement. Ce même référentiel servira pour mesurer périodiquement les progrès réalisés (Mottier Lopez et Crahay, 2009).

Le référentiel de la qualité apparaît à l'interface des relations entre les différentes parties prenantes, comme une forme de contractualisation, car :

- Il spécifie l'engagement pris par l'établissement à l'égard de ses bénéficiaires, et
- Il est l'outil concret pour monter un projet d'établissement ou tout projet d'amélioration continue (Figari, 1994).

Un référentiel de la qualité devrait être partagé, selon Iribarne et Verdoux, (2011).

L'évaluation institutionnelle avec la finalité d'une démarche d'amélioration continue ne se réalise dans les établissements que si tout le personnel s'implique. La participation au processus de construction du référentiel est déjà un préalable. En effet, à cette occasion chaque acteur éducatif du processus d'apprentissage et d'enseignement est concerné par l'évaluation

institutionnelle et l'outil de sa réalisation ; « *et conjointement à la construction de l'outil, les enjeux de l'évaluation sont abordés et, le cas échéant, démythifiés* » (Iribarne et Verdoux, 2011, p.37).

Il convient maintenant de compléter le concept de référentiel par les autres notions mis en jeu dans l'évaluation institutionnelle. Il s'agit du critère et d'indicateur de la qualité et de la démarche de référentialisation.

1-2- Indicateur de la qualité

Les indicateurs et les critères forment la base du référentiel. Ce sont eux qui permettent d'appréhender le niveau de réalisation des exigences portées par chaque dimension (Figari, 1994).

Selon Rey (2006, p.511), le terme indicateur vient du verbe latin « *indicare* » qui signifie indiquer. Dans son dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation De Landsheere (1979) accorde aux indicateurs un rôle de témoin. Le Mouvement français pour la qualité (1992) définit le concept d'indicateur comme « *une information choisie destinée à en observer périodiquement les évolutions par rapport à des objectifs fixés* ». Brunelle (1993) voit dans l'indicateur une obligation de lien implicite et même d'évidence entre la situation observée et l'élément utilisé pour l'évaluer. Sous plusieurs aspects, cette définition rejoint celle de Grawitz (1993) pour qui un indicateur est une donnée observable permettant d'appréhender les dimensions d'un référentiel, la présence ou l'absence d'une information que l'on ne peut saisir directement et objectivement.

En évaluation institutionnelle, l'indicateur est une mesure qui informe sur la qualité du fonctionnement d'établissement, et sur l'évolution positive ou négative de cette qualité (Bouchard, 2002). Ces indicateurs de la qualité s'agencent au sein d'un outil/ référentiel pour nous fournir des données qualitatives et quantitatives, statistiquement traitées et utiles pour la prise de décision (Plante et Bouchard, 2002). Un indicateur permet de comparer les données d'une institution, de porter un jugement par rapport à ce qui est observé, d'en exprimer la distance et d'informer sur la façon selon laquelle les indicateurs mesurés conjuguent leur influence pour situer l'état de la qualité, au sein de cet établissement (Torres, 2010). Un indicateur peut servir de clignotant dont il faut rechercher les causes. Il attire l'attention et invite à l'action (Figari, 1994).

En évaluation institutionnelle, c'est plus qu'une accumulation d'indicateurs. Elle a trois composantes nécessaires, la collecte régulière d'informations, l'évaluation de ces informations et leur traduction en actions institutionnelles qui mènent à un processus

d'amélioration continue (CSEC, 1999). Les caractéristiques souhaitables pour les indicateurs centrés sur l'établissement, selon le CSEC (1999), sont :

- Evaluer directement les performances scolaires ;
- Etre avant tout focalisés sur les processus d'enseignement et d'apprentissage ;
- Etre quantifiables et vérifiables ;
- Etre unidimensionnels (éviter les chevauchements) ;
- Porter sur des aspects majeurs du système éducatif ;
- Etre fournis en temps utile (notamment pour la prise de décision) ;
- Apporter des informations relatives à des problèmes ;
- Etre aussi économiques que possible (la collecte doit pouvoir se réaliser en un temps raisonnable, à un prix abordable et avec un niveau d'expertise réaliste).

D'ordinaire, l'indicateur est une valeur numérique, une donnée quantifiable qui est comparée à un standard, à une information de départ. Cette comparaison dans le temps, selon Nuttall (1992), dans ce dessein des indicateurs, nous dit-il, ils doivent informer l'utilisateur sur au moins l'un des quatre aspects suivants : l'atteinte des résultats visés, les aspects que l'on sait déterminants pour l'obtention de ces résultats, les effets durables de l'organisme et une analyse des problèmes actuels ou latents.

Il résulte de ce point de vue, que pour donner une vision d'ensemble de l'état de la qualité d'une institution, les indicateurs sélectionnés pour composer un référentiel doivent se lier entre eux de façon logique et empirique. Ce choix dépend de la démarche de référentialisation (Torres, 2010).

Le choix d'une approche conceptuelle servant de base à la production des indicateurs de la qualité figure parmi les conditions essentielles à respecter. Les auteurs (Torres, 2010 ; Bouchard, 2002 ; Figari, 1994 ; Plante, 1986) voient dans l'absence de modèle conceptuel en guise de support au dispositif d'indicateurs la raison principale de la création en grand nombre d'indicateurs souvent peu fidèles et peu valides.

1-3- Critère de la qualité

Faire appel à des critères de la qualité à côté des indicateurs est le meilleur moyen dont dispose les évaluateurs pour circonscrire la valeur de l'évalué (Bouchard, 2002).

Un critère, Selon Larousse (2007), vient du *latin criterium*, du grec *kritêrion*, de *krinein*, qui veut dire juger. Il est aussi « *un principe, un élément de référence qui permet de juger, d'estimer, de définir quelque chose* » (Le Petit Larousse Illustré, 2007, p. 208).

Pour Lalande (1976), le critère est « *caractère ou propriété d'un objet, d'une personne ou d'une chose, d'après lequel on porte sur lui un jugement d'appréciation* » (Lalande, 1976, p. 74). De Landsheer (1979) ajoute qu'il s'agit précisément d'une « *appréciation qualitative* » (p. 63).

Quant à Iribane et Verdoux (2011), le critère est un repère qui peut être utilisé à des fins de suivi et de gestion axée sur les résultats, ainsi que pour la planification stratégique et la conception des projets.

Les experts de l'OCDE (2019) soulignent que le critère est fortement lié au domaine de l'évaluation, car il permet de :

- promouvoir la redevabilité, y compris la communication d'informations au grand public ;
- favoriser l'apprentissage par la production et le suivi de constatations et d'enseignements.

Plus précisément en évaluation de l'éducation, l'OCDE (2019) considère que « *les critères permettent d'apprécier le degré d'atteinte des résultats et des objectifs. Ce sont les repères que l'on choisit pour servir de base à notre jugement. Ils précisent ce que l'on attend et sur quel aspect va porter notre jugement* » (OCDE, 2019, p. 5).

Le critère est utilisé dans le cadre des évaluations institutionnelles, afin de promouvoir la qualité (Plante, 1986). En effet, Vial (2010) souligne que le critère renvoie au projet d'évaluation de la qualité. L'auteur (Vial, 2010) précise que « *le critère est dans la rencontre entre évaluateur et évalué, il est d'emblée un élément de communication. Le critère est le résultat langagier d'un choix dans les valeurs : il nomme ce qui importe à un moment donné. Il fait exister ce qu'il désigne. Il est un outil de dialogue, il est dans l'interrelation des acteurs... Le critère met en relief une qualité dont on attend qu'elle accompagne l'action* » (Vial, 2010, p.p. 139-142).

Pour Figari (1994), le critère est une notion importante dans le domaine de l'évaluation en général et encore lorsqu'il s'agit des institutions éducatives. Car, pour évaluer la qualité d'un établissement, le référentiel ne peut contenir seulement des indicateurs, mais aussi des critères pour illustrer l'état de la qualité de l'établissement en question. « *C'est l'interface entre les dimensions de la qualité à évaluer et la réalité de l'établissement scolaire* » (Figari, 1994, p. 132).

Dans un référentiel d'évaluation, chaque critère de la qualité répond à tout ou à une partie de la dimension de la qualité à laquelle il est lié, soit :

- Partiellement : dans ce cas plusieurs critères sont nécessaires pour témoigner d'une dimension,
- Complètement : un seul critère suffit pour évaluer une dimension ou une sous-dimension (Iribane et Verdoux, 2011).

Les critères de la qualité correspondent à des points clés dans un référentiel dédié à l'évaluation institutionnelle, ils doivent être selon l'UNESCO (2015) :

- Des repères de la pratique,
- Porteurs d'un potentiel d'amélioration des pratiques,
- Tenant compte des différents objectifs de l'opération d'évaluation,
- Mesurables afin d'évaluer la qualité de l'action et le potentiel d'amélioration des pratiques,
- Acceptables et faisables,
- Formulés clairement et sans ambiguïté.

De son côté Figari (1994) exige que « *quelle que soit la position de l'évaluateur par rapport à l'établissement interne ou externe, les critères qui vont être utilisés pour évaluer la qualité de ce dernier doit concerner les mêmes dimensions et composantes de l'établissement* » (Figari, 1994, p .134).

2- Référentialisation

L'élaboration du référentiel est la procédure appelée communément la référentialisation, elle est considérée comme l'un des fondements de l'évaluation. Elle correspond au processus par lequel un jugement évaluatif est construit (Figari et Tourmen, 2006).

Les spécialistes en évaluation institutionnelle affirment qu'il est nécessaire d'élaborer un référentiel avant de se livrer à l'évaluation (Torres, 2010 ; Demeuse, 2006 ; Bouchard, 2002 ; Vogler, 1996 ; Figari, 1994 ; Plante, 1986).

L'élaboration d'un référentiel de la qualité pour les praticiens de l'évaluation des institutions est un travail long et fort complexe, impliquant non seulement l'institution dans sa globalité, mais aussi au niveau du système éducatif. Il fait appel à tous ses acteurs et tous ses mécanismes de conception, de production, de coordination, de contrôle et de décision. En effet, Il ne peut être le fruit d'un petit groupe travaillant seul, de façon isolée, *a fortiori* d'un individu (Torres, 2010 ; Tremblay, 2010 ; Plante et Bouchard, 2002 ; Figari, 1994).

Nous présentons dans la section suivante deux approches pour l'élaboration d'un référentiel de la qualité.

2-1- Référentialisation selon Figari

Dans son livre, évaluer, quel référentiel ? Figari (1994) propose une base théorique autour de la démarche de référentialisation pour réussir le montage des référentiels d'évaluation. Nous présentons ici son approche concernant la référentialisation pour l'évaluation de l'établissement scolaire.

Le référentiel de l'évaluation appelé souvent par Figari (1994) cadre de références doit être construit selon quatre principes fondamentaux. Il s'agit de l'organisation d'un recours aux informations, la reconnaissance des acteurs à impliquer pour la démarche de construction,

l'analyse de la construction collective et enfin la production du premier référentiel près pour l'évaluation.

De ces quatre principes organisateurs vont dépendre les différentes procédures utilisées par la suite. Figari (1994) suggère la mise en place d'instruments de recueil de données, dès le début de l'opération, avec des modalités différentes pour l'évaluation interne et l'évaluation externe. Ensuite, il est nécessaire de repérer les acteurs concernés par l'évaluation interne et externe de l'établissement, pour les questionner et leur restituer les informations traitées. Figari (1994) recommande de laisser la possibilité aux différents acteurs, pour décider leur éventuel mode d'implication dans le processus d'évaluation, qui se déroulera dans leur environnement (pour les évaluations internes).

Figari (1994) donne au responsable de la démarche de référentialisation (chercheur ou expert) la responsabilité de traiter les informations recueillies et veiller au bon déroulement de l'opération d'élaboration du référentiel. L'auteur (Figari, 1994) recommande de soumettre les dimensions, les critères et les indicateurs recueillis à une première évaluation, pour revoir le référentiel à la lumière des résultats.

Le document référentiel selon Figari (1994) se constitue des dimensions de l'objet à évaluer, à savoir l'établissement scolaire et des indicateurs et des critères découlant de ces dimensions.

Pour Figari (1994) les dimensions de l'institution scolaire sont les catégories terminales d'un référentiel éventuel. Ces catégories sont descriptives et permettent d'identifier un objet ou élément d'un objet au sein de l'établissement, pour en permettre son évaluation (Figari, 1994).

Les dimensions de l'établissement pour Figari (1994) sont regroupées en trois grandes catégories :

- Les fondements, ils représentent les finalités et tout élément producteur d'objectifs,
- Les initiatives, elles indiquent les dynamiques existantes (individuelles et collectives) et les dispositifs déjà mis en place ou en projet,
- et les stratégies, elles concernent le traitement pédagogique, le traitement par la formation, le traitement collectif (en relation avec les constructions collectives (Crozier et Friedberg, 2014) et le traitement décisionnel (en relation avec les choix opérés en termes de responsabilité et des résultats).

Figari (1994) recommande cette liste provisoire de catégories descriptives, censées regrouper l'ensemble des dimensions de l'établissement.

Après ce processus, vient l'étape de l'attribution des indicateurs et des critères aux différentes dimensions produits suite aux propositions des différents acteurs impliqués (Figari, 1994).

La démarche de référentialisation peut se renouveler au fur et à mesure que l'institution qu'il concerne évolue et voit se modifier ses caractéristiques. La production du document référentiel d'évaluation est nécessaire et varie avec les situations et les populations. Le document final peut prendre des formes diverses. Il peut être sous forme de tableau-matrice synoptique, utilisant comme catégories horizontales les dimensions choisies et comme catégories verticales les différents indicateurs apportant de manière résumée les réponses obtenues. Comme il peut être un exposé linéaire des dimensions, des critères et des indicateurs de la qualité. Le document référentiel d'évaluation appartient à ses auteurs et à leurs partenaires déclarés au début du projet (Figari, 1994).

2-2- Référentialisation selon Torres

Torres (2010) expose dans son livre l'évaluation dans les établissements scolaires théories, objets et enjeux (2010) une vision conceptuelle pour l'élaboration d'un référentiel d'évaluation d'un établissement scolaire. Il insiste sur le caractère essentiel de différencier deux modes d'évaluation des établissements scolaires qui ont chacune leur légitimité et leur finalité. La première consistant à élaborer un diagnostic de conformité entre référent normativement défini et une performance accomplie. Quant à la seconde, elle induit le référent d'une donnée existante à travers un processus d'élaboration partagée entre les acteurs. Dans cette distinction des éléments constitutifs de deux pratiques évaluatives dans les établissements, Torres (2010) souligne l'importance d'identifier le type d'évaluation à entreprendre avant de procéder à la démarche de référentialisation. Ainsi, la démarche de contrat d'objectifs et plus globalement celle du relevé des performances par les instances académiques relève de l'évaluation externe. Alors que « *la démarche du projet d'établissement est en relation avec l'évaluation interne* » (Torres, 2010, p.180).

Pour l'évaluation interne, la référentialisation selon Torres (2010) correspond à la démarche générale par laquelle un établissement construit un processus global de gestion par l'évaluation, en commençant par les moments et les procédures du diagnostic initial au projet d'établissement.

La première phase de cette démarche est celle du référentiel-diagnostic sur la base duquel pourra s'établir le projet d'établissement. Cette démarche est bien évidemment élaborée de manière collective et partagée par l'ensemble de la communauté éducative. Ce référentiel s'établit sur les attentes du personnels et des besoins des élèves et mesure la capacité de l'institution à se donner des objectifs pour l'amélioration de la performance de l'établissement. La communauté éducative effectue des ateliers de travail en vue d'élaborer ce référentiel. La deuxième phase de la référentialisation consiste selon Torres (2010) à l'élaboration du

référentiel-projet. L'établissement se donne à travers lui un outil lui permettant de déployer les objectifs et les actions pour une période donnée.

La démarche de référentialisation ainsi définie est d'abord une méthode de pilotage des établissements construite autour de l'évaluation, avec pour objectif prioritaire de permettre à l'interne une gestion partagée sur les finalités de l'établissement (Torres, 2010).

Quand l'évaluation à l'externe, il s'agit d'un mode de contrôle des performances à la fois maîtrisé et accepté par les autorités académiques éducatives. La référentialisation consiste à repérer un contexte et à construire, en le fondant sur des données, un corps de références relatif à l'établissement scolaire. Par rapport auquel pourront être établis des diagnostics, des projets d'évaluation. Elle veut être une méthode de délimitation d'un ensemble de référents et regroupés au sein du référentiel qui désigne, lui, un produit fini et plus exactement une formulation momentanée de la référentialisation (Torres, 2010).

D'après Torres (2010), cette approche doit essentiellement être comprise ici comme une démarche scientifique de recueil d'informations et de mise en évidence d'une réalité à dévoiler. Pour les deux types d'évaluation, Torres (2010) recommande que le référentiel doive être à visée opérationnelle. En effet, il ne servirait à rien d'élaborer un référentiel sophistiqué mais impraticable, estime Torres (2010).

La construction et l'utilisation du référentiel ne représentent qu'un moment de la démarche d'évaluation et d'amélioration de la qualité. Dans une perspective opérationnelle, on s'en tiendra utilement à quelques règles de bon sens :

- Le référentiel développe principalement les domaines à forts enjeux pour l'établissement,
- Il doit permettre la définition d'objectifs réellement poursuivis et de résultats véritablement désirés (principe de réalisme),
- Il se décline à l'aide d'un vocabulaire concret et compréhensible par tous (principe de simplicité).

La structure d'un référentiel doit déterminer ces dimensions, revient à identifier les aspects clés de l'institution dont dépend le fonctionnement de l'établissement.

Les dimensions et les différents indicateurs doivent articuler, le dedans et le dehors, le constaté et le désiré, et le pédagogique et l'administratif. L'essentiel restera toujours ici l'implication partagée de la communauté éducative autour du référentiel pour la réalisation de l'évaluation et l'amélioration de la qualité. L'auteur (Torres, 2010) propose d'effectuer des évaluations sous forme d'une procédure pluriannuelle (3- 5 ans) et de procéder à un suivi des améliorations avec le même référentiel.

3- Modèles des référentiels utilisés pour l'évaluation institutionnelle des établissements scolaires

3-1- Référentiel de l'OCDE pour l'évaluation institutionnelle des établissements scolaires

L'OCDE a établi un inventaire des préoccupations partagées par les établissements scolaires, à partir de différentes recherches dans le domaine d'évaluation, pour faciliter le choix des indicateurs appropriés au référentiel. Ces indicateurs sont sélectionnés par les experts de l'OCDE lors des réunions des groupes de recherche, suite à un benchmarking de ce qui est produit par les chercheurs en éducation dans les pays membre.

Le cadre de références est réparti en huit groupes, le contenu détaillé se trouve en annexe (Fédération Québécoise des Directions d'Établissement d'Enseignement [FQDE], 1999).

3-2- Référentiel d'évaluation des écoles d'enseignement obligatoire en France

De Peretti (2013) a suggéré de mener une évaluation à visée positive de la qualité de l'enseignement dans les écoles françaises. Il a établi une liste des indicateurs qui devraient « *permettre aux chefs d'établissement et au personnel de choisir, en relation avec les familles et les élèves, les indicateurs les plus adaptés aux caractéristiques de leur établissement et aux efforts d'amélioration les plus opportuns* » (FQDE, 1999).

L'auteur (De Peretti cité in FQDE, 1999) a proposé de conduire des évaluations internes, où des personnes-ressources accompagnent les acteurs internes pendant l'évaluation des établissements. Suite à cela, un référentiel de cinq catégories est élaboré, chacune se compose de cinq aspects, ils sont mentionnés dans le tableau exposé en annexe.

Les indicateurs sont testés dans des journées de formation des directeurs des écoles et dans les universités. La procédure consiste à ce que les participants choisissent parmi la liste des indicateurs une trentaine correspondant à leur projet d'établissement.

« *Ce choix servait de base de discussions entre les participants. Ils étaient amenés à expliciter les raisons de leur sélection et avaient ainsi l'occasion de découvrir pourquoi certains collègues travaillant dans des situations proches de la leur, en avaient fait une autre* » (FQDE, 1999, p. 23).

3-3- Référentiel d'évaluation des établissements efficaces aux USA

Le département d'éducation des États Unis d'Amérique a demandé aux chercheurs Roueche et Baker (1986) d'établir un modèle pour évaluer l'efficacité des établissements scolaires locaux. Ce référentiel s'articule autour de quatre axes principaux, ils sont exposés en annexe.

Ce modèle d'évaluation de l'efficacité des établissements scolaires a été élaboré suite à des consultations effectuées auprès des responsables du département d'éducation et des enseignants

et des directeurs, relevant de 150 établissements d'enseignement obligatoire aux USA (FQDE, 1999).

3-4- Référentiel d'évaluation des établissements scolaires canadiens

Le conseil d'éducation canadien effectue des évaluations institutionnelles des établissements scolaires, en se basant sur le référentiel élaboré par Scheerens et Bosker en 1997. Ce modèle est réparti en cinq parties, il figure en annexe.

Ce référentiel se base sur l'approche systémique, environnement – input – processus – output. Les deux chercheurs ont examiné les différents travaux effectués sur la performance des établissements scolaires pour produire ce modèle de référence en vue de mener des évaluations institutionnelles (FQDE, 1999).

Conclusion

Le souci de la qualité n'est pas un thème nouveau pour l'établissement scolaire, il se trouve au centre même de ses préoccupations. Sans renier les apports de l'évaluation de la qualité, il convient d'être critique et vigilant face aux tentatives de transposer, sans aménagements et sans ménagements, une approche d'évaluation de la qualité des établissements scolaires, avec un référentiel de la qualité dans le cadre d'une évaluation institutionnelle (Naji, 2013).

Procéder à une évaluation des établissements scolaire passe forcément par un ensemble d'exigences en matière de la qualité. Il est nécessaire de commencer par une formulation claire des objectifs d'amélioration de la qualité, sous une évaluation interne ou externe. Il importe aussi de procéder à une définition opérationnelle de la qualité partagée par l'ensemble des acteurs concernés par la démarche d'évaluation et d'amélioration de la qualité. Et finalement identifier les dimensions de la qualité de l'institution, l'ensemble des critères et des indicateurs destinés pour évaluer chacune de ces dimensions (Wahba, 2005).

Pour respecter ces exigences, nous avons choisi deux approches d'évaluation de la qualité des institutions. Ces approches se base sur le même principe d'éclatement de la qualité globale de l'établissement en plusieurs qualités à évaluer, pour pouvoir premièrement définir la qualité de l'établissement et deuxièmement pour prendre une décision d'amélioration adéquate et ciblée (Plante et Bouchard 2002 ; Tremblay, 2010).

Ces approches précisent les différentes qualités attribuées à l'établissement scolaires ; il y a la qualité postulée, les qualités singulières et les qualités transversales.

Finalement, on ne peut pas évaluer sans référentiel, comme le soulignent Figari (1994) et Torres (2010). L'utilisation d'un référentiel fait partie des invariants de l'action évaluative institutionnelle et des exigences de la qualité. Dans ce sens, nous avons terminé ce chapitre par la présentation de deux approches de référentialisation. Elles serviront de base théorique pour le montage du référentiel de la qualité avec ses dimensions et ses indicateurs appropriés pour l'évaluation de la qualité d'un établissement scolaire.

Chapitre III- Evaluation de la qualité des établissements scolaires au Maroc : états des lieux des opérations d'évaluation interne et externe des établissements d'éducation et de formation

Introduction

L'amélioration de la qualité de l'établissement scolaire dépend des exigences, qui sont posées par les autorités scolaires aux systèmes d'éducation et aux écoles en relation avec la qualité.

A cela s'ajoutent des exigences imposées aux institutions et aux systèmes éducatifs de l'extérieur, que ce soit par les parents des élèves, par la politique ou par le monde du travail.

Un autre facteur de développement de la qualité provient des exigences liées à cette dernière que les élèves, les enseignants et les responsables d'établissement d'enseignement se fixent eux-mêmes. Ces exigences en termes de la qualité sont une condition pour assumer une part de la responsabilité, et contribuer ainsi à façonner l'instruction publique comme une partie de la société (Gaziel et Warnet, 1998).

Ces exigences doivent être intégrées dans les concepts de la qualité développés au niveau des écoles, et vérifiées périodiquement par le biais d'autoévaluations ou d'évaluations externes.

En effet, les évaluations constituent une composante indispensable de tout concept portant sur l'amélioration et le développement de la qualité (Lecointe et Aubert-Lotarski, 2001).

Au Maroc la C.N.E.F (COSEF, 1999) a fixé pour l'école primaire marocaine de nouvelles exigences en matière de qualité et d'évaluation de la qualité. Dans cette perspective, le gouvernement marocain a adopté en 2000 la Loi 07.00, ayant pour objectif la décentralisation du système éducatif marocain. Cette Loi promulgue la création du statut d'établissement d'éducation et de formation, ainsi que la création des Académies Régionales de l'Education et de la Formation (AREF), et leur nomination responsables de la qualité des établissements scolaires (Loi 07 00, 2000). Le début de cette réforme a été marqué par le lancement de la décennie de l'éducation (2000-2010). En cette période, le Maroc a prêté une attention particulière aux conseils de gestion des établissements scolaires (CGES), ils ont été créés en 2002 pour impliquer les communautés locales dans la gestion scolaire et fournir un appui aux chefs d'établissement. Ces mesures appellent au développement des activités d'auto-évaluation à travers le projet d'établissement, en vue d'améliorer la qualité des écoles et par conséquent celle du système éducatif.

Toutefois, vers la fin de la décennie, il est devenu évident que l'évaluation institutionnelle n'avait pas réalisé les progrès souhaités (CSEFRS, 2008).

En réponse, le Maroc a lancé en 2009 le Plan d'Urgence pour accélérer la réalisation des objectifs de la Charte et prolonger le calendrier à 2012. Le Plan d'Urgence, couvrant la période 2009-2012, a pour objectif de « *rendre l'éducation disponible pour tous et améliorer la qualité de l'enseignement et la performance du système éducatif* » (USAID, 2012, p. 10). Ce plan a visé la thématique de la qualité et précisément l'évaluation de la qualité dans ces projets.

Les réalisations en termes de qualité et d'évaluation, comme préconisé par le programme, demeurent faibles et médiocres. Les chantiers lancés ne dépassent pas les expériences pilotes comme cela a été déclaré dans le rapport d'évaluation effectué par le Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de Recherche Scientifique pour la période 2000-2013 (CSEFRS, 2014).

Suite à ce rapport alarmant à propos de la situation de la qualité du système éducatif en général et de l'établissement scolaire en particulier. Le CSEFRS a lancé en 2015 une nouvelle réforme. Il s'agit de la Vision Stratégique 2015-2030 (Vision 2030), elle envisage un changement fondamental du rôle des établissements scolaires au Maroc pour en faire des agents clés de l'amélioration de la qualité dans l'ensemble du système éducatif. Avec le démarrage de cette réforme, le système éducatif a mis en place des pratiques émergentes d'évaluation institutionnelles externes, il s'agit de l'audit effectué principalement par l'Inspection Générale des Affaires Pédagogiques (IGAP) (MENFPESRS, 2016).

Depuis l'an 2000, les décideurs se sont convenus de la nécessité de développer et d'améliorer la qualité des écoles marocaines et particulièrement l'enseignement de base. Ainsi, le Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la recherche Scientifique marocain s'est engagé dans un ensemble de projets ; toute en faisant appel à l'expertise des ONG internationales (UNICEF, USAID, OCDE, ...). Les projets visaient l'introduction de la notion de la qualité, et cela à travers l'évaluation institutionnelle des établissements d'éducation et de la formation (OCDE, 2016). Les différentes expériences et chantier de l'évaluation interne et externe de la qualité des établissements scolaires, depuis la charte jusqu'à la vision stratégique, en passant par le plan d'urgence sont explicités dans ce chapitre.

I- Evaluation interne des établissements scolaires au Maroc

Les écoles marocaines ont très peu de responsabilité vis-à-vis la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage qu'elles dispensent. Au lieu d'être des moteurs du changement, elles sont souvent considérées comme la somme des enseignants et du personnel administratif exécutant les politiques des autorités centrales (UNESCO, 1998).

A la fin de la décennie de l'éducation (2000-2010), le Maroc a introduit certaines pratiques d'auto-évaluation /évaluation interne des établissements scolaires pour le développement de la qualité au sein des écoles marocaines. Les deux expériences saillantes pour le montage du projet d'établissement sont le projet du cadre de références national pour la qualité, et la grille de la qualité UNICEF. Ces deux chantiers d'auto-évaluation sont présentés dans la section suivante.

1- Projet du Cadre de référence national pour l'adoption de l'approche qualité à travers l'auto-évaluation des établissements d'éducation et de formation

De ces chantiers entamés (2009-2010), la réalisation d'un document projet contenant un ensemble de domaines de la qualité du système d'éducation et de formation, inspirés des standards internationaux de la qualité et adaptés au contexte marocain. Cette expérience est très importante et nous avons estimé utile de la présenter (Note Ministérielle 36, 2011).

Ce référentiel repose essentiellement sur la conceptualisation de la qualité et sa gestion, tout en prenant compte des définitions établies par des organisations internationales, telles l'UNICEF et l'UNESCO. Elle a visé également à adopter les normes internationales pour la gestion de la qualité telles ISO. Ces normes définissent la qualité totale comme étant « *un moyen de gestion d'un établissement axé sur la qualité, favorisant la participation de toutes les parties et visant la réussite à long-terme par la satisfaction de toutes les parties intéressées de sorte que le bénéfice de tous les membres de l'établissement et de la société soit une priorité* » (Note Ministérielle 36, 2011, p. 2).

La stratégie de la qualité, adressée aux établissements d'éducation et de formation, repose sur le concept de l'auto-évaluation /évaluation interne, du moment qu'il représente l'un des moyens les plus importants permettant à l'établissement d'évaluer ses réalisations et d'y opérer les modifications nécessaires en vue de l'améliorer.

Ce cadre de référence s'articule autour de neuf axes. Ces derniers présentent les indicateurs-clés de la qualité au sein des établissements d'éducation et de formation. Les normes composant ces axes ont été choisies de façon à permettre à ces établissements d'adopter une approche intégrée pour la gestion de la qualité.

Ce référentiel de la qualité constitue un cadre intégré et pratique du processus d'amélioration de l'efficacité des établissements d'éducation et de formation, visant à constamment satisfaire

de plus en plus les attentes et besoins des parties intéressées. Ce cadre se base sur les deux sources essentielles suivantes (Note Ministérielle 36, 2011) :

- La perception conduisant l'établissement et lui ouvrant la voie vers les perspectives d'avenir ;
- Le moyen de mise en œuvre des plans et de concrétisation des visions.

La démarche adoptée comprend les processus d'exécution, qui s'appuient sur les ressources disponibles pour la mise en œuvre de ses fonctions et permettent à l'établissement de voir les fruits de son labeur, et en faire profiter les parties intéressées.

De surcroît, et dans le cadre de sa perception, l'établissement se doit de placer les ressources humaines au centre de ses intérêts en matière de gestion.

Le cadre de référence pour la qualité a été institué au sein des établissements d'éducation et de formation, grâce aux principes et orientations suivantes :

- Mettre à disposition de l'établissement la direction prospective, à même de porter une vision concertée à long-terme,
- Placer les parties intéressées, en particulier l'apprenant, en tête des priorités de l'établissement,
- Veiller à ce que l'établissement et ses membres assurent une formation continue,
- Adopter la gestion factuelle ciblant l'amélioration perpétuelle,
- Mettre en pratique la responsabilité sociale et éthique de l'établissement,
- Viser l'efficacité et l'efficacé dans toutes les actions entreprises,
- Impliquer toutes les parties intéressées dans la gestion de l'établissement,
- Adopter un plan efficace pour communiquer avec tous les actants,
- Adopter une approche holistique pour la gestion des affaires de l'établissement.

Ce document (Note Ministérielle 36, 2011) représente donc une référence de la qualité des établissements d'éducation et de formation, autrement dit tous les services administratifs centraux, régionaux ou provinciaux, les centres de formation des cadres, les établissements de l'enseignement secondaire, préparatoire et du second cycle, les établissements d'enseignement primaire et les crèches, publics ou privés. Toutes les dispositions relatives à la qualité, susmentionnées dans ce document, sont appliquées partiellement ou en totalité dans ces établissements. Dans le cas où une ou plusieurs dispositions de ce cadre de référence ne concernent pas l'établissement en question, il est possible de ne pas les prendre en compte, à condition de justifier cela. Il est également à noter que ce référentiel demeure valable et applicable dans tous les établissements d'éducation et de formation, étant donné qu'il définit les dispositions à respecter pour répondre aux besoins des parties intéressées. Par contre, il est

crucial de rappeler que ces dispositions référentielles complètent les dispositions légales institutionnelles en vigueur et ne peuvent les substituer.

La mise en application des concepts relatifs à la méthodologie de la qualité et sa gestion dans les établissements d'éducation et de formation, exige que ces derniers adoptent plusieurs dispositions dans le domaine de la gestion des affaires éducatives et administratives.

Ce cadre de référence a été divisé en neuf axes signifiant pour le concept de gestion de la qualité, et permettant à l'établissement qui l'adopte de garantir la qualité totale (Note Ministérielle 36, 2011).

Les neuf axes sont :

1- Bâtir les engagements sur une vision et des valeurs

Cet axe s'intéresse aux dispositions à respecter par le bureau chargé des affaires administratives de l'établissement, et ce pour prouver son habilité à fonder ses engagements sur une vision claire et des principes bien définis aux côtés de toutes les parties intéressées.

2- Direction et planification stratégique

Cet axe présente les dispositions à respecter par l'administration de l'établissement pour démontrer sa capacité à collaborer dans les processus de mise en application de la vision.

3- Gestion des ressources humaines

Cet axe se penche sur les dispositions que l'établissement doit respecter pour établir des plans relatifs à ses ressources humaines, leur mise en œuvre, leur implication et la reconnaissance qui leur est dû.

4- Affectation et répartition des ressources

Le présent axe détermine les dispositions que l'établissement doit respecter pour affecter ses ressources et les répartir en fonction des exigences de son plan stratégique et les plans de sa mise en œuvre.

5- Adaptation et rénovation

Cet axe définit les dispositions que l'établissement doit respecter pour rationaliser son expérience à travers l'adaptation des résultats efficaces et la promotion de la valeur des capacités d'innovation de toutes les parties intéressées.

6- Développement de l'efficacité de la prestation

Cet axe détermine les dispositions devant être respectées par l'établissement pour l'identification des opérations requises pour la planification et la mise en œuvre de ses processus adoptés.

7- Satisfaire les besoins des parties intéressées

Cet axe détermine les dispositions devant être respectées par l'établissement pour garantir la réponse aux besoins des parties intéressées selon leurs attentes.

8- Résultats et réalisations

Cet axe détermine les dispositions devant être respectées par l'établissement pour lui permettre d'évaluer ses réalisations et identifier les améliorations apportées.

9- Promotion et préparation pour l'avenir

Ce dernier axe propose d'élaborer des plans d'action pour résoudre les problèmes de l'établissement sur tous les niveaux.

Ce projet était intéressant pour promouvoir la qualité et installer la culture de l'évaluation institutionnelle au sein des établissements d'éducation et de formation, et dans l'ensemble du système éducatif marocain. Ce projet devait être une base pour que les établissements scolaires participent à la compétition du prix national de la qualité (Note Ministérielle 37, 2011). Or que le projet de la mise en place de la qualité a été abandonné et les résultats de toute éventuelle opérationnalisation demeurent introuvables.

2- Projet d'établissement une pratique naissante d'évaluation institutionnelle interne dans les écoles marocaines

2-1- Projet d'établissement avec la grille de la qualité UNICEF

Depuis 2011, les écoles sont tenues d'élaborer un plan scolaire de trois ans appelé projet d'établissement. Le processus du projet d'établissement est coordonné par le chef de l'organisation scolaire et pour l'aider dans cette tâche, il est tenu de mettre en place un comité de pilotage pour réaliser ce projet. Ce comité de pilotage est en général constitué de certains membres du CGES, et de toute personne au sein de l'établissement scolaire susceptible de contribuer de par son expérience (MENFPESRS, 2011).

Afin de déterminer les points faibles de l'établissement, le Ministère de l'Education Nationale a adopté, dans le cadre d'une coopération avec l'UNICEF, la grille de la qualité pour évaluer les établissements d'enseignement de base marocains. Cette grille se veut un outil d'évaluation interne pour la planification d'un projet d'amélioration de la qualité de l'école primaire au Maroc (MENFPESRS et UNICEF 2011).

La grille a été élaborée par les experts de l'UNICEF et des fonctionnaires appartenant à différentes provinces et préfectures du Maroc ; elle a été expérimentée dans 7 délégations. La démarche de cette grille de qualité a été participative. Elle a été testée et validée sous forme de grille standard valable au niveau national. Elle s'est inscrite dans l'esprit de la Charte Nationale d'Education et de Formation, et en conformité avec les droits de l'enfant d'une part et avec une

recherche de la qualité d'autre part. Cette grille part de l'environnement scolaire, pour aller s'intéresser au cœur de l'acte pédagogique, en passant par le cadre et les outils de l'apprentissage (MENFPESRS et UNICEF 2011). La grille est constituée de six domaines, qui se présentent comme suit :

Tableau 2 : Grille de la qualité pour l'évaluation interne des écoles primaires marocaines

A. Environnement (emplacement, bâtiments, etc.)
1. L'emplacement de l'école est propice 2. L'école est hygiénique et veille à la santé des élèves 3. L'école est aménagée de façon agréable 4. Le bâtiment scolaire est en bon état
B. Intégration de l'école dans son environnement, facilité de travail à l'école
5. L'école est bien identifiée 6. L'école dispose d'un panneau d'affichage effectivement utilisé 7. Le bureau du directeur donne une impression favorable et accueillante aux visiteurs 8. L'école dispose d'une bibliothèque 9. L'école dispose d'une cantine scolaire 10. L'école dispose des logements des enseignants 11. L'école dispose d'une salle ouverte aux activités du village ou du quartier 12. Le rythme scolaire a été adapté en concertation avec les parents 13. La participation de l'élève à la vie scolaire
C. Conditions d'apprentissage en classe (Conditions matérielles)
14. Les classes sont propres 15. Les conditions d'étude dans la classe facilitent les apprentissages 16. Les classes utilisent un matériel didactique complet et adapté
D. Attitudes, méthodes, comportements pédagogiques
18. L'enseignant donne une image positive de lui-même 19. L'enseignant a un comportement qui favorise les apprentissages 20. Le directeur donne une image positive de lui-même et favorise les apprentissages 21. L'inspecteur a un comportement qui favorise la progression des enseignants 22. L'image que se fait l'élève de son école
E. Contenus scolaires
23. Les enfants dans notre école acquièrent les compétences essentielles 24. Les enfants de notre école apprennent à s'enraciner dans leur identité

F. Suivi individuel des enfants

25. L'élève bénéficie de différents types d'évaluation.
26. L'élève bénéficie d'actions de soutien/remédiation
27. Les résultats des évaluations sont communiqués aux différents partenaires pour qu'ils puissent les exploiter
28. L'élève bénéficie d'un soin médical adéquat
29. L'assiduité de l'apprenant fait l'objet d'un suivi
30. Des stratégies de lutte contre l'abandon scolaire sont instaurées

Source : MENFPESRS et UNICEF, 2011

Chacun de ces domaines comprends un ensemble d'items, qui détaillent les composantes importantes pour mesurer la qualité d'une école primaire (MENFPESRS et UNICEF 2011).

La grille est remplie par des animateurs du groupe local d'intervention. C'est un groupe chargé de mener les campagnes de mobilisation pour l'école, et qui comprend généralement des membres des associations locales, des élus locaux, des inspecteurs, des personnes ressources, des enseignants, ou, tout autre groupe motivé et compétent.

Avant de procéder à l'évaluation de l'établissement scolaire, à titre d'introduction à l'ensemble du processus, le directeur de l'école doit être sollicité pour présenter brièvement son école aux groupes chargés de l'évaluation. Il doit fournir les statistiques concernant :

- Les effectifs des élèves, filles et garçons,
- Les effectifs des enseignants, femmes et hommes,
- Le nombre de classes et de niveaux,
- Le pourcentage de réussite à l'examen d'entrée au collège,
- Le nombre des abandons filles et garçons enregistrés au cours de la précédente année entre le recensement de novembre et celui de mai.

Ces données de base donnent une première idée des problèmes que vit l'école.

La grille est remplie point par point, en travaillant avec les 3 groupes partenaires les enfants, les parents et la communauté locale (élus, etc.), les enseignants et les inspecteurs.

Les réponses sont restituées aux participants sous forme de graphiques affichés dans l'école.

L'amélioration de la qualité est décidée en accord avec les participants, et en mettant l'accent sur deux critères, à savoir :

- La faisabilité immédiate à moindre coût, et
- Les défauts de la qualité les plus nuisibles aux enfants.

La réalisation du projet d'établissement est faisable, à condition de :

- Déterminer les tâches, les responsabilités, les partenaires à rechercher, le calendrier des activités, et
- De prévoir un suivi à mi-parcours et une réévaluation en fin de chaque année.

Cette grille de la qualité a fait l'objet de nombreux changements, au fur et à mesure de sa construction (MENFPESRS et UNICEF, 2011).

Les informations concernant les résultats de l'application effective de cette grille pour la réalisation du projet d'établissement sont inexistantes. Le montage du projet d'établissement à travers cet outil d'évaluation a été abandonné aussitôt qu'il a été adopté.

2-2- Projet d'établissement avec la vision stratégique

Actuellement, les établissements scolaires sont encouragés à évaluer leurs performances et à fixer des priorités afin de monter leur projet d'établissement, et cela dans le cadre du programme d'appui pour la gestion des établissements scolaires marocains (PAGESM). Il s'agit d'un partenariat entre le Maroc et le Canada, avec une nouvelle approche pour la réalisation du projet d'établissement (Note Ministérielle 159, 2014).

Ces auto-évaluations des établissements scolaires sont menées par les membres de l'établissement, pour évaluer l'efficacité des structures et la performance des élèves. Ces examens internes peuvent s'appuyer sur les contributions de la direction de l'établissement, des enseignants, du personnel, des élèves, des parents et de la communauté locale. Cet examen comprend quatre grandes étapes : il commence par un diagnostic de l'état des lieux de l'établissement, puis détermination de trois priorités de l'ensemble des problèmes soulevés, ensuite l'élaboration des actions à mettre en œuvre pour remédier à la situation, et à la fin le suivi pour tout redressement possible (Note Ministérielle 159, 2014).

Cette approche de montage de projet d'établissement n'impose pas d'instrument ou d'outil formel d'auto-évaluation des établissements scolaires, que ça soit pour la phase de diagnostic ou pour celle du suivi.

Durant la phase de diagnostic, le chef d'établissement et le comité de pilotage sont censés examiner les performances de l'établissement, afin de déterminer les priorités d'action les plus convenables. Les établissements énumèrent les principaux problèmes qui ont un impact sur la performance des élèves. Comme ils distinguent les problèmes sur lesquels des interventions au niveau de l'établissement peuvent avoir un effet direct, de ceux nécessitant une action du Ministère et des AREF. Pendant la phase de suivi, le chef d'établissement et le comité de pilotage suivent les progrès de la mise en œuvre du projet d'établissement et utilisent

l'information pour ajuster celui-ci à la fin de la deuxième année et éclairer le cycle de planification suivant.

D'après les directives du Ministère, au début du cycle du projet d'établissement, les écoles sont censées définir les objectifs clés pour chacun des domaines d'action prioritaires, ainsi que les instruments à utiliser et les actions à entreprendre pour suivre les progrès de ces objectifs selon le calendrier du suivi.

Bien que ces processus d'examen soient prometteurs, leur potentiel de soutenir le développement d'une culture d'auto-évaluation dans les établissements scolaires est actuellement affaibli par un ensemble de facteurs. Il y a notamment le soutien limité aux établissements pour l'évaluation de leurs forces et faiblesses, l'absence de directives et de formations destinées au personnel scolaire pour la conduite efficace du processus. Il est noté aussi un suivi externe relativement faible, dont les procédures se focalisent principalement sur l'existence d'un projet d'établissement dans chaque école respectant la conformité procédurale, sans porter beaucoup d'attention à la qualité (OCDE, 2018).

II- Audit externe des établissements scolaires, une forme émergente de l'évaluation institutionnelle externe au Maroc

1- Evaluation externe des établissements scolaires publics par l'Inspection Générale des Affaires Pédagogiques (IGAP)

Le Maroc dispose depuis longtemps d'un corps d'inspecteurs pédagogiques chargé d'effectuer des évaluations individuelles des enseignants, sans aucune responsabilité d'évaluer la qualité globale de l'enseignement dans les écoles. Bien qu'ils soient déployés au niveau des AREF, ils rendent compte au secrétaire général du Ministère de l'Éducation Nationale. Ils procèdent à des évaluations des performances des enseignants et à des évaluations en fin de probation et en vue des promotions (Note ministérielle 113, 2004). Les évaluations sont principalement axées sur la conformité (CSEFRS, 2014).

A la fin des années 1990, deux inspections générales ont été créées sous l'autorité directe du Ministre de l'Éducation Nationale, dans le cadre d'une volonté générale du Maroc d'améliorer la transparence et la redevabilité dans le secteur public. Ensemble, ces inspections générales sont chargées d'auditer toutes les institutions publiques et les acteurs impliqués dans le secteur de l'éducation. L'Inspection Générale pour les Affaires Administratives (IGAA) audite la gestion des ressources humaines, financières et matérielles dans le Ministère, les AREF et les établissements scolaires. L'Inspection Générale des Affaires Pédagogiques (IGAP) est chargée d'effectuer des audits réguliers des pratiques pédagogiques des écoles. L'IGAP peut également

organiser des inspections générales à la demande des AREF, si celles-ci identifient de sérieux problèmes au sein d'un établissement scolaire donné (MENFPESRS, 2007).

Les audits des établissements scolaires par l'IGAP ont été introduits en 2014 pour améliorer la gouvernance, la transparence et la qualité des écoles. Depuis 2014, l'IGAP a effectué des audits de presque tous les établissements du secondaire collégial et qualifiant (environ 90 %) du Maroc (MENFPESRS, 2016). L'IGAP a étendu ses audits aux établissements primaires en 2017 et vise un contrôle de tous les établissements scolaires publics tous les trois ans. Bien que son rôle d'audit comprenne des recommandations pour l'amélioration des établissements scolaires, l'IGAP se concentre principalement sur le respect des règles législatives et peu sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage (OCDE, 2018).

Le nombre des inspecteurs appartenant à l'IGAP est restreint, ils ne dépassent pas 90 inspecteurs (en comptant les inspecteurs régionaux), pour couvrir plus de 10 000 établissements scolaires du pays. Les pratiques ne prévoient pas de faire appel à des experts externes, tels que les inspecteurs pédagogiques. Un tiers des inspecteurs de l'IGAP sont localisés au sein du Ministère, tandis que le reste est faiblement réparti dans les AREF (environ 5 inspecteurs dans chacune des 12 AREF).

Les audits des établissements scolaires effectués par l'IGAP comprennent certains éléments qui pourraient être considérés comme une base émergente pour l'évaluation externe des établissements. Ils sont menés par une équipe de deux personnes comprenant souvent un inspecteur général basé à l'IGAP et un inspecteur basé dans une AREF. Ils durent un à deux jours en fonction de la taille de l'établissement. L'équipe évalue les établissements sur un ensemble de 38 indicateurs pour 6 dimensions. Les résultats sont enregistrés dans un modèle et présentés à l'établissement audité à la fin de la visite. Une synthèse régionale des audits des établissements scolaires est également présentée à l'AREF, avec des recommandations d'action au niveau régional (MENFPESRS, 2016).

La grille réservée pour l'audit externe des établissements scolaires, se présente ainsi :

Tableau 3 : Grille de l'IGAP pour les audits des établissements scolaires publics

Dimension	Indicateurs
Organisation administrative	<ul style="list-style-type: none"> - Affichage des documents administratifs les plus récents sur le tableau de référence de l'établissement - Disponibilité de tous les documents de référence - Tenue et mise à jour de la liste du personnel de l'établissement et des dossiers personnels - Utilisation des données de MASSAR sur l'assiduité et les résultats de l'évaluation des étudiants - Utilisation des données de MESSIR sur l'assiduité et les salaires du personnel de l'établissement - Respect de la structure éducative approuvée après l'amendement - Mise en œuvre des mécanismes de contrôle et d'enregistrement des absences du personnel travaillant dans les établissements
Organisation éducative	<ul style="list-style-type: none"> - Tenue et approbation de plans de leçons conformément à la note ministérielle sur l'organisation de l'année scolaire - Tenue et contrôle de portfolios d'élèves - Tenue et documentation du contrôle continu - Respect des horaires d'apprentissage et du curriculum de chaque matière - Fourniture d'activités de soutien éducatif aux élèves confrontés à des difficultés d'apprentissage - Soutien suffisant des inspecteurs pédagogiques aux enseignants grâce à un nombre suffisant de visites et d'inspections de l'établissement - Soutien suffisant des inspecteurs pédagogiques aux enseignants grâce à l'organisation d'un nombre suffisant de séminaires éducatifs - Élaboration et mise en œuvre de programmes annuels et périodiques d'information et d'orientation destinés aux établissements scolaires
Projet d'établissement	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilité et mise en œuvre d'un projet d'établissement - Mise en place d'activités hors curriculum - Mise en place d'une unité de suivi

	<ul style="list-style-type: none"> - Ouverture à l'environnement local et établissement de partenariats légaux
Résultats de l'établissement scolaire	<ul style="list-style-type: none"> - Taux de passage par année d'études - Score minimum de passage requis pour chaque année d'études (Seuil de passage) taux de rétention de l'établissement - Pourcentage d'élèves repassant l'examen national à la fin du cycle d'études
Engagement de la communauté	<ul style="list-style-type: none"> - Conseils opérationnels de l'établissement - Engagement à organiser des réunions du conseil respectant le calendrier des réunions - Production de rapports sur les travaux des conseils d'établissement - Mise en œuvre et suivi des décisions des conseils d'établissement - Mise en œuvre des exigences légales pour une association de parents, des clubs sportifs et l'Association pour l'excellence scolaire - Implication de l'association des parents dans les activités de l'établissement
Organisation des espaces et de l'équipement de l'établissement	<ul style="list-style-type: none"> - Adéquation de l'environnement de l'établissement (clôture, sécurité, propreté) - Adéquation de la façade de l'établissement (bannières/signes, drapeau national, portail) - Adéquation de la cour de l'établissement (espace, drapeau national, hymne national, signes) - Entretien des espaces verts de l'établissement - Organisation, distribution et entretien des espaces et de l'assainissement - Adéquation du bureau administratif et du bureau du gardien de la sécurité - Élimination des outils et équipements obsolètes et défectueux

Source : MENFPESRS, 2016

La grille des indicateurs utilisée par l'IGAP dans les audits des établissements scolaires couvre la majorité des dimensions ayant un effet avéré sur l'amélioration de la qualité des établissements. Toutefois, les indicateurs choisis pour évaluer ces dimensions sont en opposition avec le but déclaré d'apporter un appui aux établissements et ont tendance à accorder

plus de poids au respect des règlements. Certaines lacunes significatives sont repérées durant le processus d'évaluation, où d'importantes pratiques scolaires ne bénéficient pas de l'attention qu'elles devraient recevoir (OCDE, 2018).

2- Evaluation externe des établissements scolaires d'enseignement privé par l'IGAP et l'IGAA

Dans le cadre de leurs exercices joints, l'IGAP et l'IGAA ont effectué une opération d'inspection d'évaluation et de contrôle en faveur des établissements scolaires d'enseignement privé.

L'évaluation et le contrôle se sont réalisés sur la base des directives du Ministre de l'Education Nationale. Il s'agit d'une évaluation régulière en conformité avec les projets intégrés de la vision stratégique (2015 - 2030) (MENFPESRS, 2017). L'opération s'est déroulée du 13 au 31 mars 2017 et comprenait toutes les Académies Régionales d'Education et de Formation et la plupart des directions provinciales de l'éducation et de la formation du Maroc. Une équipe supervisée par les deux inspecteurs généraux de l'éducation et de la formation a participé à la mise en œuvre du processus. Elle est composée d'inspecteurs de l'inspection générale et des membres de la commission de coordination de l'inspection régionale et des inspecteurs régionaux des AREF.

L'objectif principal de cette opération de contrôle et d'évaluation est de déterminer dans quelle mesure les établissements d'enseignement privés respectent les textes législatifs et organisationnels, ainsi que les choix effectués en matière d'éducation et d'administration.

La méthodologie adoptée pour ce processus s'étale sur deux niveaux :

- Au niveau central : l'inspection générale des affaires pédagogiques a élaboré un cadre général pour le processus d'évaluation et de contrôle. Cela s'est fait en coordination avec l'inspection générale des affaires administratives et en liaison avec la directrice et les directeurs des AREF, ainsi qu'avec la direction de l'enseignement privé et le comité de coordination de l'inspection centrale et régionale. L'IGAP et L'IGAA ont préparé le manuel d'accompagnement et la grille d'inspection réservés pour l'opération d'évaluation et de control, ainsi que la grille indicative pour les violations, les abus et les procédures disciplinaires.
- Au niveau régional : les deux inspections avec les AREF ont préparé le programme pour visiter les établissements scolaires et accomplir les tâches d'inspection, toute en mobilisant le réseau des intervenants proposés.

Les inspections sur le terrain ont porté sur un échantillon de 459 établissements d'enseignement, sur un total de 4040 et ont touché toutes les AREF et 71 directions provinciales sur 82. Ces

opérations ont été confiées à des équipes opérant aux niveaux central et régional sous la supervision de l'IGAP.

L'équipe centrale comprenait les membres du comité de coordination de l'inspection centrale et du personnel de l'IGAP soit 11 membres. Tandis que le groupe régional, comprenait 25 membres du panel d'inspection régional et une équipe d'assistance composée de 14 membres, pour un total de 50 membres. La grille d'inspection utilisée pour cette opération d'évaluation et de contrôle comprend trois domaines, à savoir :

- Le premier domaine est axé sur la gestion éducative et administrative de l'établissement ;
- Le deuxième domaine est en relation avec le degré d'engagement de l'établissement scolaire vis-à-vis les choix et les directives institutionnelles, ainsi que l'application du curriculum scolaire ;
- Le troisième domaine évalue l'opérationnalisation des activités de la vie scolaire, des partenariats et de la coopération.

Les résultats de l'évaluation globale des établissements d'enseignement privé, sont les suivants :

- 291 établissements scolaires fonctionnent normalement, avec un taux national de 63% ;
- 119 institutions d'éducation et de formation ont besoin d'encadrement et de suivi, il s'agit de 26% des établissements évalués ;
- Et 49 institutions doivent apporter des rectifications pour régler leur situation et s'engager à cela par écrit.

Le rapport global de l'opération de contrôle et d'évaluation des performances des établissements d'enseignement privés note qu'un ensemble de procédures disciplinaires pourrait avoir lieu, au cas où l'établissement ne règle pas sa situation. Ces procédures varient de l'avertissement jusqu'à la fermeture de l'établissement, et le retrait des autorisations d'exercice (MENFPESRS, 2017).

En dépit du but déclaré, celui de fournir un appui aux établissements pour l'amélioration de leurs performances, le rôle principal des audits externes des établissements scolaires est de s'assurer que ceux-ci respectent les réglementations nationales. Le choix de mise en place d'un exercice d'audit au lieu d'une inspection ou d'une évaluation reflète le solide accent mis sur la conformité plutôt que sur la qualité et la performance de l'établissement. En effet, un audit se distingue d'un processus d'évaluation externe, qui met plus l'accent sur l'amélioration des pratiques pédagogiques des établissements (OCDE, 2018). L'audit a pour but premier de s'assurer de la conformité réglementaire (Torres, 2010). Cette orientation est renforcée par le cadre des indicateurs axé sur les processus administratifs, et par la méthodologie de l'audit. Cette dernière s'appuie presque exclusivement sur l'examen des documents de l'établissement,

tandis que les observations qualitatives des pratiques sont rarement pratiquées. Les inspecteurs généraux n'observent pas les pratiques au sein de l'établissement, ce qui limite considérablement leur capacité à commenter la qualité du fonctionnement. En outre, aucun entretien n'est organisé avec des intervenants clés tels que les parents, les enseignants et les élèves pour évaluer leur satisfaction par rapport à la qualité de leur établissement et leur niveau d'engagement dans les activités de celui-ci (Banques Mondiales, 2015).

Concernant les AREF, elles sont également chargées de suivre les résultats des audits des établissements scolaires, et de déterminer les besoins des enseignants en formation professionnelle continue, sur la base des rapports des inspecteurs pédagogiques. Les actions de suivi par les AREF sont toutefois très limitées. En effet, les résultats des audits des établissements scolaires et des inspections pédagogiques ne sont pas systématiquement utilisés pour éclairer la conception des initiatives d'appui aux établissements scolaires, encore plus pour l'élaboration des programmes de formation du personnel scolaire (OCDE, 2018).

III- Evaluation institutionnelle réalisée par les ONG internationales

Un certain nombre de bailleurs de fonds, dont l'Agence des États-Unis d'Amérique pour le Développement International (USAID) et la Banque Mondiale (B.M) ont mis en œuvre des programmes d'évaluation institutionnelle de la qualité de l'éducation au niveau des établissements scolaires. Le Maroc est parmi les pays ayant participé aux enquêtes pilotes de ces deux évaluations externes. Il s'agit du programme SABER conçu par la Banque Mondiale et du programme SSME élaboré par l'USAID. Les deux expériences font l'objet de plus de détails dans la section suivante.

1- Evaluation de la qualité des établissements scolaires vue par la Banque Mondiale : Programme SABER

Il s'agit d'une approche mondiale axée sur les systèmes éducatifs. En 2011, la Banque Mondiale a créé le programme SABER (approche systémique pour de meilleurs résultats scolaires) pour aider les pays à dresser un inventaire de leurs systèmes éducatifs et des institutions d'enseignement. Ce programme pluriannuel consiste à mesurer la qualité de ces systèmes et établissements et constitue, pour les parties prenantes, un instrument favorisant un dialogue efficace. En outre, elle répond au manque critique de données et de connaissances sur les systèmes éducatifs à l'échelle mondiale, ainsi que sur les principales améliorations qualitatives à apporter aux systèmes et aux institutions éducatives (Banque Mondiale, 2015).

SABER touche un éventail de domaines en relation avec les politiques de l'éducation qui couvrent l'étendue du système d'éducation, ils se présentent comme suit :

Cycles d'éducation :

- Développement de la petite enfance,
- Perfectionnement de la main-d'œuvre,
- Education tertiaire.

La qualité des ressources et le système de soutien éducatif :

- Évaluation des élèves,
- Enseignants,
- TICs,
- Santé scolaire et l'alimentation scolaire.

Gouvernance et financement :

- Financement des écoles,
- Autonomie et la redevabilité des institutions,
- Engagement du secteur.

Les principaux indicateurs relevant de l'outil SABER (Banque Mondiale, 2015), pour l'analyse de la redevabilité et de l'autonomie des établissements scolaires, se présentent ainsi :

1. Autonomie des établissements scolaires dans la planification et gestion du budget de l'école,
2. Autonomie des établissements scolaires dans la gestion du personnel,
3. Rôle du conseil de gestion dans la gouvernance de l'école,
4. Evaluation des établissements scolaires et des élèves,
5. Redevabilité.

Chacun de ces indicateurs a un ensemble de mesures, qui permettent de juger à quel degré les politiques du système éducatif favorisent l'autonomie et la redevabilité de l'école.

Les résultats sont classés selon une échelle de quatre niveaux :

- Un score « Latent » signifie que la politique derrière l'indicateur n'est pas encore en place, ou qu'il y a un engagement limité dans le développement de ladite politique ;
- Un score « Emergent » signal que la politique en place reflète une bonne pratique, mais que le développement de cette politique est toujours en cours ;
- Un score « Etabli » indique que le programme ou la politique reflètent de bonnes pratiques et répondent aux normes minimales, mais il peut y avoir certaines limites quant à son contenu et à sa portée ;
- Un score « Avancé » montre que le programme ou la politique reflètent les meilleures pratiques et peuvent être considérés conformes avec les normes internationales.

La méthode de collecte de données et les évaluations sont conçues pour être effectuées relativement de façon rapide et rentable. Etant donné le but est d'analyser la qualité des

politiques et des cadres institutionnels, plutôt que de faire une évaluation détaillée des conditions au niveau de l'école. La collecte des données peut généralement être effectuée de manière centralisée par des experts, soit au niveau national ou provincial. Bien qu'il y ait une certaine variation dans les divers domaines, le modèle typique pour la collecte et l'analyse des données se présente comme suit (Banque Mondiale, 2015) :

- Première étape : le papier ce qui compte : la rédaction de ce qui compte le plus pour la politique éducative. Cette étape permet d'identifier les éléments de la politique et le cadre institutionnel qui importent le plus pour améliorer les résultats de l'éducation, y compris l'apprentissage.
- Deuxième étape : indicateurs et notations : l'équipe utilise l'expression « *papier de ce qui compte* » afin d'identifier les indicateurs de développement politique et institutionnel du système et de l'institution éducatifs, ainsi que la source de données pour chaque indicateur. Il développe ensuite un barème pour combiner les indicateurs. Ces indicateurs et ces rubriques doivent généralement être objectifs, afin d'assurer une comparabilité entre les pays et la reproductibilité des évaluations.
- Troisième étape : instrument de collecte de données : l'équipe élabore un instrument de collecte de données appropriée pour le recueil de données pour chaque indicateur. Il ne s'agit pas d'un instrument pour une grande enquête sur échantillon, mais essentiellement une enquête pour un répondant-chercheur, expérimenté dans le pays, à remplir auprès des informateurs clés, des documents et d'autres sources possibles.
- Quatrième étape : collecte de données : dans le modèle typique, un chercheur principal expérimenté permettra de recueillir l'information sur les établissements, et les données nécessaires pour remplir l'instrument de collecte de données, en s'appuyant sur ses connaissances du système et sur des contacts gouvernementaux. La collecte des données peut généralement être achevée dans un délai de quelques jours de cette façon. Une autre approche utilisée dans certains domaines est de convoquer des experts pour un atelier, y compris des représentants du gouvernement, et l'utilisation des focus groups pour recueillir les données. Dans les deux cas, les sources de données sont clairement définies et rendus publics lorsque les résultats seront affichés.
- Cinquième étape : l'analyse : l'équipe utilise les données recueillies pour analyser la façon dont les politiques et les institutions d'éducation sont développées dans chaque pays, du point de vue d'atteinte des principaux objectifs de l'éducation. Dont le processus génère également des critères de mesure des progrès accomplis dans ces domaines spécifiques. Dans certains domaines, ces évaluations sont intégrées dans un rapport plus approfondi. Le

chercheur principal dans chaque pays peut effectuer l'analyse initiale. L'équipe de SABER centrale pour chaque domaine est responsable de compléter l'analyse et d'assurer une comparabilité entre les pays.

- Sixième étape : validation et discussion : l'équipe présente les données de la Banque Mondiale et des chefs d'équipe régionaux pour validation avec des représentants du gouvernement, et veille à ce que les rapports SABER de chaque pays sont corrects. Les rectifications éventuelles aux renseignements pourraient être apportées avant la publication. Mais, il revient au secteur d'éducation relevant de la B.M. d'examiner et d'approuver le rapport avant qu'il ne soit finalisé et rendu public.
- Septième étape : publication des analyses et des données : le rapport du pays et la base de données qui le sous-tendent sont tous les deux rendus publics sur le site Web de SABER. Ceci garantit que les utilisateurs peuvent bénéficier d'analyses d'experts, si elles choisissent de le faire, mais qu'elles peuvent aussi mener leurs propres analyses et une analyse comparative en utilisant les données d'évaluation de SABER (Banque Mondiale, 2015).

Le rapport d'évaluation institutionnelle du Maroc ne présente pas la méthode spécifique suivie ni l'échantillon ou les grilles d'évaluation avec les indicateurs (Banque Mondiale, 2015).

Les résultats de l'évaluation effectuée par les experts de la B.M. du système éducatif et des établissements scolaires marocains sont les suivants :

- L'autonomie budgétaire des établissements scolaires est "Emergente" : la quasi-totalité du budget de fonctionnement des établissements scolaires est préparée et exécutée par les AREFs au niveau régional, tenant compte des besoins opérationnels exprimés par les CGES. Les écoles ont l'autorité légale pour préparer et exécuter des budgets limités liés au projet d'établissement à travers les Associations d'Appui à l'École de Réussite (AAER) et ont le droit de mobiliser des ressources financières supplémentaires.
- L'autonomie de gestion du personnel est "Emergente" : le recrutement du personnel enseignant et non enseignant est opéré au niveau central, tandis que leur déploiement est géré au niveau régional par les AREFs. Les décisions relatives à la sélection et à la nomination des directeurs des établissements scolaires sont prises par les directeurs des AREFs et leur évaluation est sous l'autorité des délégués provinciaux.
- Le rôle du CGES en matière de gouvernance de l'école est "Emergent" : le Conseil de gestion émet des conseils concernant les activités opérationnelles de l'école et les projets de partenariat est valide, mais il n'a pas d'autorité légale sur les questions liées à la gestion du personnel enseignant et non enseignant, ou sur les inputs d'apprentissage.

- L'évaluation des établissements scolaires et des élèves est "Latente" : au Maroc, il n'existe aucune évaluation des établissements scolaires pour évaluer leur performance globale. Les acquis des élèves peuvent être évalués en utilisant des tests standardisés des prérequis mis à la disposition des écoles, afin d'identifier les lacunes d'apprentissage chez les élèves au début de l'année scolaire, mais ils ne sont pas obligatoires. Les AREFs peuvent les utiliser quand elles ont les ressources nécessaires pour les administrer. Des examens nationaux annuels sont organisés à la fin de chaque cycle d'enseignement à des fins de certification et de sélection pour les niveaux supérieurs du système d'éducation.
- La redevabilité envers les parties prenantes est "Emergente" : des directives sont en place pour se conformer aux règles concernant les opérations financières et scolaires. Cependant, il n'y a pas d'obligation à expliquer les résultats des évaluations pour le grand public, afin de tenir les écoles et le système d'éducation responsables de leur performance envers les parents, les collectivités et le public en général (Banque Mondiale, 2015).

L'approche SABER présente un nombre important d'apports en termes d'évaluation du système éducatif et des institutions scolaires. Quoique certaines limites ont été relevées par Ginsburg et Klees (2019).

La première limite, selon les auteurs, est celle de l'universalité. C'est-à-dire, l'idée selon laquelle ce qui pourrait être considéré comme une bonne pratique dans un certain contexte peut – et devrait – être généralisé à tous les autres contextes. L'idée que les pratiques sont universellement applicables va à l'encontre de la nécessité de prendre en compte le contexte de chaque pays.

La deuxième limite est au niveau de la précision, à savoir la matérialisation de « *l'autorité incontestée des chiffres* » (Ginsburg et Klees, 2019, p.1). SABER repose sur trois sources d'éléments : les réponses des consommateurs (recueillies à travers l'observation), les analyses de régression et les pratiques au niveau des systèmes éducatifs qui obtiennent de bons résultats selon les tests internationaux des acquis. Selon les deux auteurs chacune de ces sources présente d'importantes lacunes, les observations ne sont généralement pas solides et les données empiriques sont controversées (Ginsburg et Klees, 2019).

La troisième limite souligne que les analyses, les stratégies et les recommandations de la Banque Mondiale sont basées sur l'idéologie et non sur les preuves. Les auteurs estiment que l'évaluation des bonnes pratiques doit être objective, consensuelle et basée sur les preuves.

2- Evaluation des écoles primaires avec l'outil SSME de l'USAID : Aperçu sur l'efficacité de la gestion scolaire/ Snapshot for School Management Effectivness (SSME)

Les différents systèmes éducatifs du monde bénéficient, d'une façon périodique, des évaluations effectuées par l'Agence Américaine du Développement International (USAID) à travers les outils EGRA, EGMA et SSME.

Le Maroc figure parmi ces pays, et spécialement la région Doukkala- Abda (avant le nouveau découpage administratif en 2013) a fait l'objet d'une évaluation EGRA, EGMA et SSME en 2012. Pour notre travail de recherche, nous allons nous focaliser sur l'outil SSME Snapshot for School Management Effectivness ou en français l'Aperçu sur l'efficacité de la gestion scolaire (USAID, 2012).

Le Snapshot de l'efficacité de gestion d'école est un instrument qui fournit rapidement et rigoureusement une image de la gestion de l'école et des pratiques pédagogiques dans un pays ou une région. SSME a été conçu pour capturer les meilleurs indicateurs de l'efficacité des écoles qui affectent l'apprentissage des élèves. Les données résultantes sont conçues pour permettre aux administrateurs d'école, de l'académie, du ministère et du pays, ainsi qu'aux bailleurs de fond de prendre connaissance de ce qui se passe réellement dans les écoles et les salles de classe, et aussi d'évaluer la manière de rendre ces écoles plus efficaces.

Le SSME s'appuie sur l'analyse de l'efficacité des écoles primaires, et recueille des renseignements sur les données de base telles que :

- L'infrastructure scolaire,
- Les outils pédagogiques,
- Les caractéristiques des enseignants et du directeur,
- Les caractéristiques des élèves et la participation des parents et de la communauté,
- Les processus d'enseignement et d'apprentissage des salles de classe, y compris l'utilisation des outils pédagogiques, le contenu de l'instruction, l'interaction entre les élèves et les enseignants,
- La supervision administrative, et
- Les données des résultats d'apprentissage, grâce à l'application des deux autres instruments: EGRA et EGMA.

Ces évaluations orales courtes sont administrées individuellement à des élèves sélectionnés de façon aléatoire, qui s'ajoutent aux informations concernant l'efficacité de la gestion scolaire, en évaluant les connaissances des élèves en lecture et en mathématiques.

Le SSME est administré en un jour par une équipe de quatre personnes (USAID, 2012). Chacune des composantes d'SSME est conçue pour fournir des renseignements à partir d'une perspective différente. La conception d'SSME vise à équilibrer le besoin et inclure une vaste sélection de variables. Lorsqu'ils sont combinés, ces instruments produisent une image (Snapshot) complète et multiple de l'environnement d'apprentissage d'une école. Lorsque les résultats de plusieurs écoles d'une région sont comparés, il devient possible de mieux comprendre les différences de résultats scolaires. La liste des composantes SSME utilisées pour le cas du Maroc est présentée ci-dessous (USAID, 2012) :

- Questionnaire des directeurs d'école : cet instrument est administré au directeur de chaque école lors d'une interview face à face. L'enquêteur lui pose des questions sur une série de sujets, y compris le niveau d'éducation et de formation du directeur d'école, les retards du personnel scolaire, le nombre de jours pendant lesquels l'école est ouverte et le temps passé en classe. L'outil mesure aussi la fréquence des visites des officiels de l'éducation, la disponibilité du matériel scolaire, la participation parentale, la participation dans la planification des cours, la procédure de mise à pied des enseignants, et la sécurité à l'école.

- Questionnaire des enseignants : cet instrument est administré aux enseignants des classes dont les élèves ont été sélectionnés pour y participer. L'interviewer pose plusieurs questions qui sont semblables à celles posées au directeur d'école et portent sur leur formation, la disponibilité du matériel scolaire et les visites de l'administration. L'instrument recueille aussi des renseignements sur la planification des cours, le style d'enseignement et les méthodes d'évaluation.

- Questionnaire des parents : cet instrument est administré au parent d'un enfant dans chaque année de classe évaluée. L'objet de cet instrument est d'obtenir une idée de la participation des parents, et de leur perception de l'expérience éducative de leurs enfants, le degré d'implication à l'école et à la maison, et toute préoccupation de sécurité qu'ils pourraient avoir.

- Questionnaire des élèves : cet instrument est administré à chaque élève qui est sélectionné de façon aléatoire pour être évalué. L'évaluateur pose des questions sur la langue, le transport à l'école, l'expérience avec les enseignants, les devoirs, la participation de la famille et l'alphabétisation, ainsi qu'un certain nombre de questions sur les biens et services que possède la famille (électricité, véhicule, alimentation en eau, etc.), afin d'obtenir une idée de la situation socio-économique de l'élève.

- Observation des écoles : cet instrument est administré à chaque école visitée et est utilisé pour recueillir des renseignements sur les conditions de l'infrastructure de l'école, et la présence de diverses installations.

- Inventaire des salles de classe : cet instrument est employé dans chacune des deux classes échantillonnées, et est utilisé pour relever les ressources mises à la disposition de l'enseignant et des élèves. L'observateur relève le nombre de filles et de garçons dans les classes, le nombre de manuels scolaires disponibles, la présence ou l'absence des travaux des élèves dans la classe et les meubles dans la salle.

Les outils SSME sont toujours soigneusement développés dans le pays ou la région appropriée, et ne sont pas des traductions d'outils existants (USAID, 2012).

Quatorze membres de l'équipe des AREF ont participé à un atelier de développement et d'adaptation des instruments pendant une semaine. Le groupe a inclus des instituteurs et des directeurs d'école, des inspecteurs de l'éducation nationale des conseillers d'orientation et des experts du programme scolaire de la région de Doukkala - Abda. Le but de l'atelier est d'adapter l'instrument SSME, afin d'inclure les éléments qui intéressent les participants et qui évaluent les conditions de la gestion scolaire dans la région en question (Doukkala-Abda).

Un échantillon systématique non stratifié de 40 écoles primaires a été sélectionné, à partir de la liste officielle de 1400 écoles primaires situées dans les provinces d'El Jadida, de Safi, Youssoufia et de Sidi Bennour de la région de Doukkala-Abda au Maroc (avant le nouveau découpage administratif en 2013).

Les écoles ont été sélectionnées aléatoirement. Dans chaque école, une classe de la 2^{ème} année et une salle de classe de la 3^{ème} année ont été sélectionnées. Dans chacune des classes sélectionnées, l'enseignant de la 2^{ème} année et l'un des deux enseignants de la 3^{ème} année ont été choisis.

Dans chacune des classes, 10 élèves ont été aléatoirement sélectionnés. L'échantillon final se compose de 382 élèves de la 2^{ème} année et de 390 élèves de la 3^{ème} année.

En plus des élèves et des enseignants, le directeur d'école et au moins deux parents ont été interviewés dans chaque école.

Les 14 membres de l'équipe d'évaluation ont été formés à administrer les évaluations lors d'un atelier. Il a inclus trois jours d'instruction et de pratique en salle de classe, suivis de deux jours de pratique dans les écoles. Des équipes de trois évaluateurs (deux évaluateurs EGRA/EGMA et un évaluateur SSME) ont été déployées dans les écoles pendant deux semaines. Les évaluateurs ont administré l'instrument dans une salle de l'école lors de sessions individuelles avec chaque élève.

Les élèves ont été testés en lecture et en mathématiques. L'administration des évaluations EGRA et EGMA a duré 30 minutes, et elle a été suivie par l'interview SSME de l'élève pendant 10 minutes.

Dans chaque école, le directeur, les enseignants sélectionnés de la 2^{ème} et la 3^{ème} année, dix des élèves des enseignants sélectionnés 34 et deux à quatre parents d'élèves de la 2^{ème} et la 3^{ème} année ont été interviewés avec les questionnaires SSME. L'évaluateur SSME a administré l'instrument d'observation d'école, l'instrument d'inventaire d'école pour les salles de classe de la 2^{ème} et la 3^{ème} année dans lesquelles les élèves avaient été échantillonnés. Il a ensuite conduit une observation de salle de classe d'un cours de lecture et de mathématique de la 2^{ème} année, pendant 30 minutes pour chaque séance.

Une des limites de la présente étude est due à l'administration de l'évaluation. Un nombre réduit d'évaluateurs ont manqué à plusieurs reprises d'administrer plusieurs sections de l'évaluation, ce qui a conduit à des données manquantes. Ainsi, ces données manquantes ont influé l'exactitude des résultats figurant sur le rapport final. Les enquêteurs ont eu des difficultés à administrer les tests correctement, et ils devraient recevoir une formation supplémentaire avant d'administrer cette série d'évaluations. De même, un manque de corrélation forte entre différentes composantes EGRA/EGMA et SSME peut indiquer un mauvais codage des instruments de l'enquête, ce qui a pu affecter l'exactitude de la triangulation des informations entre instruments.

D'autres irrégularités que les experts de l'USAID ont notées, il s'agit des évaluateurs ayant fréquemment omis certaines questions, qui n'auraient pas dû l'être, selon le modèle d'administration de l'outil SSME. Les faibles proportions de réponses pour certaines questions ont conduit à leur élimination de l'analyse.

Ces difficultés rencontrées pendant la démarche d'évaluation ont donné lieu à des résultats peu fiables des écoles évaluées, et ont contribué à l'abandon de tout projet de renouvellement de cette enquête pilote (USAID, 2012).

Conclusion

Dans ce chapitre nous avons présenté les pratiques naissantes d'évaluation des établissements scolaires au Maroc. Le pays a mis en place des activités d'auto-évaluation dans le cadre du nouveau processus de planification scolaire, il s'agit du projet d'établissement, ainsi que des audits externes des établissements.

L'évaluation externe des établissements au Maroc est en cours de définition et fait intervenir une multiplicité d'acteurs, dont les rôles respectifs ne sont pas encore bien déterminés : inspections générales, inspecteurs d'académie, inspecteurs pédagogiques régionaux et autorités hiérarchiques au niveau de la direction central et des AREF (OCDE, 2018).

Une multitude d'initiatives, de dispositifs et de projets, mais l'absence d'une stratégie et d'une planification et encore un manque de capitalisation des expériences se fait sentir pour les pratiques d'évaluation internes des établissements scolaires (Banque Mondiale, 2015).

Les lacunes majeures dans le cadre institutionnel tant d'évaluation interne que d'évaluation externe des établissements scolaires limitent, toutefois, l'aptitude des établissements scolaires à utiliser l'information des évaluations pour améliorer les pratiques d'apprentissage, d'enseignement et de gestion des écoles (UNESCO, 2017 ; OCDE, 2018).

Les experts de l'OCDE (2018) et de la Banque Mondiale (2015) présentent quelques recommandations pour transformer les pratiques d'évaluation des établissements scolaires en outils probants pour l'amélioration de la qualité de l'apprentissage et du fonctionnement de l'école. Ainsi, le Maroc devrait investir dans la capacité de l'équipe d'évaluation des établissements scolaires et des différents intervenants d'évaluation externe, à apprécier les pratiques d'enseignement, d'apprentissage et de fonctionnement global de l'institution éducative. Il faudrait également veiller à ce que les établissements reçoivent un soutien externe adéquat, pour l'utilisation des résultats de l'évaluation afin d'éclairer leur planification et d'améliorer la qualité des apprentissages et du fonctionnement de l'établissement scolaire.

Dans le même sens, les experts de l'Instance Nationale d'Evaluation relevant du CSEFRS, déclarent dans leur dernier rapport de suivi de la Vision Stratégique 2015-2030 (INECSEFRS, 2019), que les projets en relation avec la dimension de la qualité de l'établissement scolaire demeurent timides. En effet, ces projets ne touchent pas les objectifs de l'étape actuelle de la réforme et avec ce rythme, mêmes les objectifs escomptés en 2030 ne seront pas atteints.

Ce rapport (CSEFFPRS, 2019) recommande l'implication des acteurs éducatifs dans la réussite de ces chantiers, et l'encouragement de la recherche scientifique autour de de la thématique de la qualité.

Conclusion

Procéder à une évaluation institutionnelle des écoles primaires publiques marocaines en utilisant un référentiel de la qualité suppose de se doter d'une revue de littérature dans le sujet. Nous avons donc composé notre revue de littérature de trois chapitres, pour exposer les tenants et les aboutissants de notre thématique, au niveau international et national.

Dans un premier temps, nous avons approché l'évaluation en éducation, pour avoir un terrain de base pour notre travail de recherche, puis nous avons enchaîné avec notre objet de recherche, l'école primaire. Tout cela, nous a orientées vers le paradigme d'évaluation institutionnelle, le pivot de notre travail de recherche.

Le paradigme d'évaluation institutionnelle se base essentiellement sur deux concepts majeurs. Il s'agit de la qualité et du référentiel de la qualité. À cet effet, nous avons abordé la notion de la qualité en éducation de façon générale, puis nous avons ciblé deux approches pour évaluer les qualités des établissements scolaires. Voulons produire un référentiel de la qualité, nous avons présenté ce concept, ainsi que la méthode de référentialisation nécessaire pour accomplir notre recherche.

Etant donné que notre travail se réalise au Maroc, il était fondamental d'établir un état des lieux, détaillant les différentes opérations entreprises en termes d'évaluation institutionnelle. Afin de s'arrêter sur les réalisations réussies et les moins réussies, avant d'entamer notre travail empirique.

Partie II- Conception et vérification du dispositif d'évaluation institutionnelle des écoles primaires publiques marocaines

Introduction

Se référant à notre trame d'analyse d'évaluation institutionnelle de la qualité et se situant dans une dynamique de recherche action constructiviste ; cette partie empirique se base sur la confrontation des hypothèses de la recherche aux résultats de la démarche des deux enquêtes de terrain, afin de répondre à notre question principale.

La présente partie s'étale sur trois chapitres. Dans le premier chapitre, il va être question d'élaborer notre dispositif d'évaluation institutionnelle et de concevoir notre référentiel de la qualité. Pour ce faire, nous entreprenons une démarche empirique qualitative, en se basant sur des entretiens individuels et des focus groupes menés auprès d'un ensemble d'acteurs éducatifs. Le dispositif d'évaluation de la qualité, qui résulte de cette première enquête empirique sert à engager une démarche d'évaluation de la qualité de deux écoles primaires publiques, une rurale et l'autre urbaine. Cette vérification empirique prend place dans le deuxième chapitre.

Suite aux résultats découlant de ces deux chapitres, nous exposons, dans le troisième, notre modèle d'évaluation institutionnelle, avec notre référentiel de la qualité, dans sa version finalisée pour toute démarche éventuelle d'évaluation d'un établissement scolaire public d'enseignement primaire.

Chapitre I- Elaboration de la démarche d'évaluation des écoles primaires publiques marocaines et production du référentiel de la qualité

Introduction

Le présent chapitre est destiné à installer toutes les dispositions nécessaires, pour la phase de la planification de la démarche d'évaluation institutionnelle, auprès des institutions scolaires primaires publiques.

La première section concerne l'enquête empirique, elle décrit les éléments méthodologiques mobilisés pour mener à bien cette enquête qualitative.

A commencer par l'opération d'échantillonnage, en présentant en détail le profil des acteurs constituant notre échantillon des acteurs éducatifs. Il s'ensuit l'exposé du guide d'entretien fixé pour la collecte des données sur le terrain. Nous passons en revue les deux méthodes mobilisées pour interviewer les acteurs éducatifs, à savoir les entretiens individuels semi-directifs et les focus groupes. Pour terminer sur la stratégie retenue pour traiter et exploiter les résultats obtenus du terrain.

La seconde section, en relation avec la planification de la démarche d'évaluation institutionnelle, se focalise sur l'analyse et la discussion des résultats empiriques, selon les axes de réflexion et à la lumière des hypothèses de la recherche.

Ce chapitre donnera lieu à la production d'un dispositif d'évaluation institutionnelle, basé sur un référentiel de la qualité.

I- Dispositions méthodologiques

1- Présentation de la méthode d'échantillonnage

Au regard de l'approche méthodologique adoptée pour notre travail de recherche, il nous est apparu important de choisir une méthode d'échantillonnage qui respecte les principes de la méthodologie de la recherche action et de l'approche qualitative. Nous avons, donc, opté pour un échantillonnage ciblé et stratifié, où chaque strate est homogène (Van der Maren, 1996).

Cette procédure d'échantillonnage consiste à choisir des participants considérés comme typiques de la population cible, les enquêtes qualitatives accordent une attention particulière au caractère unique de chaque individu sélectionné. Car, c'est l'échantillon qui conditionne la validité des résultats de l'enquête (Karsenti et Savoie-Zac, 2011).

La construction de notre référentiel de la qualité destiné à l'évaluation des écoles primaires publiques marocaines ne peut se passer sans faire appel à toutes les personnes concernées par les thématiques de la qualité et de l'évaluation dans le système éducatif marocain.

Notre échantillon se compose de deux catégories de personnes à enquêter. Dans la première catégorie, nous avons ciblé des acteurs académiques, il s'agit des professeurs chercheurs exerçant à la Faculté des Sciences de l'Education, ils constituent la première strate de cette catégorie. La deuxième strate relevant de la première catégorie, concerne les acteurs éducatifs au niveau central du système éducatif marocain. Ceux-ci sont des preneurs de décision, des personnes qui, à divers titres, occupent des fonctions en relation avec la thématique de l'évaluation et de la qualité.

La deuxième catégorie de notre échantillon se constitue de trois strates. A ce stade, nous avons sollicité les acteurs du terrain les plus concernés par la réalisation de la démarche d'évaluation des établissements scolaires. Pour des raisons géographiques et financières, nous avons choisi d'impliquer des acteurs éducatifs appartenant, à l'Académie de Rabat- Salé- Kenitra.

Ainsi, la première strate de cette deuxième catégorie concerne les enseignants du cycle primaire public, la seconde regroupe les chefs des établissements de l'enseignement primaire du secteur public et la dernière réunit les inspecteurs du cycle primaire et les directeurs des centres provinciaux de l'évaluation, des examens et de l'orientation.

Les recherches qualitatives accordent une grande place aux acteurs, le statut attribué à leurs points de vue varie d'une approche à l'autre (Mucchielli, 1996). Dans notre recherche, l'acteur enquêté, soit au niveau macro ou méso du système éducatif marocain, est une personne experte qui est à la fois connaisseuse et expérimentée dans le domaine de l'évaluation et de la qualité de l'éducation. Il ne s'agit pas ici de définir un inventaire des compétences nécessaires en qualité d'expert, d'élucider ce que l'on entend par expérience, mais de considérer dans un sens

large qu'un expert est reconnu pour ses savoirs, savoir-faire, savoir-être, pour réaliser une tâche et résoudre des problèmes dans un contexte particulier.

Dans notre recherche, l'expert, au niveau macro et méso, est davantage défini par une qualification, une fonction, une responsabilité exercée dans le système éducatif, il s'est mobilisé également sur des travaux d'évaluation et de la qualité au sein du système éducatif marocain. Ainsi la sélection des acteurs experts est faite sur cette base.

Afin de vérifier la validité des données de notre enquête qualitative, nous nous sommes basé sur les deux principes évoqués dans la littérature pour cette fin : ceux de la diversification et de la saturation (Van Der Maren, 1996). Le principe de diversification revêt deux formes :

Premièrement, la diversification externe (intergroupe). Nous avons cherché à obtenir un échantillon restreint avec plusieurs groupes (strates), qui permettent d'explorer la plus grande diversité possible de témoignages, afin de panacher les opinions pour faire émerger tous les points de vue, à propos de notre sujet de recherche. Ceci dit, les participants sont sélectionnés principalement en fonction de leurs différentes occupations professionnelles, au niveau macro et méso du système de l'éducation et de la formation au Maroc.

Deuxièmement, la diversification interne (intragroupe). Les strates se composent de personnes exemplaires et homogènes, avec une diversification de critères, selon le sexe, le milieu de travail (rural ou urbain), le profil académique, le niveau de scolarité...

Ce dernier point, nous mène vers le deuxième principe de validité des données qualitatives, le principe de saturation. En effet, la saturation est un critère de constitution de l'échantillon. Pour l'atteindre, nous avons ciblé deux types de personnes enquêtées.

Les acteurs éducatifs au niveau macro du système d'éducation et de formation, il s'agit :

- Des professeurs de la Facultés des Sciences de l'Education ;
- Des décideurs au niveau du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation et du Centre National de l'Evaluation, des Examens et de l'Orientation ;
- Des consultants au niveau de l'Instance Nationale d'Evaluation, auprès du Conseil Supérieur de l'Education de la Formation et de la Recherche Scientifique.

Les acteurs éducatifs au niveau méso du système éducatif, se sont :

- Les directeurs des établissements scolaires de l'enseignement primaire ;
- Les enseignants de l'enseignement primaire ;
- Les inspecteurs d'enseignement primaire ;
- Les directeurs des centres provinciaux de l'évaluation, des examens et de l'orientation.

2- Présentation de l'échantillon

Les acteurs appartenant au niveau macro du système éducatif (macro-acteurs) sont les suivants :

- La première catégorie des macro-acteurs est constituée des professeurs de la Faculté des Sciences de l'Education ;

Tableau 4 : Liste de l'échantillon relevant de la Faculté des Sciences de l'Education

N°	Spécialité	Sexe	Ancienneté à la Faculté des Sciences de l'Education
1	Psychologie de l'apprentissage	Homme	40 ans
2	Evaluation des acquis scolaires	Homme	30 ans
3	Psychologie de l'éducation	Femme	11 ans
4	Sociologie de l'éducation	Femme	38 ans
5	Sociologie de la délinquance	Homme	13 ans
6	Pédagogie et didactique	Homme	40 ans
7	Management et évaluation des organisations scolaires	Homme	12 ans
8	Management des établissements socio-éducatifs	Homme	34 ans
9	Economie de l'éducation	Homme	15 ans
10	Evaluation et mesure de l'évaluation	Femme	11 ans
11	Littérature et didactique de la langue arabe	Homme	21 ans
12	Littérature et didactique de la langue française	Femme	29 ans
13	Droit des organisations	Homme	30 ans
14	Didactiques des sciences sociales	Homme	36 ans
15	Technologie de l'éducation	Homme	37 ans

- Les macro-acteurs composant la deuxième catégorie appartiennent au Ministère de l'Education Nationale et à l'Instance Nationale d'Evaluation.

Tableau 5 : Liste de l'échantillon relevant du Ministère de l'Education Nationale et de l'Instance Nationale d'Evaluation

N°	Poste occupé	Niveau de scolarité	Ancienneté dans la fonction publique
1	Chargé de projet d'évaluation du système éducatif à l'INE (CSEFRS)	Master en statistiques appliquées	12 ans
2	Chargé du programme national d'évaluation des acquis scolaires à l'INE (CSEFRS)	Ingénieur en statistiques	12 ans
3	Directeur central de la direction de l'évaluation, de l'organisation de la vie scolaire et des formations communes inter-académies	Doctorat en sciences physiques	16 ans
4	Directeur central de la direction des curricula	Doctorat en sciences physiques	13 ans
5	Directeur central de la direction de la direction de la stratégie, des statistiques et de la planification	Master en sciences de gestion	20 ans
6	Directeur central de la direction du système d'information	Ingénieur en statistiques	15 ans
7	Inspecteur général chargé des affaires pédagogiques	Master en droit	19 ans
8	Directeur du centre national de l'évaluation, des examens et de l'orientation	Master en droit	30 ans
9	Chef du département d'évaluation au centre national d'évaluation, des examens et de l'orientation	Master en didactique de la langue anglaise	31 ans

10	Inspecteur en chef de l'unité régionale d'audit au niveau de l'AREF	Licence en droit	25 ans
----	---	------------------	--------

Les acteurs appartenant au niveau méso du système éducatif marocain (méso-acteurs) se présentent ainsi :

- Le premier groupe se compose des enseignants du primaire ;

Tableau 6 : Liste du groupe des enseignants relevant de l'enseignement primaire

N°	Milieu	Sexe	Niveau scolaire	Ancienneté dans la fonction publique
1	Urbain	Femme	Baccalauréat lettres modernes	33 ans
2	Urbain	Femme	Baccalauréat lettres modernes	24 ans
3	Urbain	Femme	Deug en économie	28 ans
4	Urbain	Homme	Deug en philosophie	31 ans
5	Urbain	Homme	Master en Littérature Arabe	15 ans
6	Urbain	Homme	Master en physiques	19 ans
7	Rural	Femme	Licence en études Islamiques	10 ans
8	Rural	Femme	Licence en études islamiques	13 ans
9	Rural	Homme	Licence en Littérature arabe	5 ans
10	Rural	Homme	Licence en droit	8 ans
11	Rural	Femme	Master en Littérature arabe	2 ans
12	Rural	Homme	Licence en littérature française	7 ans

- Le deuxième groupe est constitué des directeurs/ chefs des établissements scolaires ;

Tableau 7 : Liste du groupe des chefs des établissements scolaires primaires

N°	Milieu	Sexe	Niveau scolaire	Ancienneté dans la fonction publique
1	Rural	Femme	DEUG en sciences économiques	14 ans
2	Rural	Homme	Licence en sciences physiques	9 ans
3	Rural	Homme	Licence en études islamiques	11 ans

4	Urbain	Femme	Baccalauréat en sciences expérimentales	32 ans
5	Urbain	Homme	Baccalauréat en lettres modernes	27 ans
6	Urbain	Homme	DEUG en géographie	25 ans
7	Urbain	Homme	Master en littérature arabe	21 ans
8	Urbain	Homme	Licence en littérature française	16 ans
9	Urbain	Homme	Licence en droit	28 ans
10	Urbain	Homme	Baccalauréat en lettres modernes	23 ans

- Le troisième groupe est formé des inspecteurs et des directeurs des centres de l'évaluation, des examens et de l'orientation.

Tableau 8 : Liste des inspecteurs et des directeurs des centres de l'évaluation, des examens et de l'orientation

N°	Sexe	Poste occupé	Niveau scolaire	Ancienneté dans la fonction publique
1	Femme	Inspectrice de l'enseignement primaire, option : arabe	Doctorat en études islamiques	13 ans
2	Femme	Inspectrice de l'enseignement primaire, option : français	Doctorat en littérature française	17 ans
3	Femme	Inspectrice de l'enseignement primaire, option : français	Licence en littérature française	11 ans
4	Homme	Inspecteur de l'enseignement primaire, option : arabe	Licence en histoire	30 ans
5	Homme	Inspecteur de l'enseignement primaire, option : arabe	Master en études islamiques	23 ans
6	Homme	Inspecteur de l'enseignement primaire, option : français	Licence en mathématiques	20 ans
7	Homme	Directeur du centre provincial de l'évaluation, des examens et de l'orientation	Master en sciences économiques	12 ans

8	Homme	Directeur du centre provincial de l'évaluation, des examens et de l'orientation	Doctorat en biologie	15 ans
9	Homme	Directeur du centre provincial de l'évaluation, des examens et de l'orientation	Master en statistiques	16 ans
10	Homme	Directeur du centre régional de l'évaluation, des examens et de l'orientation	Master en économie	18 ans

- Présentation de notre échantillon test

En s'inscrivant dans une démarche méthodologique rigoureuse, nous avons eu recours à un échantillon-test typique de la population visée, constitué de quatre personnes. Il s'agit d'un macro-acteur, d'un directeur d'une école primaire, d'un enseignant et d'un inspecteur.

Cet échantillon-test nous a permis de tester notre outil de collecte de données, ainsi que toute la démarche des entretiens individuels et collectifs.

3- Elaboration de l'instrument de recueil des données : guide d'entretien qualitatif

Pour conduire notre enquête de terrain, nous avons élaboré un guide d'entretien qui a servi d'instrument de collecte des données auprès de notre échantillon.

Le guide d'entretien réalisé est commun à toutes les entrevues menées (individuelles et de groupe). Il a servi de fil conducteur pour la gestion des entretiens, il a permis d'échanger et de recueillir les informations d'une manière organisée et approfondie, et a facilité l'orientation thématique de la discussion, selon les différentes questions, tout en respectant le temps imparti. Le guide d'entretien mis en place est en langue française et en langue arabe (les deux documents sont consultables en annexes), il se compose de deux sections. La première est une introduction du guide, il s'agit d'un préambule rédigé pour expliquer les objectifs et le principe de l'utilisation de ce document. Concernant la deuxième section, elle se compose d'un ensemble de questions ouvertes. Ces questions sont directement associées à la problématique, à la question de la recherche, aux hypothèses de la recherche, à la trame conceptuelle et au cadre méthodologique de notre thèse (Quivy et Campenhoudt, 2011).

Nous avons privilégié les questions ouvertes, pour mener notre enquête empirique, car elles permettent aux personnes interrogées d'organiser leur réponse comme elles le veulent. Elles ont l'avantage de donner toute liberté d'expression aux enquêtés, et sont donc particulièrement adaptées à notre question de la recherche.

Afin de finaliser notre instrument de recueil de données, nous avons eu recours à un échantillon-test. Cette procédure est importante, car elle nous renseigne sur le temps imparti durant les entretiens, comme elle nous permet de réajuster notre trame de questions au regard des remarques soulevées lors du déroulement de la pré-enquête. Ainsi, des modifications minimales ont été apportées, après les premiers entretiens individuels et de groupes, comme défini dans les standards de la méthode qualitative (Mucchielli, 1996).

Au final, les questions principales de notre guide d'entretien, confrontées au terrain, ont dû être adaptées au contexte à mesure du déroulement des entretiens. Nous avons dû les décliner parfois en d'autres questions tantôt secondaires, tantôt prioritaires compte tenu de l'implication des acteurs rencontrés et de l'orientation initialement imprévue, que pouvaient prendre les échanges.

Nous avons organisé cette trame de questions en quatre axes se présentant ainsi :

- Le premier axe invite les acteurs à discuter l'intérêt et l'utilité d'évaluer la qualité des écoles primaires au Maroc.
- Le second traite la démarche selon laquelle l'opération d'évaluation de la qualité des établissements d'enseignement primaire peut être conduite.
- Le troisième axe du guide d'entretien étale la méthode de conception et du montage de notre référentiel de la qualité.
- Et le dernier axe se focalise sur la manière d'exploitation et d'utilisation des résultats de l'opération d'évaluation de la qualité grâce au dispositif élaboré.

4- Méthodes de recueil des données

Deux méthodes de recueil des données ont été mobilisées dans une approche de diversification, combinant les entretiens individuels et les entretiens en groupe, appelé communément, focus groupes. Nous présentons au fur et à mesure de l'exposé, les techniques utilisées et le déroulement de l'enquête empirique avec chacune d'entre elles.

Afin de vérifier nos hypothèses établies pour cette première enquête empirique, nous nous sommes appuyées sur les témoignages des acteurs éducatifs. Les outils qualitatifs choisis sont donc l'entretien semi-directif avec les macro-acteurs et le focus group avec les méso-acteurs.

Comme le but de notre étude est de concevoir un référentiel pour évaluer la qualité des écoles primaires publiques marocaines, l'entretien individuel joint au focus groupe, nous ont paru les techniques les plus efficaces et les plus économiques pour obtenir l'information désirée. L'entretien offre en effet *«des conditions privilégiées pour la découverte de ce qu'une personne pense et ressent en tant qu'individu, et en tant que représentant du groupe dont il fait partie »* (Mucchielli, 1994, p.86).

4-1- Entretien individuel semi-directif

Nous avons effectué des entretiens individuels semi-directifs, auprès des acteurs de l'éducation, au niveau macro du système éducatif marocain. Nous avons ainsi pu interroger deux types d'acteurs ; les professeurs de la Faculté des Sciences de l'éducation et les fonctionnaires auprès du Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique et du Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique.

Les entretiens réalisés ont été à dominante semi-directive. Cette technique qualitative permet de centrer le discours des personnes interrogées sur différents thèmes définis, à partir d'une question. Ce type d'entretien permet d'apporter une richesse, une profondeur et une précision plus grandes dans les informations recueillies, grâce notamment à la puissance évocatrice du discours et aux possibilités de relance et d'interaction durant la communication avec les interviewés (Quivy et Campenhoudt, 2011).

4-1-1- Organisation des entretiens individuels

La prise de contact a été faite pour nos interviewées soit par email ou par téléphone, et parfois les deux. Le contact formel avec les professeurs de la Faculté des Sciences de l'Education était facile. Contrairement à ce que l'on pourrait penser sur le manque de temps, causé par la multitude et la diversité des responsabilités des acteurs universitaires, il ne nous a pas été difficile de contacter les professeurs universitaires pour notre enquête.

En revanche, pour les acteurs éducatifs relevant du MENFPRS et du CSEFRS, le contact a été établi à travers des voies informelles en ayant recours à des amis et à des connaissances pour avoir les coordonnées des personnes enquêtées.

Dans la plupart des cas, nous avons envoyé des courriels de demande de rendez-vous, où nous avons clairement expliqué les buts et les objectifs de la recherche, le cadre de l'étude, la méthodologie et le guide d'entretien. Ils étaient aussi informés des critères de sélection et pourquoi ils avaient été contactés.

Une fois le contact effectué, vient alors le moment de la précision des lieux et de la durée de l'entretien. Nous avons demandé une heure, voire une heure et demi, pour chaque entretien et nous avons laissé le choix des dates et des lieux à la disposition de nos interviewés.

Dans la majorité des cas, les entretiens se sont déroulés dans leurs bureaux ou dans un bureau de l'établissement ou de l'institution où les interviewés travaillent.

En général ces entretiens, formellement préparés, ont eu des durées variables allant de 65 minutes pour les plus courts à 120 minutes pour le plus long d'entre eux.

Des enregistrements audio ont été effectués, en rappelant toujours le respect du principe de l'anonymat lors de l'utilisation de ces données. Presque tous les interviewés nous ont donné leur accord pour l'enregistrement, et ne voyaient pas d'inconvénient à ce que leur nom soit cité à part une personne qui s'est abstenue et s'est contentée de prendre notes de ses réponses sur papier.

4-1-2- Déroulement de la collecte des données des entretiens individuels

Après la présentation du contexte et des objectifs de la recherche, nous avons veillé à ce que les interviewés puissent s'exprimer au maximum, à présenter leurs idées en laissant libre cours à la réflexion même si celle-ci pouvait, parfois, donner l'impression de s'éloigner des objectifs principaux de la recherche.

De façon générale, les entretiens n'ont pas suivi nécessairement l'ordre des questions tel que présenté dans le guide d'entretien, d'autant plus que certaines interventions des interviewés permettaient d'anticiper sur des questions et réponses qui perdaient de leur utilité en cours d'entretien.

Cette stratégie de communication a révélé des avantages en ce sens, que les acteurs pouvaient s'impliquer de telle sorte à nous faciliter la collecte de données. En même temps les acteurs pouvaient nous révéler des aspects pertinents, mais qui n'étaient pas prévus dans notre guide d'entretien ouvrant ainsi la voie à un approfondissement des questionnements autour de notre dispositif d'évaluation.

Pour quelques fonctionnaires des administrations centrales, la situation d'entretien a nécessité un effort de plus. Certains avaient changé de fonction et leurs nouvelles responsabilités introduisaient un décalage important par rapport à ce qu'ils faisaient.

Pour la plupart des enseignants-chercheurs, il n'était pas nécessaire d'intervenir pour démarrer l'entretien, les interviewés, habitués à maîtriser la parole, présentaient leurs idées sur le sujet sans avoir besoin de guide.

Toutefois, dans quelques cas, il a fallu réexpliquer la méthodologie du travail de recherche, soit pour revivifier la mémoire des interlocuteurs, soit pour relancer le discours vers les pistes désirées. Cette maîtrise de la parole a constitué parfois un obstacle pour se focaliser sur l'objectif de l'entretien.

Malgré les difficultés énoncées, la conduite des entretiens, soutenue par les relances nécessaires, nous a permis tout de même d'aborder tous les thèmes du guide d'entretien. Quelquefois, les résultats de cette opération ont dépassé nos espérances, puisque certains interlocuteurs ont été très coopératifs.

La majorité des interviewés ont demandé la communication des résultats de l'enquête. Ainsi, nous avons envoyé à l'ensemble des enquêtés un courriel de remerciement, avec la liste des axes et des indicateurs de la qualité figurant sur notre référentiel, après sa préparation, et nous leur avons demandé d'émettre des remarques, le cas échéant, avant l'étape de finalisation.

4-2- Focus group

Nous avons eu recours à des focus groups pour collecter des informations auprès des acteurs éducatifs au niveau méso de l'Académie de Rabat-Salé-Kénitra.

La méthode du focus group est une méthode de collecte de données qualitatives utilisée dans la recherche en éducation, qui favorise l'émergence de toutes les opinions. Cette méthode, qui est à la fois orale et groupale ne poursuit donc pas la recherche du consensus. Elle permet le recueil des opinions et des avis. Pour faire émerger, ou tester, des idées nouvelles de façon interactive au sein d'un groupe (Sharkey, 2003).

La méthode du focus group prend ses assises dans la réalité et le milieu enquêté. Son objectif n'est pas de prouver, mais de chercher le « pourquoi ? » et d'expliquer le « comment ? ». Ces derniers sont abordés sans préjugés. Le chercheur est comme un explorateur qui connaît en partie le terrain, mais va aussi découvrir des domaines inconnus. Toutes les idées évoquées, même les minoritaires, sont considérées « vraies ». Le principal avantage de la méthode réside dans les aspects positifs de l'interaction et de la dynamique de groupe. Les échanges favorisent l'émergence des connaissances, des opinions et des expériences. Le retour sur le vécu professionnel et son expérience passée, les échanges avec les autres participants, ainsi que les éclairages fournis par l'animateur permettent une réflexion approfondie, l'accès à une auto-analyse constructive et parfois même la découverte d'aspects méconnus de sa propre existence (Sharkey, 2003).

Cette manière de procéder favorise l'implication des acteurs du milieu méso-éducatif, en leur accordant la parole et en les reconnaissant comme experts au regard de leur vécu professionnel.

4-2-1- Organisation des focus groups

Nous avons choisi d'animer l'entretien de groupe de manière semi-directive, afin d'enrichir les discours. Cette discussion se structure autour des questions préétablies dans notre guide d'entretien.

Les focus groups sont composés idéalement de 8 à 12 personnes (Sharkey, 2003). Nos focus groups ont compté en moyenne 8 personnes (comme déjà présenté dans la section échantillon). Le recrutement se fait de manière stratifiée spécifique en prenant en considération des gens avec des opinions diverses. Sharkey (2003) suggère que lorsque le sujet est d'une diversité modérée, le chercheur a besoin de 3 à 5 groupes pour en épuiser la diversité.

Nous avons formé trois groupes. Le premier se constitue des enseignants du cycle primaire, le second réunit des directeurs des écoles primaires publiques, le dernier se compose des inspecteurs de l'enseignement primaire et des chefs provinciaux des centres d'évaluation, des examens et de l'orientation.

La constitution de ces groupes a répondu à des critères de diversification : sexe, ancienneté d'exercice (variété des expériences), lieu d'exercice (urbain et rural), mission principale au sein du système éducatif. L'objectif a été de faire émerger un maximum de points de vue sur le sujet traité.

La taille de chaque groupe a été définie dans le but de favoriser l'expression individuelle, et de faciliter l'animation de l'entretien, dans un climat de discussion agréable et serein. Nous avons essayé de recruter initialement plus de participants que le nombre souhaité, prévoyant ainsi d'éventuels désistements. Le nombre de focus groups a été fixé afin d'obtenir une saturation des données.

Nos accès se font à travers des contacts directs avec les personnes retenues pour nos groupes de discussion et pas à travers des demandes formelles. Ainsi, nous avons sélectionné les participants aux deux groupes des enseignants et des directeurs, parmi les bénéficiaires des sessions de formation que nous avons animées en faveur des cadres éducatifs relevant de l'enseignement primaire et secondaire collégial et qualifiant. Concernant le troisième groupe, celui des inspecteurs et des chefs des centres d'évaluation, des examens et de l'orientation, nous les avons contactés suite à une journée d'étude.

La première prise de contact s'est effectuée par email. Le courriel a consisté à se présenter et expliciter le projet de l'étude et son objectif, de façon suffisamment claire, dans le but de convaincre les acteurs d'y participer. Il fallait également informer ces personnes de la garantie de l'anonymat des discours et des conditions matérielles des entretiens, en termes de lieu, d'horaire ou encore d'enregistrement. Il a été nécessaire d'attendre quelques semaines pour que les acteurs manifestent leur intérêt pour l'étude et nous donner leur accord pour y participer.

Une fois le nombre suffisant des acteurs recrutés, nous leur avons envoyé un courriel, pour leur confirmer la date, l'heure, le lieu de la réunion et le déroulement des entretiens selon la technique TRIAGE (sera expliquée ultérieurement). Ainsi, pour les fins de notre recherche, les participants potentiels ont reçu le guide d'entretien et des documents qui devraient être consultés avant la tenue du focus group, à savoir le référentiel national de la qualité du système d'éducation et de formation et la dernière circulaire en relation avec le projet d'établissement.

4-2-2- Conduite des focus groups

Pour la réalisation des entretiens, nous avons fait le choix d'un endroit neutre et facile d'accès. Les deux focus groups des enseignants et des directeurs se sont déroulés au centre national des conférences et des réunions, à Hay Nahda à Rabat, à l'occasion des formations que nous y avons animées. Le troisième groupe a eu lieu au siège de l'Académie de Rabat - Salé - Kénitra. Les salles choisies, spacieuses et agréables aux conditions matérielles adéquates, ont offert aux participants des face à face propices aux échanges. Les acteurs devaient se placer librement autour de la table, en fonction de leur ordre d'arrivée, afin de créer une ambiance conviviale et moins formelle qu'un placement imposé.

Nos focus groupes ont duré à peu près une heure et demi en moyenne. Nous nous étions fixés environ 1h40 d'entretien, afin de disposer du temps nécessaire pour que les participants apprennent à se connaître, que le groupe se constitue et que la discussion se mette en place et soit efficiente. Les entretiens ont été enregistrés à l'aide de deux dictaphones numériques, afin d'éviter le dysfonctionnement éventuel de l'un des appareils. Nous n'avons pas effectué d'enregistrement vidéo afin d'éviter d'être intrusive pour les participants et pour favoriser la spontanéité des prises de parole. Nous avons recueilli verbalement l'accord de chacun, pour l'enregistrement avant l'entretien.

Les trois focus groupes ont été menés de la même manière, afin de minimiser au maximum les variations d'un entretien à l'autre. Nous avons prévu un moment d'accueil de 15 minutes pour accueillir les participants, permettant une première prise de contact entre les membres du groupe. Il était important de ne pas discuter, pendant ce temps, du sujet de l'étude, afin de ne pas biaiser le discours ultérieur et d'en préserver toute la spontanéité. Chaque entretien a été introduit de la même manière, par une introduction standardisée avec présentations, le rappel de la thématique de l'étude ainsi que la méthode de déroulement de l'entretien de groupe. Nous avons demandé ensuite à chaque participant de se présenter, afin de faire plus ample connaissance avant le début de l'entretien et de faciliter l'engagement de celui-ci.

A ce stade du travail empirique, nous utiliserons la technique TRIAGE pour animer nos focus groupes. Cette technique a été élaborée par Plante et Côté en 1993 (in Gervais, 1996) et nous l'avons choisie en raison de la diversité des thèmes à traiter à la fois. TRIAGE est un amalgame de deux techniques : la Technique du Groupe Nominal (TGN) mise au point en 1968 par Delbecq et Van de Ven et la technique DELPHI développée par Aubin en 1979 (Gervais, 1996). Cette technique peut être utilisée en vue de produire des informations pertinentes à un certain nombre de thèmes, et comme le laisse voir son acronyme, elle permet aussi de procéder au triage de ces informations.

La technique TRIAGE se caractérise par trois phases distinctes : la production individuelle, la production de groupe et la mise en priorité dans un cadre décisionnel. Son déroulement est simple, elle requiert la participation de personnes, qui combiné les unes aux autres, forment le « *groupe expert* » (Bouchard, 2002, p.50).

La discussion devait être engagée par une question inductrice, à savoir la première question figurant sur le guide d'entretien. Le reste de la discussion a été conduit en suivant le guide d'entretien, pour aiguiller le discours sur les thèmes oubliés ou négligés, tout en réduisant les interactions parasites détournant la discussion du sujet de l'étude. Pour ce faire, nous avons encouragé la coopération et l'expression des participants, en répartissant les tours de parole, tout en instaurant un climat de confiance propice à la production, la spontanéité et l'ouverture des discours.

A la fin des focus groups, nous avons effectué une synthèse finale de l'entretien à partir des points notés sur le papier, pour avoir l'accord des acteurs sur le contenu et vérifier si rien n'a été oublié pour confirmer la validation par les participants.

Un email de remerciement a été envoyé à tous les participants, un mois environ après la fin de tous les focus groups.

5- Méthode de traitement et d'exploitation des résultats empiriques

L'objectif de cette phase de traitement des informations est la vérification empirique, à travers l'analyse et la discussion des données collectées. Tout cela afin de tester les hypothèses de travail et en vue d'affiner nos conclusions de la recherche. Cette procédure nous permettra de suggérer des améliorations, si nécessaires, pour notre méthodologie de recherche et le modèle d'analyse qui la sous-tend, ainsi de proposer des pistes de réflexions et de recherche pour l'avenir (Quivy et Campenhoudt, 2011).

Avant de commencer la phase de traitement des données, nous avons procédé à l'exploitation des données de la pré-enquête. Ainsi, les résultats nous ont servi pour apporter des modifications sur le guide d'entretien, et pour mieux gérer le temps, et de l'entrevue individuelle et de groupe.

Le traitement des données collectées suite aux entretiens et aux focus groups, repose sur l'analyse de contenu de (Ouzzi, 2015-2016). Ce choix est fondé sur l'intérêt que revêt l'information contenue dans le discours des acteurs macro et méso. L'exploitation de cette information permet, en effet, d'en « *dégager le sens* » (Mucchielli, 1994, p. 201). La méthode d'analyse du contenu semble la plus appropriée pour notre démarche qualitative, et nous l'avons choisie par un souci de rigueur et de profondeur (Quivy et Campenhoudt, 2011).

Selon Mucchielli (1994, p.201), l'analyse de contenu est un « *terme générique désignant un ensemble de méthodes d'analyse de documents, le plus souvent textuels, permettant d'explicitier le ou les sens qui y sont contenus et/ou les manières dont ils parviennent à faire effet de sens* ».

Les méthodes d'analyse de contenu impliquent une analyse quantitative, reposant sur la mise en œuvre de procédures techniques relativement précises (comme le calcul des fréquences relatives ou des co-occurrences des termes utilisés). Ainsi qu'une analyse qualitative utilisant des méthodes construites et stables permettant au chercheur d'élaborer une interprétation, qui ne prend pas pour repères ses propres valeurs et représentations (Van Der Maren, 1996).

Avant l'analyse proprement dite, nous avons préparé le matériel recueilli à l'issue des entretiens individuels et des focus groupes. Nous avons effectué plusieurs lectures «*flottantes*» qui nous ont permis, dans un premier temps, de s'imprégner du discours et de saisir le sens de chaque entretien individuel ou de groupe.

Suite à cela, comme première étape, nous avons retranscrit avec exhaustivité, les entretiens en reproduisant le plus fidèlement possible tout le verbatim des personnes interrogées. Ainsi, nous avons réalisé 28 documents (un par entretien). Dans un deuxième temps, nous avons procédé à une analyse manuelle, elle consiste d'une façon méthodique et systématique à l'organisation du contenu fourni par les entretiens. Pour ce faire nous avons privilégié une analyse thématique des données.

L'analyse thématique ou la thématisation se base sur l'analyse qualitative et quantitative, c'est la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé et ce en rapport avec l'orientation de la recherche. Tout ceci est regroupé dans une grille d'analyse (Quivy et Campenhoudt 2011). La lecture d'une dizaine d'entretiens a permis de repérer les thèmes traités, et nous avons établi une liste des thématiques. Après une dizaine d'entretiens, cette grille était en grande partie élaborée. Il s'agit d'une démarche continue, au fur et à mesure de l'exploitation, les thèmes émergents s'ajoutent les uns aux autres et on les fusionne ensuite, pour les organiser selon les axes de notre grille d'analyse. Les quatre grands axes principaux de notre guide d'entretien ont servi de fil conducteur pour le découpage et l'organisation de l'ensemble des thèmes du corpus des données.

Par la suite, nous nous sommes servis du logiciel informatique NVivo, pour réaliser une analyse informatisée des entretiens. Son principal rôle est de conforter, d'une manière générale, les opérations d'organisation et de thématisation réalisées manuellement. L'informatique présente l'avantage de sa rapidité d'exécution, sa rigueur et sa facilité de reproduction, mais il ne remplace en aucun cas le cerveau humain, qui reste le seul capable d'une analyse sensible et

subtile des discours humains, par essence, complexes et chargés d'implicite et d'émotionnel, dont l'interprétation est difficilement programmable (Ouzzi, 2015-2016).

L'ensemble du corpus des entrevues a été intégré dans le logiciel et nous avons procédé, dans un premier temps, au codage du premier niveau en associant les éléments du même thème à l'ensemble des autres thèmes. Au cours de cette première lecture, de nouveaux éléments ont émergé et ont été intégrés à la grille thématique de départ. Une fois le codage de premier niveau effectué, nous avons procédé au codage de second niveau pour produire une arborescence de nœuds inférentiels, ce qui a permis de cerner l'émergence de thèmes. La façon de délimiter ces thèmes, a été basée sur une codification d'unités de sens (Quivy et Campenhout, 2011).

L'utilisation d'une grille d'analyse pour traiter nos informations qualitatives, nous permet de faire des distinctions entre les deux types d'enquêtés. Il s'agit d'une analyse focalisée sur les deux types de participants. Les convergences et divergences peuvent être mises en évidence de manière à faire apparaître les logiques de chaque niveau (macro et méso).

Durant cette étape, nous avons regroupé les résultats obtenus de l'ensemble des focus groupes et des entretiens individuels, en deux groupes : celui des macro-acteurs et des méso-acteurs ; afin de pouvoir réaliser une analyse distinguée des discours, en fonction des réponses de ces enquêtés. Suite à cela, nous avons établi une synthèse de la totalité des données analysées de chaque niveau des participants, toutes personnes confondues, tout en relevant les nuances possibles d'enrichir l'analyse et la discussion des résultats.

Cette étape d'analyse consiste à exposer les données, sous la forme requise par la grille d'analyse et les hypothèses de la recherche. Ce processus contribue à une mise en relation des composantes de notre thématique de la recherche, fournit un regard plus éclairé sur l'objet de la recherche et favorise de construire une structure de pensée.

Tout ceci nous permet de produire une première version de notre dispositif d'évaluation institutionnelle et de notre référentiel de la qualité. Cet arsenal fera l'objet d'une vérification dans le chapitre suivant. Dans lequel nous entreprendrons la démarche d'évaluation de deux écoles primaires publiques relevant de l'AREF Rabat-Salé-Kénitra.

II- Production du dispositif d'évaluation de la qualité : Montage de la démarche d'évaluation institutionnelle et conception du référentiel de la qualité

Dans cette section, nous procédons à l'analyse, par axes de réflexion, des données collectées, à la lumière des hypothèses de travail. Il s'agit de la confrontation des résultats obtenus de l'enquête, aux hypothèses de la recherche ; de manière à ce que les caractéristiques des variables

impliquées dans ces hypothèses soient mises en relief. Cette confrontation se base essentiellement sur la comparaison des relations relevées sur le terrain aux relations théoriquement attendues par les hypothèses. La mesure de l'écart entre les deux doit se conclure par une confirmation de l'hypothèse ou non (Quivy et Campenhoudt 2011).

Rappel des hypothèses

- Première hypothèse : Les acteurs au niveau macro du système éducatif estiment que la qualité est un élément indissociable de l'école primaire publique marocaine, et son amélioration est dépendante de l'évaluation périodique de celle-ci, avec un référentiel conçu selon une approche scientifique, et qui prend en compte les défis du système éducatif marocain.
- Deuxième hypothèse : Les méso-acteurs éducatifs accordent beaucoup d'importance à l'évaluation de la qualité des établissements scolaires primaires et jugent que la réussite de cette opération est conditionnée par la réalisation d'une évaluation interne, basée sur un instrument élaboré selon une approche participative et prenant en considération les éléments de son succès.

1- Premier axe : Intérêt et utilité d'évaluation de la qualité des écoles primaires publiques au Maroc

Ce premier axe d'analyse, soulève l'intérêt et l'utilité de l'évaluation des écoles primaires publiques marocaines, pour les différents acteurs interviewés. Cet axe est indispensable pour aborder notre thématique, car il est nécessaire de situer les avis des interviewés à l'égard de notre objet de recherche.

1-1- Evaluation et qualité

Il émerge de l'analyse des résultats du discours des acteurs experts au niveau macro et méso du système éducatif, un élément dominant, la nécessité d'évaluer les écoles primaires publiques. En effet, les macro-acteurs accordent une grande importance pour l'évaluation des écoles primaires publiques et encore plus l'évaluation de sa qualité. Ils estiment qu'il est essentiel d'investir dans des évaluations périodiques pour améliorer la qualité des écoles et par conséquent celle du système éducatif.

Certains d'entre eux considèrent l'évaluation des établissements scolaires, comme « *le garant de la qualité* », dans la mesure où on ne peut pas parler de la qualité s'il n'y a pas d'évaluation. Les évaluations constituent donc pour nos interlocuteurs au niveau macro du système éducatif, une composante indispensable de toute démarche portant sur l'amélioration et le développement de la qualité. Car, la majorité des participants estime qu'évaluer les écoles contribuera à instaurer un contrôle même minimal de qualité au départ. Dans le même ordre d'idées, l'évaluation permettrait d'identifier les besoins et les exigences en termes de qualité afin de donner à l'école primaire la place qu'elle mérite.

Concernant les acteurs au niveau méso du système éducatif, ils jugent important de procéder à des opérations d'évaluation des établissements d'enseignement primaire, vu que celles-ci faciliteront le ciblage des lacunes et l'identification des problèmes liés à l'institution et à toutes ses composantes. En repérant les causes réelles en relation avec la baisse d'attractivité de l'école primaire publique en faveur de l'école primaire relevant du secteur privé.

Plusieurs interlocuteurs, au niveau méso, se réfèrent aux difficultés rencontrées durant les expériences de diagnostics effectuées dans le cadre du projet d'établissement ; pour souligner le rôle de l'évaluation effectuée dans « *les règles de l'art* », afin de bien identifier les problèmes de l'établissement scolaire en vue de réussir la mise en place du projet d'établissement. Dans cette perspective, les enquêtés considèrent l'évaluation des écoles primaires publiques un élément central de tout processus d'amélioration de la qualité. Ils ajoutent que les écoles en tant qu'organisations en évolution, s'appuient sur les résultats des évaluations pour façonner leur développement de façon ciblée, dans le sens d'un processus d'amélioration continu.

Nos interlocuteurs ont précisé qu'une telle démarche d'évaluation est inexistante et il est temps de la mettre en place pour pouvoir installer la qualité de ces institutions. Nos acteurs experts relevant du niveau macro du système éducatif ajoutent à ce propos que l'évaluation institutionnelle clarifiera un ensemble de liens de causalité souvent non démontrés, entre un ensemble d'éléments et la qualité de l'institution scolaire.

Les méso-acteurs encouragent la réalisation des évaluations au niveau des écoles pour améliorer leur qualité. Néanmoins, cette tâche ne devrait pas alourdir leur travail quotidien à l'école.

Ce faisant, l'évaluation institutionnelle contribue à faire naître à tous les niveaux, celui du système éducatif et de l'établissement scolaire, ainsi que de l'ensemble des acteurs éducatifs, une culture de l'observation et de la réflexion critique, estimée indispensable au maintien et à la promotion de la qualité des écoles d'enseignement primaire et du système éducatif ; évoquent les macro-acteurs.

La qualité s'avère ici la conclusion à laquelle on arrive, quand on entreprend une démarche d'évaluation des écoles primaires publiques, selon l'ensemble des interviewés. Ces propos s'accordent avec ceux des experts de l'OCDE (OCDE, 2018).

1-2- Evaluation et reddition des comptes

Selon nos macro-acteurs, l'évaluation doit se comprendre comme une procédure systématique, officielle, obligatoire, engageant un ensemble d'acteurs et de structures, dans le cadre d'une stratégie d'évaluation institutionnelle. Ainsi, évaluer les écoles primaires publiques marocaines répondra à l'obligation du système éducatif et des écoles primaires à s'inscrire dans une approche de reddition des comptes, comme stipulé dans la constitution marocaine et la réforme du système éducatif, déclarent les macro-acteurs.

Dans la même perspective, nos interviewés du niveau méso, considèrent le recours à l'évaluation des écoles primaires publiques une condition primordiale, pour installer la culture d'évaluation et de redevabilité. Nos interlocuteurs au niveau macro du système éducatif, estiment qu'un travail important est réalisé au niveau des lois et des réglementations liées à l'obligation d'effectuer des évaluations institutionnelles ; et que le travail restant consistera dans le respect de ces procédures à travers la mise en place de la démarche d'évaluation.

Par conséquent, les objectifs déployés par la constitution et la vision stratégique en termes d'évaluation des institutions publiques, seront réalisés. Les interviewés relevant du niveau macro du système éducatif estiment que l'évaluation des écoles primaires publiques constitue un mécanisme de reddition de comptes de toute première importance, pour la crédibilité et la transparence des décisions et des avis émis par les décideurs du Ministère de l'Education Nationale.

Pour nos méso-acteurs, l'évaluation de l'école primaire assurera sa reddition de comptes à travers l'évaluation des performances des enseignants et des directeurs, l'utilisation des ressources allouées à l'établissement et le rendement interne et externe de l'établissement.

En ce qui concerne la portée d'une futur évaluation institutionnelle, les interviewés au niveau macro, estiment que commencer par évaluer les écoles primaires constituerait une bonne base pour installer la culture de l'évaluation, avant d'envisager de l'étendre aux autres cycles d'enseignement. Etant donné que l'école primaire est le maillon et le pilier principal du système éducatif, et considérée la plus complexe à évaluer, ajoutent nos interlocuteurs.

Dans le cadre de la nécessité de rendre des comptes, les enquêtés du niveau méso du système éducatif, déclarent que l'école primaire doit bénéficier d'une évaluation particulière et urgente pour éviter de se retrouver avec un nombre important des redoublants et des abandons au niveau de ce cycle d'enseignement. Les interlocuteurs trouvent que le chantier de l'évaluation

institutionnelle est en retard et qu'il doit être reconsidéré sérieusement, en se référant à ce qui a été énoncé dans les différentes réformes depuis la charte d'éducation et de formation jusqu'à la vision stratégique du système éducatif. Les déclarations de nos enquêtés rejoignent de près les affirmations exposées par Debbagh (2015) à l'occasion du colloque organisé par l'INE (2015).

1-3- Evaluation et système d'information

En relation avec l'installation d'un système d'information au niveau central et local, à l'unanimité, nos enquêtés s'accordent sur l'importance de l'évaluation institutionnelle comme moyen de production des informations nécessaires pour la gestion de l'école primaire, ainsi qu'un outil de pilotage du système éducatif.

Dans le même ordre d'idées, les méso-acteurs soulignent que l'évaluation serait utile pour le chef de l'établissement et les différents conseils de gestion pour les orienter dans leur travail et les informer sur le degré de réalisation de leurs objectifs.

Les interviewés du niveau macro, évoquent la difficulté de la planification et du suivi des différents projets d'établissement, en l'absence d'une démarche d'évaluation des écoles primaires. Les experts de l'OCDE (2018) et de la Banque Mondiale (2015) avancent les mêmes propos, pour justifier la nécessité de se doter d'un système d'information basé sur l'évaluation institutionnelle.

1-4- Evaluation et recherche scientifique

Les méso acteurs trouvent que l'évaluation apportera beaucoup à l'établissement en termes d'expériences et d'apprentissage. Toutefois, ils évoquent les difficultés auxquelles ils pourraient se confronter, pour réussir à évaluer leurs écoles et déclarent nécessaire de bénéficier de formation et d'accompagnement pour arriver à conduire des projets d'évaluation.

Dans cette perspective d'apprentissage, les macro-acteurs estiment que l'évaluation des écoles primaires contribuera à repérer les bonnes pratiques au niveau des établissements scolaires en vue de les partager et les dupliquer par les acteurs éducatifs dans d'autres institutions d'enseignement primaire.

Finalement les enquêtés relevant du niveau macro du système éducatif voient dans l'adoption d'une démarche d'évaluation institutionnelle une occasion remarquable pour faire bénéficier l'école primaire de la recherche scientifique. Puisque les différentes structures responsables de l'évaluation n'ont pas songé à entamer ce chantier d'évaluation des écoles autant laisser faire les chercheurs, déclarent nos interlocuteurs. Dans ce sens, Chkili (2015) estime que la recherche scientifique devrait répondre aux besoins de l'institution scolaire en termes de montage de projets d'évaluation.

1-5- Principales conclusions

L'évaluation institutionnelle des écoles primaires publiques marocaines est appréhendée comme une priorité dans la totalité des réponses. Certains interlocuteurs la placent au même niveau de priorité que la qualité. Pour engager une évaluation des établissements scolaires préférentiellement tourné vers l'évaluation de la qualité de la première unité du système à savoir les écoles primaires. Ainsi l'amélioration de la qualité des établissements contribuera au renforcement de la capacité de pilotage du système éducatif et de la gestion des établissements d'enseignement primaires. De ce fait, elle devrait revêtir un caractère obligatoire et s'inscrire dans une perspective d'apprentissage et de partage de bonnes pratiques.

Les avis émergeant de l'analyse du discours des acteurs au niveau macro et méso du système éducatif rejoignent les propos postulés par notre problématique et l'intérêt du choix de notre objet d'étude.

Etant donné que l'idée d'une évaluation institutionnelle de l'école primaire publique est partagée par l'ensemble des acteurs interviewés au niveau macro et méso du système éducatif, il en résulte que cet élément s'accorde avec celui avancé dans les deux hypothèses.

Il est important maintenant d'analyser leurs avis concernant l'ensemble des dispositions à respecter pour réussir le montage d'une démarche d'évaluation institutionnelle.

2- Deuxième axe : Dispositions de la démarche d'évaluation institutionnelle des écoles primaires publiques

Le présent axe expose l'état de la réflexion de l'ensemble des enquêtés, à propos des dispositions à considérer pour l'élaboration d'une démarche d'évaluation institutionnelle auprès des écoles primaires publiques. Le recours à cet axe constitue un impératif, il a pour intérêt d'apporter une contribution précieuse et enrichissante afin de réussir la mise en place du projet d'évaluation institutionnelle.

L'analyse de cet axe de réflexion a révélé un ensemble de dispositions à prendre en considération, avant d'entreprendre un processus d'évaluation des écoles primaires publiques.

2-1- Repérer la qualité

Au niveau de l'évaluation de la qualité, tous des interviewés au niveau macro et méso du système éducatif, s'accordent sur la forte relation entre l'évaluation et la qualité. En effet, on ne peut pas parler de l'évaluation sans la qualité. Repérer cette dernière légitime le recours à l'évaluation institutionnelle, affirment l'ensemble des enquêtés. Dans la même lancée, les enquêtés ont été amenés à se prononcer, au sujet des éléments de base nécessaires, pour la réalisation d'une démarche d'évaluation institutionnelle à visée d'amélioration de la qualité.

Selon nos macro-acteurs, l'élaboration d'une évaluation institutionnelle au service du développement de la qualité de l'activité éducative doit être accompagnée sur le terrain d'un certain nombre d'actions spécifiques, visant à assurer la bonne compréhension et la bonne appropriation de la démarche par tous et pour tous. Ce partage permettra davantage l'harmonisation et la cohérence dans la démarche d'évaluation. Nos interlocuteurs proposent d'adopter les actions suivantes, il s'agit de :

- Renforcer les moyens de communication verticaux et horizontaux pour augmenter la capacité à faire vivre la démarche d'évaluation, au sein des services centraux et régionaux qui la portent mais également dans l'ensemble des établissements scolaires.
- Organiser une session de formation à l'évaluation, à la qualité et au contenu de la démarche d'évaluation institutionnelle à réaliser.
- Assurer l'accès des acteurs internes à l'établissement à l'évaluation en proposant leur présence lors de l'opération d'évaluation.

2-2- Forme d'évaluation

Etant donné que la forme de l'évaluation à suivre doit se définir au départ, nous avons sollicité les enquêtés pour donner leurs avis à ce sujet.

Les évaluations institutionnelles prennent plusieurs formes, elles peuvent être externes ou internes ou externes et internes. Les autoévaluations ou les évaluations internes sont aussi importantes pour les écoles que les évaluations effectuées périodiquement par des tiers, déclarent nos enquêtés. Mais il convient, tout d'abord, d'instaurer dans les écoles primaires publiques une culture solide d'évaluation de forme externe, avant de songer à proposer une évaluation interne ou auto-évaluation. Nos interlocuteurs au niveau macro du système éducatif trouvent que le type d'évaluation adéquat pour le projet d'évaluation institutionnelle serait l'évaluation externe, compte tenu de l'ampleur du projet et de sa sensibilité.

Les évaluations internes constituent, d'après les auteurs (Vial, 2010 ; Demailly, 1999), un élément indispensable de toute organisation en évolution et un moteur décisif de développement professionnel et ciblé pour les écoles comme pour les enseignantes et enseignants. Il semble donc naturel que ce soient les acteurs directement concernés qui testent, à titre d'autoévaluation, les exigences de qualité formulées dans le cadre de l'école.

Toutefois, les méso-acteurs déclarent l'importance de procéder à une évaluation externe, vu qu'ils ne sont pas formés pour exercer de l'évaluation institutionnelle. Les enquêtés signalent qu'il est possible d'ajouter une évaluation interne au projet d'évaluation externe, mais dans la durée, après avoir participé aux projets d'évaluation externe de leur établissement, et en s'outillant suffisamment à travers des sessions de formations.

Ces derniers ne se considèrent pas comme très doués pour réaliser l'autoévaluation, puisque celle-ci fait appel à des compétences qu'ils ne maîtrisent pas dans la pratique. Ils ajoutent que les évaluations internes comportent le risque de conduire à une simple confirmation de leur pratique. Ainsi, un regard critique périodique de l'extérieur sur la qualité de l'institution scolaire, sous forme d'évaluations externes réalisées par des spécialistes, s'avère utile. De plus, selon les interviewés, les acteurs extérieurs posent à l'école des exigences en matière de qualité par rapport à l'évaluation des autres écoles, chose qui favorisera le développement de la qualité de l'école concernée.

Enfin, nos macro-acteurs pensent que les évaluations externes sont une condition nécessaire à l'acceptation des résultats qui constitueront une base pour la suite des étapes d'amélioration de la qualité et du rendement lors des futures évaluations. La forme d'évaluation choisie par nos enquêtés s'accorde avec l'approche centralisée adoptée au sein du système éducatif marocain, pour la gestion des différents projets d'amélioration de la qualité (CSEFRS, 2019 ; OCDE, 2018).

2-3- Composantes de l'évaluation

Les macro-acteurs déclarent que l'évaluation institutionnelle souhaitable doit inclure toutes les composantes constitutives de l'établissement scolaire. Selon nos enquêtés, pour réussir un diagnostic précis de la qualité, son évaluation doit concerner en principe tous les domaines, éléments et aspects d'une école primaire.

Néanmoins dans la pratique, pour une première expérience, quelques macro-acteurs, trouvent qu'il vaut mieux commencer par l'évaluation de quelques composantes, et de toucher la totalité de ces composantes dans les opérations suivantes. Se concentrer sur un nombre limité des composantes à évaluer, au sein d'un établissement scolaire, apparaît faisable d'un point de vue méthodologique. Toutefois, il y aura des désaccords, compte tenu aux choix des composantes à évaluer en premier, comme signalé par le CSEC (1999).

Pour les méso-acteurs, l'évaluation de quelques composantes de l'école primaire publique ne semble pas suffisante pour atteindre les objectifs, en relation avec la qualité. Dans ce sens, ils incitent à l'élaboration d'un outil capable de toucher la totalité des composantes de l'institution scolaire.

L'évaluation de toutes les composantes de l'établissement scolaire primaire, comme déclaré par l'ensemble de nos interlocuteurs, sera une bonne opportunité pour notre dispositif d'évaluation élaboré d'apprécier la pertinence des différentes qualités singulières et transversales, présentées dans les approches de Plante et Bouchard (2002) et Tremblay (2010).

2-4- Évaluateurs et évalués

Une démarche d'évaluation institutionnelle réussie suppose qu'il n'y ait pas de confusion ni de chevauchement des rôles des évaluateurs et des structures d'évaluation, où chacun d'eux connaît son champ d'intervention dans le processus d'évaluation. Adopter une évaluation externe consiste à désigner les structures et les équipes des évaluateurs responsables de l'opération d'évaluation au sein des écoles primaires.

Concernant les structures proposées pour mener les évaluations institutionnelles, les macro-acteurs se sont divisés en trois groupes. Ainsi, les acteurs au niveau de l'INE auprès du CSEFRS ont précisé que la conduite des évaluations institutionnelles relève des missions de l'Instance Nationale d'Évaluation relevant du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. Et ils ont signalé que les experts appartenant à l'INE sont les seuls capables de mener de telles évaluations, vu leur profil d'évaluateur compétent. Les acteurs de l'INE interrogés ont souligné que l'équipe des spécialistes en évaluation, peut contenir des évaluateurs relevant du CNEEO et des inspecteurs régionaux et provinciaux, ainsi cette combinaison permettra une complémentarité entre les différents profils. Nos interlocuteurs de l'INE ont insisté sur le fait que le responsable de l'équipe des évaluateurs doit forcément appartenir à leur organisme, pour un bon encadrement de toute la démarche.

Les interviewés au niveau du Ministère de l'Éducation Nationale, à leur tour, ont exigé que les évaluations des établissements scolaires primaires soient sous leurs responsabilités et précisément sous la supervision et l'encadrement de l'inspecteur général des affaires pédagogiques. Pour la constitution des équipes des évaluateurs, nos enquêtés au niveau du Ministère, proposent de composer les équipes d'évaluation des inspecteurs au niveau des AREF, des directions provinciales ainsi que des responsables d'évaluation relevant du centre régional de l'évaluation, des examens et de l'orientation. Les critères de constitution de l'équipe d'évaluation serait, pour nos enquêtés du ministère, les compétences dans le domaine d'évaluation ainsi que leur ancienneté dans le secteur d'inspection au sein du Ministère de l'Éducation Nationale. Les interlocuteurs du Ministère soulignent qu'il serait souhaitable de prévoir des sessions de formation en évaluation institutionnelle pour l'équipe des évaluateurs au niveau régional, afin de garantir leur maîtrise des compétences requises pour le projet d'évaluation.

Concernant les professeurs chercheurs de la Faculté des Sciences de l'Éducation, ils proposent la constitution d'équipes des évaluateurs, en envisageant la question des compétences sous l'angle d'une combinaison cohérente. Les enquêtés au niveau de la FSE suggèrent que l'équipe réunit des inspecteurs pédagogiques au niveau régional et provincial, des responsables des

centres d'évaluation, des examens et de l'orientation, des évaluateurs académiques qui peuvent être recrutés à partir des lauréats du Master spécialisé en évaluation à la FSE, et sous la supervision d'un évaluateur académicien relevant de la FSE. Cette donnée est nécessaire, selon nos interviewés, car elle assure le respect de la procédure et la maîtrise de la démarche, ainsi il n'y aura pas des risques de dérives de la pratique.

Tous les macro-acteurs enquêtés s'accordent sur l'importance du profil du responsable ou du président de l'équipe des évaluateurs. En effet, il doit, selon nos interlocuteurs, être un évaluateur confirmé réunissant compétences académiques et professionnelles. Car selon nos interviewés, il est le seul garant de la réussite de l'opération d'évaluation institutionnelle.

Au regard de ce qui précède, les avis de nos macro-acteurs se rejoignent sur quelques points. En effet, nous remarquons que la composition des équipes d'évaluation contient toujours des inspecteurs régionaux et provinciaux ainsi que des responsables relevant des centres d'évaluation, des examens et de l'orientation. Reste maintenant de décider à propos du profil convenable pour superviser l'équipe des évaluateurs.

Vient maintenant l'exposé des méso-acteurs, au sujet des évaluateurs potentiels pour diriger l'opération d'évaluation institutionnelle. Selon les enquêtés relevant du niveau méso du système éducatif, le processus d'évaluation est sensible, et à cet effet les intervenants doivent être en mesure d'organiser une opération d'évaluation externe, de collecter les données et de rédiger le rapport final, pour orienter les écoles vers les points à améliorer. Ainsi, nos interlocuteurs désignent deux catégories d'acteurs, il s'agit des inspecteurs pédagogiques au niveau provincial et régional, et des responsables aux centres provinciaux et régionaux d'évaluation, des examens et de l'orientation. Etant donné que le projet d'évaluation institutionnelle sera effectué pour la première fois, les méso-acteurs recommandent que ces intervenants bénéficient des formations, au sein de la Faculté des Sciences de l'Education pour maîtriser la méthodologie d'évaluation des établissements scolaires. Considérant que l'activité d'évaluation institutionnelle ne figure pas parmi les missions courantes des intervenants proposés pour mener l'évaluation des écoles, les méso-acteurs voient nécessaire le recrutement des évaluateurs professionnels, auprès des centres d'évaluation, des examens et de l'orientation ; afin de garantir le succès de l'opération à entreprendre et assurer le suivi dans le temps.

L'exigence des interviewés de recruter des évaluateurs professionnels pour accompagner le projet d'évaluation institutionnelle, rejoint les suggestions émises par les experts de l'OCDE dans leur rapport au sujet de l'évaluation du système éducatif marocain (2018).

La démarche d'évaluation institutionnelle requiert des différents évaluateurs intervenants, qu'ils remplissent différentes fonctions assorties d'une responsabilité précise, selon les enquêtés.

Les compétences nécessaires pour ces fonctions sont acquises dans le cadre de la formation du Master spécialisé en évaluation et mesure en éducation, enseigné à la Faculté des Sciences de l'Éducation. Selon les orientations effectuées par Plante et Bouchard (2002) dans leur modèle d'évaluation institutionnelle et les exigences posées par Vial dans son livre former pour évaluer (2010), la conduite d'une démarche d'évaluation nécessite impérativement la supervision et l'encadrement des spécialistes en évaluation avec une formation académique solide.

Pour les personnes à évaluer dans l'école primaire publique, les macro-acteurs nous ont soulignés que l'évaluation doit s'intéresser, en premier lieu, aux acteurs travaillant dans l'institution scolaire. Il s'agit du directeur et des enseignants. Ces personnes selon les enquêtes, représentent des sources de données essentielles. De plus, elles peuvent apporter un soutien considérable pour le déroulement de l'opération d'évaluation. Les professeurs de la FSE enquêtés, insistent sur la reconsidération du rôle des enseignants et des directeurs de l'établissement scolaire, comme collaborateurs essentiels, durant la collecte des données. Ce changement provoquera de l'intérêt à l'égard de l'évaluation, chez les acteurs internes de l'établissement. Et par conséquent, nous pouvons nous attendre à une attitude positive à l'égard de l'évaluation et par la suite voire une collaboration pour l'amélioration de la qualité, ajoutent nos interlocuteurs.

Nos macro - acteurs proposent d'évaluer les inspecteurs pédagogiques et les élèves, mais d'une façon indirecte, c'est-à-dire à travers les enseignants et les directeurs des établissements.

Concernant les parents des élèves, nos enquêtés au niveau macro du système éducatif, ne trouvent pas intéressant, du moins pour le moment, d'associer les parents à l'opération d'évaluation, vu qu'il ne s'agit pas d'une enquête de satisfaction, mais plutôt une évaluation du fonctionnement général de l'école. Les interviewés ajoutent qu'il serait possible de joindre les parents des élèves et toutes les parties prenantes en relation avec l'école primaire, à savoir les collectivités locales, les associations œuvrant dans l'environnement de l'établissement, à l'opération de l'évaluation institutionnelle. Cela à condition que le projet soit bien maîtrisé par les évaluateurs et qu'il bénéficie d'un engagement des acteurs internes de l'établissement, pour pouvoir supporter d'autres sources d'informations.

Dans cette perspective, les méso-acteurs interviewés ne s'éloignent pas des avis des macro-acteurs, ils suggèrent d'évaluer les enseignants et le directeur d'établissement de façon directe, car ils sont les acteurs principaux de l'école primaire publique. Nos interlocuteurs ajoutent que

les élèves doivent être évalués, mais à travers leurs enseignants et le chef d'établissement étant donné que leur âge ne permet pas un échange fructueux pour les résultats de l'évaluation, précisent les interlocuteurs. Les méso-acteurs se posent la question de la nécessité d'inclure les inspecteurs pédagogiques dans la sphère des personnes à évaluer, même à titre indirect et ce, dans le but d'enrichir les résultats, et avoir une vue d'ensemble sur le rendement de toutes les personnes intervenant au sein de l'école primaire.

2-5- Etapes d'évaluation institutionnelle

La réalisation d'une démarche d'évaluation institutionnelle nécessite le respect de certaines étapes, pour mener à bien la réalisation du processus d'évaluation. Notre enquête empirique a relevé qu'il existe un consensus presque généralisé entre les interlocuteurs des deux niveaux macro et méso du système éducatif, sur les phases principales de la démarche d'évaluation institutionnelle.

Nos enquêtés énumèrent trois phases, une première pour la planification et l'organisation de l'évaluation, la deuxième consiste à la visite de l'école pour la réalisation de l'évaluation et une dernière vise le traitement des données et la prise de décision. Toutefois, pour les dispositions de chacune de ces phases, les deux catégories des enquêtés ont des avis distincts.

La première étape d'évaluation, selon les macro-acteurs, consiste en la préparation pour la conduite de l'évaluation. Les enquêtés notent que cette phase est très importante, vu que durant cette étape est décidée toute la démarche d'évaluation. Ainsi, une bonne préparation pendant cette première étape garantira la réussite du processus d'évaluation. Les professeurs de la FSE appellent cette étape : la phase de pré-évaluation.

Les macro-acteurs précisent qu'il faut, tout d'abord, commencer par la constitution de l'équipe des évaluateurs. Ce premier pas est sensible, selon les interviewés, la combinaison des évaluateurs et à leur tête le responsable de l'équipe, doit respecter une certaine complémentarité des profils, surtout en l'absence des évaluateurs professionnels au niveau du système éducatif marocain. Les interlocuteurs soulignent qu'il est également souhaitable de respecter l'approche genre pour la constitution de l'équipe.

Les acteurs au niveau du Ministère de l'Education Nationale notent qu'il est nécessaire d'envoyer la liste des évaluateurs, pour qu'elle soit approuvée par l'organe de tutelle, soit au niveau du Ministère, ou au niveau de l'AREF, avant de procéder à l'évaluation.

Le deuxième point dans cette phase de planification de l'évaluation, selon les macro-acteurs, concerne la préparation de l'instrument d'évaluation. Les enquêtés au niveau du Ministère proposent d'établir un questionnaire qui doit couvrir l'ensemble des éléments constitutifs de l'établissement. Pour les acteurs auprès de l'INE, ils suggèrent de procéder à un benchmarking

des grilles d'évaluation des établissements scolaires en vue de préparer un guide pour évaluer les écoles primaires publiques. Les professeurs de la FSE ont suggéré de suivre une méthodologie scientifique, pour élaborer notre instrument d'évaluation. Concernant ce point du montage de l'instrument d'évaluation, nous avons attiré l'attention des interviewés que cette procédure est très importante dans le processus d'évaluation et qu'elle fera l'objet d'une discussion détaillée un peu plus tard.

L'élément suivant dans la pré-évaluation, selon les professeurs de la FSE, est en relation avec la communication à toutes les parties prenantes des objectifs et des modalités du dispositif d'évaluation institutionnelle. Les enquêtés recommandent la préparation d'une session de formation, d'une demi-journée, au profit de l'ensemble de l'équipe de l'école primaire, à animer par le responsable de l'équipe des évaluateurs, ou toute autre personne désignée pour le faire.

Les macro-acteurs proposent de terminer cette première étape, en fixant le calendrier pour l'évaluation et la prise de contact avec l'établissement, en vue de l'informer du déroulement de l'évaluation et de toutes les dispositions à prendre en considération.

La deuxième phase de ce processus d'évaluation, selon les macro-acteurs consiste en la visite de l'école primaire publique pour évaluer l'établissement. Cette étape, comme proposé par les macro-acteurs, requiert quelques dispositions. Il s'agit dans un premier temps de réunir toute l'équipe de l'école afin de l'informer de l'opération d'évaluation, et selon les professeurs de la FSE, il serait judicieux de prévoir une session de formation de deux - trois heures. Elle servira à présenter l'équipe des évaluateurs, leur mission, l'instrument d'évaluation et le déroulement de l'opération. Selon nos interlocuteurs, cette étape permettra de créer un bon climat de confiance auprès des acteurs internes de l'école. Et en conséquence, elle déclenchera une mobilisation autour du projet de l'évaluation et également un engagement pour l'amélioration de la qualité de l'établissement.

Après cela, les macro-acteurs suggèrent de procéder à l'évaluation externe, il s'agit de collecter à l'aide de l'outil d'évaluation, les données fournies par l'établissement, en se basant sur les sources d'informations citées. Selon les interlocuteurs, l'évaluation peut s'organiser dans le cadre de petits groupes. Dans ce cas, le responsable de chaque groupe se charge de collecter les informations en relation avec une partie de l'outil de collecte de données, et à la fin de l'évaluation, les enquêtés suggèrent de prévoir une réunion des évaluateurs, pour assembler les informations collectées. Cette façon de faire semble plus pratique, selon les macro-acteurs, car elle réduira les jours de visite à l'école évaluée, mais elle demandera tout de même d'avoir une équipe considérable. Les macro-acteurs proposent une autre manière d'agir, elle consiste à

recueillir les données avec le même groupe, en prévoyant entre trois et cinq jours, afin de couvrir toutes les dimensions figurant sur l'outil d'évaluation.

A la fin de cette phase, les professeurs de la FSE recommandent d'organiser une séance de partage des résultats collectés, avec l'ensemble de l'équipe d'école. Cette dernière réunion à la fin de la visite de l'école se fera oralement, au sujet des principaux résultats de l'évaluation. Les interlocuteurs soulignent que ces premières conclusions permettront de connaître les réactions des évalués, à chaud.

La dernière étape du processus d'évaluation, comme énoncé par les macro-acteurs, est réservée au traitement des données collectées et à la prise de décision par les évaluateurs, à propos de l'état de la qualité de l'école. Les acteurs relevant du Ministère de l'Education Nationale, proposent de traiter les résultats et de rédiger un rapport avec les point forts et les points faibles et de le transmettre à l'école, afin qu'elle prépare un plan d'action suite aux résultats obtenus. Les enquêtés au niveau de l'INE, voient, que les évaluateurs doivent établir un rapport d'évaluation de l'établissement, il doit préciser suffisamment les points forts et les points à améliorer dans le fonctionnement de l'établissement. Selon les interlocuteurs, la responsabilité des évaluateurs ne se limite pas à la rédaction du rapport, ils doivent aussi se prononcer sur la manière dont l'établissement peut redresser la situation de la qualité, en proposant quelques pistes possibles pour le faire.

Durant cette dernière étape, les professeurs de la FSE, soulignent que les évaluateurs doivent préparer le rapport d'évaluation à la lumière des résultats collectés. Ce rapport doit être discuté avec l'équipe de l'école, pour ensuite les orienter vers un plan d'action pour améliorer la qualité de leur établissement. Les enquêtés relevant de la FSE, voient qu'il est nécessaire de prévoir une modalité de suivi de la réalisation du plan d'action. Cette procédure engagera les acteurs internes de l'établissement à prendre la responsabilité vis-à-vis du développement de la qualité de leur école.

Concernant la publication du rapport d'évaluation, les macro-acteurs considèrent qu'il s'agit d'un document interne de l'établissement, et qu'il serait souhaitable de partager les bonnes pratiques, une fois que l'évaluation a touché un nombre considérable d'écoles primaires. Les enquêtés estiment que de cette manière, les établissements seront encouragés à s'inscrire dans une dynamique de changement vers la qualité. *(Ce point sera détaillé dans le quatrième axe d'analyse)*

La planification et la préparation, selon les méso-acteurs, constituent une étape fondamentale et essentielle de la bonne gestion de l'évaluation. En effet, le processus d'évaluation débute,

selon les méso-acteurs à partir de cette phase préparatoire. Nos enquêtés, distinguent les éléments suivants à prendre en considération, à savoir :

- Fixer les objectifs de l'évaluation par le responsable de l'évaluation ;
- Former une équipe d'évaluation ;
- Clarifier les domaines de responsabilité et la mission à entreprendre ;
- Préparer l'outil d'évaluation (les enquêtés proposent d'établir un questionnaire) ;
- Déterminer la date de visite à l'école ;
- Contact de l'école pour l'informer de l'évaluation et de la date fixée pour cela.

Les interviewés soulignent que ce plan d'évaluation, doit être développé en collaboration, entre les évaluateurs qui assument cette responsabilité tant de la préparation, que de l'exécution de l'évaluation et le traitement des résultats. Ainsi se termine cette première phase, selon les interlocuteurs.

La réalisation de l'évaluation externe constitue la deuxième phase de ce processus, selon les méso-acteurs. L'équipe d'évaluation effectue des visites, selon un calendrier convenu avec l'établissement, pour mettre en œuvre les missions qui lui ont été assignées dans le cadre de l'opération d'évaluation.

Durant cette étape, les enquêtés notent qu'il est important que l'équipe des évaluateurs visite l'école, et prend contact avec les enseignants et le directeur avant de procéder à l'évaluation, en vue de les informer des dispositions de la procédure d'évaluation. C'est alors, que les évaluateurs commencent la collecte des données à travers les entretiens avec les évalués. Les méso-acteurs soulignent que les évaluateurs doivent s'engager à respecter la confidentialité sur toute information obtenue pendant l'évaluation de l'école.

Après l'évaluation externe vient, selon les enquêtés, l'étape de traitement des informations et la rédaction du rapport d'évaluation. Durant cette phase, les méso-acteurs suggèrent que l'exploitation des données doit se faire d'une façon objective en concertation avec l'ensemble des évaluateurs, afin d'éviter toutes les dérives subjectives possibles. Ensuite le rapport doit être transmis à l'école, sur ce point, les enquêtés suggèrent que l'équipe d'évaluation procède à une discussion avec les acteurs internes de l'école pour valider ensemble les résultats de l'évaluation.

Une grande partie des méso-acteurs préconise que les écoles doivent s'inscrire dans une démarche de transparence et donc l'option de publier les rapports d'évaluation a été proposée, pour être en cohérence avec l'objectif de reddition de comptes. Ils ajoutent, qu'il est important que les personnes concernées puissent être informées du niveau de la qualité des établissements d'enseignement primaire.

Afin d'être en harmonie avec l'objectif d'amélioration de la qualité des écoles primaires publiques, les enquêtés souhaitent que l'équipe des évaluateurs assiste les acteurs internes de l'école pour le montage d'un plan d'action, en vue de remédier aux différentes lacunes soulevées et cela à travers des propositions et des mesures d'intervention pratiques. Les inspecteurs pédagogiques enquêtés soulignent qu'il serait profitable de prévoir des mesures pour suivre la mise en œuvre du plan d'action, en formulant des objectifs de réalisation pour chaque année.

Les professeurs de la FSE et les inspecteurs pédagogiques enquêtés, estiment que les évaluateurs doivent orienter et encadrer les acteurs internes de l'établissement pour l'élaboration du plan d'amélioration de la qualité de leur établissement, et prévoir également des modalités de suivi du progrès d'exécution des actions de remédiation. En effet, le rapport d'évaluation constitue le point final du cycle d'évaluation, comme souligné par Vial (2010) et Bouchard (2002). Cependant, la procédure de suivi proposée par les enquêtés rentre dans le cadre de l'engagement professionnel de l'établissement qui incite le personnel de l'école à mettre en place des actions d'amélioration et de les accomplir, ainsi que l'engagement et la responsabilité du système éducatif envers l'école évaluée (UNESCO, 2015 ; CSEC, 1999).

Les étapes d'évaluation institutionnelle de forme externe recommandées par nos enquêtés, renvoient à la forme décrite dans le cadre du cycle d'évaluation présenté par De Peretti (2013), Bouchard (2002) et Plante (1986). Toutefois, les enquêtés nous ont livré des détails très intéressants, concernant chaque phase du processus d'évaluation, qui demeurent absentes dans la plupart des références consultées, pour notre revue de la littérature.

2-6- Sources d'informations

Les évaluations des établissements scolaires se font généralement de deux manières, enquête avec un outil de collecte d'informations ou/ et consultation de documents. Ainsi nos macro-acteurs ont proposé d'opter pour une enquête auprès des personnes à évaluer, en vue de collecter les informations recherchées sur l'objet d'évaluation. Ils ajoutent que cette enquête peut être menée par écrit ou oralement, au moyen d'un instrument de collecte de données, appelé communément dans le cadre des évaluations institutionnelles « référentiel ». Les macro-acteurs estiment qu'il s'avère judicieux de consulter les documents administratifs pour s'assurer de leur conformité aux exigences de l'évaluation.

Les méso-acteurs proposent de se baser sur des entretiens avec les personnes concernées au sein de l'établissement pour pouvoir approcher de près les différents éléments à évaluer, ils signalent que consulter les documents administratifs serait une bonne chose, mais ils ne renseignent pas toujours sur les démarches d'accomplissement d'une quelconque tâche ou mission.

Les évaluations institutionnelles qui ne se fondent que sur une seule source de données, risquent de livrer des résultats biaisés et donc contestables, comme évoqué par Torres (2010) et Bouchard (2002). En effet, nos enquêtés du niveau macro suggèrent que les données sur une même dimension soient collectées au travers de deux sources différentes, groupes des acteurs interrogés et documents consultés. De cette façon, il est possible d'obtenir des résultats plus proches de la réalité, donc plus précis et plus intéressants pour le diagnostic des points forts et des points à améliorer.

Les macro-acteurs soulignent que des données provenant de plusieurs sources peuvent se confirmer ou se compléter, mais aussi se contredire. Les écarts et les contradictions peuvent donner lieu à une analyse et à une interprétation plus poussées et constituer ainsi une base solide tant pour un développement de la qualité réaliste que pour une reddition de comptes honnête.

2-7- Programmation de l'évaluation

Le moment convenable pour mener une évaluation institutionnelle, selon nos macro-acteurs serait à la fin de l'année scolaire après les examens de fin d'année de la sixième année, ou au début de l'année scolaire avant le début des cours. Ils justifient leur avis par la présence de la totalité des enseignants, vu qu'ils sont libres des cours à ce moment-là et qu'en plus, il n'y aura pas des élèves sous la responsabilité des enseignants et du directeur à l'école.

Les méso-acteurs suggèrent de choisir des périodes loin de la charge des cours et des examens afin de pouvoir participer à l'opération de l'évaluation et bénéficier de ces moments d'échanges avec leurs collègues et l'équipe des évaluateurs.

Pour la durée de l'évaluation, les experts au niveau de l'INE et du Ministère de l'Education Nationale voient que l'opération peut prendre deux jours au maximum pour arriver à faire le tour des composantes de l'école. Quant aux professeurs de la FSE, ils proposent trois à cinq jours pour arriver à toucher l'ensemble des constituants de l'établissement scolaire.

Les méso-acteurs, de leur côté, estiment que trois jours serait une durée suffisante pour évaluer les écoles primaires publiques.

Selon l'expérience des ONG internationales dans la conduite des évaluations institutionnelles, notamment l'approche SABER de la Banque Mondiale (2015) et la grille qualité de l'UNICEF (2011), il n'y a pas une durée fixe à ne pas dépasser. Mais en règle générale, les évaluateurs décident de la durée de l'évaluation, selon la taille de l'établissement et le nombre constituant de l'équipe des évaluateurs.

Un point important concernant la programmation d'une nouvelle opération d'évaluation, tous les enquêtés notent qu'il est nécessaire d'opter pour une évaluation périodique. Elle peut être organisée selon les macro-acteurs tous les trois ans, afin d'inscrire les établissements scolaires

dans une dynamique continue d'amélioration de la qualité. Quant aux méso-acteurs, ils considèrent que l'évaluation doit se faire toutes les cinq années, pour laisser aux acteurs internes de l'établissement le temps qu'il faut en vue d'atteindre les objectifs assignés pour améliorer la qualité de leurs écoles.

Dans cette perspective, Vial (2010) recommande de planifier et coordonner les évaluations à tous les niveaux du système, afin d'éviter une saturation des évaluateurs et donc finir par se heurter à la limite de l'acceptable ou du possible.

2-8- Financement de l'évaluation

L'évaluation institutionnelle doit livrer, moyennant des dépenses, des données pour l'amélioration de la qualité de l'école primaire. L'opération d'évaluation nécessite des ressources financières et des moyens logistiques. Nos enquêtés relevant de la FSE et de l'INE estiment que le financement de l'opération d'évaluation doit revenir au Ministère de l'Education Nationale, vu que les évaluations institutionnelles figurent parmi les projets recommandés par la réforme actuelle.

Les enquêtés relevant du Ministère de l'Education Nationale voient que les moyens financiers et les ressources en personnel disponibles pour les évaluations sont néanmoins limités. En conséquence, les évaluations doivent être planifiées de façon à limiter autant que possible les dépenses nécessaires pour les déplacements et pour la collecte des données en plus de leur traitement. Cela concerne essentiellement le nombre des évaluateurs par équipe, les personnes à interroger et le coût des instruments utilisés.

Concernant les méso acteurs, ces derniers estiment que c'est au Ministère de l'Education Nationale et précisément aux AREF que revient la responsabilité de financer les équipes des évaluateurs, et les formations requises pour la mise à niveau des intervenants et de recruter tout éventuel évaluateur. Ils justifient leur avis, par les effets de l'évaluation sur l'amélioration de la qualité de l'établissement scolaire et par conséquent sur celle du système éducatif en entier.

2-9- Démarche de vérification

En ce qui concerne la démarche scientifique à suivre pour la mise en place de l'évaluation auprès des écoles primaires publiques. Les acteurs enquêtés relevant du niveau macro et méso du système éducatif n'ont pas présenté des avis différents quant à la vérification du dispositif d'évaluation. Les interlocuteurs estiment qu'il est nécessaire de soumettre le dispositif d'évaluation produit pour la première fois à la vérification, en vue de le valider avant de procéder à sa généralisation à toutes les écoles primaires publiques marocaines.

Les acteurs relevant de l'INE et du Ministère de l'Education Nationale recommandent de commencer la vérification de l'arsenal d'évaluation par une expérience pilote bien étudiée afin de la généraliser par la suite. De leur côté, les professeurs de la FSE ont recommandé de choisir un échantillon réduit des écoles primaires publiques à soumettre à l'évaluation, capable d'extraire des résultats pour valider le dispositif d'évaluation.

Dans la même perspective, les méso-acteurs suggèrent de procéder à l'évaluation d'un échantillon réduit d'écoles primaires publiques. Ils ont proposé de choisir à titre d'exemple une école par AREF, afin de revoir l'opération en entier et s'assurer de la validité du référentiel de la qualité.

Les organismes internationaux ayant procédé à des évaluations institutionnelles ont toujours opté pour des enquêtes pilotes pour lancer leur projet d'évaluation (USAID, UNICEF). Il convient de signaler que ces expériences pilotes n'ont pas dépassé ce stade, pour le cas du Maroc (USAID, 2015 ; MENFPESRS et UNICEF, 2011). Cependant, l'avis proposé par la majorité des enquêtés consiste à vérifier notre démarche d'évaluation à travers un échantillon réduit d'écoles.

2-10- Principales conclusions

La démarche d'évaluation institutionnelle proposée dans cet axe est l'aboutissement de l'analyse des différents avis des acteurs enquêtés au niveau macro et méso du système éducatif marocain. Il ressort de l'exploitation des propos des enquêtés les conclusions suivantes :

Le rôle considérable joué par l'évaluation institutionnelle lié à la régulation de la qualité de l'école primaire a été largement souligné par l'ensemble des interviewés. En effet, repérer la qualité d'un établissement scolaire d'enseignement repose essentiellement sur la conduite d'une démarche d'évaluation institutionnelle.

Les évaluations menées auprès des institutions scolaires prennent, en règle générale, trois formes : externe, interne /auto-évaluation et externe et interne. Les acteurs enquêtés ont été tous favorables pour la conduite d'une évaluation institutionnelle externe.

Concernant les composantes à évaluer au sein de l'établissement scolaire, les interlocuteurs recommandent que l'instrument d'évaluation construit vise à évaluer toutes les composantes de l'école primaire.

La discussion au sujet des évaluateurs éventuels de ce projet d'évaluation a abouti à un certain consensus au niveau de l'équipe des évaluateurs. Ainsi, la plupart des enquêtés ont proposé une équipe avec des profils complémentaires qui se compose essentiellement des inspecteurs régionaux et provinciaux ainsi que des responsables relevant des centres d'évaluation, des

examens et de l'orientation, au niveau régional et provincial. Toutefois, les enquêtés ont évoqué deux points :

- L'importance d'une formation de mise à niveau en évaluation institutionnelle pour les évaluateurs proposés, et
- Le recrutement des évaluateurs professionnels.

Il faut souligner, par ailleurs, que le profil du responsable de l'équipe des évaluateurs n'a pas donné lieu à un accord entre les enquêtés. En effet, chaque groupe des macro-acteurs réclame la responsabilité de l'équipe d'évaluation. Quant aux méso-acteurs, ils soulignent l'importance de recruter à la tête de l'équipe un évaluateur professionnel.

Vient le moment maintenant d'identifier les personnes à évaluer dans le cadre de notre opération d'évaluation. Les enquêtés ont proposé d'évaluer les enseignants et les directeurs d'une façon directe et d'évaluer les inspecteurs pédagogiques et les élèves indirectement, c'est-à-dire à travers les acteurs internes de l'école primaire.

Les acteurs enquêtés ont été amenés à se prononcer à propos des étapes fondamentales pour encadrer la mise en place d'une démarche d'évaluation institutionnelle. A ce sujet, l'ensemble des interviewés évoque trois phases essentielles pour installer un processus d'évaluation institutionnelle. La première étape consiste en la planification et la préparation de l'opération d'évaluation, la phase suivante concerne le déroulement de l'opération d'évaluation au sein de l'établissement scolaire et la troisième étape s'intéresse à l'exploitation et le traitement des résultats et à la prise de la décision. Toutefois, quelques enquêtés notent qu'il peut y avoir une quatrième étape. Celle-ci consiste à effectuer un suivi auprès des acteurs internes, afin de vérifier les actions entreprises par l'établissement pour l'amélioration de la qualité.

La planification d'une évaluation institutionnelle requiert l'identification des sources d'informations à utiliser pour collecter les données recherchées à propos de l'école. Dans cette perspective, les enquêtés énumèrent deux sources d'informations, il s'agit de la consultation des documents et la conduite d'une enquête avec un instrument de collecte d'informations (le référentiel).

Programmer une évaluation auprès d'une école primaire publique représente un point conséquent pour le déroulement de l'opération d'évaluation. A cette fin, la majorité des interlocuteurs ont suggéré une période hors cours et examens, à titre d'exemple les macro-acteurs ont proposé le mois de juillet et de septembre pour mener les opérations d'évaluation. Concernant la durée de l'évaluation au sein de l'école, il n'y a pas un consensus à ce sujet, des enquêtés ont proposé deux jours, d'autres trois jours et un dernier groupe a suggéré entre trois et cinq jours.

En relation avec le renouvellement du cycle d'évaluation, les enquêtés au niveau macro du système éducatif notent que l'évaluation institutionnelle doit être périodique toutes les trois années. Alors que les méso-acteurs estiment que renouveler l'opération d'évaluation toutes les cinq années serait convenable.

Evaluer une école primaire publique nécessite un financement. A cet effet, les enquêtés soulignent que les frais engagés par l'opération de l'évaluation doivent relever de la responsabilité du Ministère de l'Education Nationale et précisément des AREF.

Le dernier point évoqué dans cet axe concerne l'approche scientifique à suivre avant de procéder à la généralisation de la démarche d'évaluation. L'ensemble des interlocuteurs sont favorables à la vérification de notre dispositif d'évaluation. Pour ce faire, la plupart des enquêtés ont proposé de sélectionner un échantillon réduit de deux écoles primaires publiques par province, à évaluer.

Il ressort de ces conclusions que les éléments en relation avec le montage d'une démarche d'évaluation institutionnelle rejoignent ceux avancés dans la première hypothèse. Pour la deuxième hypothèse, les méso-acteurs suggèrent que l'évaluation institutionnelle soit de type externe. Ainsi, cet élément en relation avec la forme d'évaluation s'éloigne de ce que nous avons postulé en cette hypothèse.

Suite à ces avis différents et complémentaires des acteurs enquêtés, il apparaît d'ores et déjà que la démarche d'évaluation institutionnelle commence à prendre forme. Reste maintenant à exposer les avis des interviewés au sujet de l'instrument de collecte des données durant l'exercice d'évaluation.

3- Troisième axe : Conception et montage du référentiel de la qualité pour évaluer les écoles primaires publiques

Le présent axe consiste à élaborer un référentiel de la qualité, selon une approche scientifique précise, destiné à évaluer les écoles primaires publiques dans le cadre d'une démarche d'évaluation institutionnelle.

L'apport de ce troisième axe est d'une extrême importance, dans la mesure où il nous permet de répondre à une condition fondamentale, pour la conduite d'une évaluation institutionnelle, il s'agit du référentiel de la qualité.

3-1- Conception du référentiel de la qualité

Les entretiens individuels et les focus groupes ont permis d'engager une réflexion sur l'un des éléments les plus déterminants d'une évaluation institutionnelle : le référentiel.

Selon les acteurs au niveau de l'INE et du Ministère de l'Éducation Nationale, l'évaluation en éducation n'utilise pas nécessairement de référentiels, car il peut s'organiser à partir d'une série de questions plus ou moins ouvertes. En revanche, les professeurs de la FSE soulignent que l'évaluation institutionnelle se fait toujours à partir d'un référentiel de la qualité qui représente la définition qu'un établissement se donne de la qualité et de sa mesure.

Les enquêtés considèrent qu'un référentiel énonce des pratiques souhaitées et organisées en dimensions ou en domaines. Chaque composante ou dimension est composée de références appelé communément indicateurs et critères de la qualité, auxquelles peuvent être associées des preuves qualitatives ou quantitatives servant d'appui aux jugements. Les macro-acteurs estiment que la méthode de référentialisation doit obéir à une rigueur scientifique afin de garantir la validité de l'outil produit.

Les enquêtés au niveau de la FSE notent que la conception du référentiel de la qualité représente un défis majeur qui réside dans la construction d'un équilibre entre, d'une part, une certaine clarté de la définition de la qualité occasionnant une forme contraignante, et d'autre part, une flexibilité suffisante pour tenir compte des éléments divers au sein des établissements. Pour ces interlocuteurs, la conception d'un référentiel de la qualité doit faire appel à l'intelligence collective des différents acteurs éducatifs, en relation avec le domaine de l'évaluation en éducation.

En ce qui concerne la méthode de montage du référentiel, les propos émis par les macro-acteurs ont porté sur son organisation en dimensions et sous dimensions, avec des indicateurs et des critères quantitatifs et qualitatifs, selon la nature des éléments à mesurer au sein de la dimension de la qualité.

Les méso-acteurs pensent que l'évaluation des écoles primaires publiques, basée sur un référentiel unique et partagé par l'ensemble des acteurs éducatifs, représente un point favorable pour la réussite de l'évaluation institutionnelle. Les enquêtés soulignent que la conception du référentiel doit être réalisée selon une approche participative, en faisant appel aux académiciens, aux décideurs et aux acteurs du terrain.

Les propos émis par les enquêtés quant à la conception du référentiel de la qualité, s'accordent de près avec les exigences énoncées par les auteurs (Torres, 2010 ; Figari, 1994), pour la conception du référentiel de la qualité.

3-2- Dimensions, indicateurs et critères du référentiel de la qualité

Le contenu proposé par les différents acteurs enquêtés est très riche et se rapproche au niveau de certains d'éléments. L'adoption d'un élément ou d'un autre s'est basée sur le principe de complémentarité. En effet, nous avons combiné tous les avis, de sorte que le référentiel final reflète la vision de tous les enquêtés et répond aux objectifs de la recherche.

Les intitulés et l'ordre des dimensions proposées par les enquêtés, pour l'organisation du référentiel ne se ressemblent pas et divergent. Chaque catégorie des interviewés présente une organisation différente des dimensions. Dans ce sens, l'UNESCO (2014), note que la disposition des dimensions et des sous dimensions dans un référentiel de la qualité n'a rien de figé.

Il est seulement nécessaire de reproduire, le plus fidèlement possible, les avis des différentes personnes interviewées lors de la rédaction finale du référentiel ; comme signalé par Figari (1994). Dans ce sens, et comme évoqué au niveau de la méthodologie empirique de cette enquête, nous avons, dans un premier temps, élaboré le référentiel en nous appuyant sur les entretiens individuels et les focus groups et dans un deuxième temps nous avons soumis ce document aux personnes enquêtées afin d'avoir leurs avis avant de l'utiliser. Suite à ces différentes étapes, nous avons produit le référentiel suivant :

Première dimension : vision, mission de l'établissement et son plan stratégique

Cette dimension vise à faire part de la vision future de l'établissement/l'école et la mission à laquelle elle entend aboutir, pour répondre aux besoins de toutes les parties concernées par le processus pédagogique, et ce, sur la base d'un plan stratégique concrétisant cette vision et cette mission par le biais des indicateurs et critères suivants :

Sous dimension : vision et mission de l'établissement

- 1- L'établissement porte une vision claire et une mission précise
- 2- L'établissement dispose d'un document exposant sa vision et sa mission
- 3- L'établissement a élaboré sa vision et sa mission en impliquant toutes les parties concernées
- 4- Les diverses parties concernées au sein de l'établissement ont pris connaissance de sa vision et de sa mission

Sous dimension : plan stratégique

- 1- L'établissement dispose d'un plan stratégique
- 2- Le conseil pédagogique et le conseil de gestion se sont chargés de la mise en place du plan stratégique et de sa mise en œuvre
- 3- Le plan stratégique expose et explique les modalités de sa mise en place et sa mise en œuvre

4- Le plan stratégique traduit la vision et la mission de l'établissement à des fins et des objectifs clairs

5- Le plan stratégique comprend un plan d'action qui inclut l'ensemble des programmes et projets de l'établissement visant à atteindre les buts et réaliser les objectifs prévus

6- Le plan stratégique identifie les ressources nécessaires pour la réalisation de chaque opération et le temps qu'elle nécessite

7- Le plan stratégique identifie les bénéficiaires de chaque opération

8- Le plan stratégique identifie les personnes en charge de réaliser chaque opération (intervenants, partenaires,...)

9- Le plan stratégique identifie les indicateurs d'évaluation et de suivi du déroulement de chaque opération

10- Les résultats découlant des plans antérieurs sont examinés avec la participation de tous

11- L'établissement dispose d'une base d'archivage comprenant les plans antérieurs

Sous dimension : projet d'établissement

1- L'établissement porte un projet

2- Le projet respecte la méthodologie officielle de sa mise en œuvre et se base sur la technique EPAR

3- Un comité de pilotage se charge de conduire le projet

4- Le comité de pilotage assure le suivi de la mise en œuvre des diverses opérations et leur conformité aux modalités tabulées

5- La mise en œuvre des démarches est évaluée sur la base des indicateurs prévus

6- L'établissement dispose d'archives sur les projets antérieurs et leurs retombées sur l'apprenant en particulier, et sur l'établissement de manière globale

7- Les résultats des projets antérieurs sont soumis à l'évaluation et à la discussion

Deuxième dimension : réussite scolaire et accompagnement pédagogique

Cette dimension met en lumière plusieurs dispositions, opérations et mesures permettant d'atteindre les buts et de réaliser les objectifs dessinés par l'établissement /l'école. Ceci se manifeste à travers les indicateurs et les critères suivants :

Sous dimension : réussite scolaire

- **Enseignement formel**

1- Taux de réussite des élèves filles et garçons dans chaque niveau

2- Taux de réussite des élèves filles et garçons dans chaque matière au niveau de la sixième année

3- Evolution du taux de réussite en première année et en sixième au cours des trois dernières années

4- Taux d'élèves excellents en troisième et en sixième années

5- Taux de rétention des élèves dans chaque niveau

6- Taux de redoublement dans chaque niveau

7- Taux d'abandon dans chaque niveau

- **Education non formelle et alphabétisation**

1- Taux de réussite des bénéficiaires du programme d'éducation non formelle

2- Taux d'insertion et de réinsertion de ces bénéficiaires dans les classes formelles

3- Taux de rétention

4- Taux d'abandon dans chaque niveau du programme

5- Pourcentage des bénéficiaires titulaires d'un certificat d'enseignement primaire

6- Taux d'insertion au cycle de formation professionnelle

7- Taux d'insertion au cycle secondaire collégial

8- Taux de réussite des bénéficiaires du programme d'alphabétisation

9- Taux de maintien et de rétention dans le programme

10- Taux d'abandon dans chaque niveau du programme

11- L'établissement attribue des récompenses en nature et des bourses pour encourager les apprenants à exceller et réussir dans les niveaux formels et dans les programmes non formels

Sous dimension : accompagnement pédagogique, social et psychologique

1- L'établissement dispose d'un programme complet d'accompagnement pédagogique, social et psychologique

2- Ce programme a été élaboré sur la base d'une étude des besoins des élèves et de leurs familles

3- L'établissement offre aux apprenants des cours de soutien hors classe

4- L'établissement met à la disposition des apprenants des manuels et fournitures scolaires

5- L'école offre des activités parascolaires artistiques et sportives dans les clubs au sein de l'établissement

6- L'établissement organise des excursions et des sorties variées (visites de sites naturels, musées, zoo, usines, administrations publiques...)

7- Chaque apprenant dispose d'un Portfolio pour le suivi de son parcours au sein de l'établissement

8- L'établissement met à la disposition des apprenants des cantines régulières

9- L'établissement met à la disposition des apprenants les moyens de transport

- 10- Les acteurs pédagogiques réalisent des recherches opérationnelles pour étudier les cas spéciaux relevés dans leur établissement
- 11- L'établissement offre un suivi et un soutien aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage (psychomotriciens, orthophonistes...)
- 12- L'école offre aux apprenants des dépistages à travers des visites régulières de l'équipe médicale, introduits dans le dossier médical personnel de chaque apprenant (infirmier, médecin généraliste et médecin spécialiste)
- 13- L'établissement assure un suivi psychologique et un appui social aux apprenants (psychologue, assistante sociale)
- 14- Les activités de suivi stimulent les multiples intelligences des apprenants et veillent à les développer
- 15- L'école garantit un suivi particulier pour les élèves excellents
- 16- L'école mobilise des classes spéciales pour l'intégration des élèves dans une situation de handicap
- 17- L'école offre des classes aux bénéficiaires de programmes d'éducation non formelle
- 18- L'école offre des classes aux bénéficiaires de programmes d'alphabétisation
- 19- L'école organise des campagnes de sensibilisation pour l'inscription et la réinscription
- 20- L'école assure l'accompagnement des enfants ayant abandonné l'école pour les ramener en classe
- 21- Nombre d'enfants bénéficiant du programme « TAYSSIR »
- 22- Nombre d'enfants bénéficiant du programme « Un million de cartables »
- 23- L'établissement offre un soutien social aux apprenants et à leurs familles
- 24- L'établissement organise des séances d'éducation parentale en faveur des familles des apprenants

Sous dimension : coopérative scolaire

- 1- L'établissement élabore pour les apprenants un programme d'activités diverses dans le cadre de la coopérative scolaire, tout au long de l'année
- 2- Les activités de coopérative scolaire se focalisent sur l'auto-apprentissage et l'apprentissage participatif, ainsi que sur le respect du travail manuel
- 3- Ces activités visent à renforcer les facultés et les compétences psychomotrices de l'apprenant et développer son accommodation avec son environnement et sa culture
- 4- Les élèves participent à l'organisation et à la mise en œuvre des activités de coopérative scolaire

5- La discussion autour du déroulement des activités de coopérative scolaire et l'évaluation de ses résultats

Troisième dimension : pratiques et activités pédagogiques et évaluation des apprenants

Cette dimension décrit les approches et modèles pédagogiques suivis par les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques en classe, ainsi que les modalités d'évaluation des compétences des élèves adoptées, et ce, à travers les indicateurs et les critères suivants :

Sous dimension : activités pédagogiques en classe

- 1- Le conseil pédagogique élabore un plan annuel des activités éducatives et pratiques pédagogiques adoptés dans l'enseignement au sein de l'établissement
- 2- Le plan pédagogique est concrétisé par un programme d'apprentissage respectant la méthodologie officielle adoptée et proposée par les directions centrales du Ministère de l'Education Nationale. Ce programme contribue à la réalisation des buts, et des objectifs pédagogiques tracés par cette méthodologie
- 3- Ce programme identifie les facultés intellectuelles et les compétences émotionnelles, sociales et psychomotrices que l'apprenant doit acquérir
- 4- Ce programme comprend les pratiques pédagogiques nécessaires pour le développement psychologique, mental et corporel de l'apprenant
- 5- Ces activités pédagogiques sont variées, dynamiques, et en conformité avec le modèle formel et non formel
- 6- Ces activités pédagogiques permettent aux apprenants d'acquérir des outils d'assimilation, de compréhension, d'application, d'analyse, de synthèse, de production et de créativité
- 7- Les pratiques pédagogiques prennent en compte les différences des élèves et leurs facultés intellectuelles pour leur offrir des chances égales
- 8- Ces activités permettent aux apprenants de développer des compétences en communication et en termes d'esprit d'équipe, de participation et de collaboration
- 9- Ces activités développent chez les apprenants des compétences et leur permet d'acquérir un sens de responsabilité, de compter sur leurs propres moyens et capacités, de renforcer leur autonomie, d'être autodidactes hors la classe (auto-apprentissage), mais aussi de s'exercer à l'auto-évaluation
- 10- Ces pratiques encouragent les élèves à faire preuve d'interactivité et de prendre part à la conception et la diffusion des cours
- 11- Les activités didactiques forment les élèves à la recherche et l'expérimentation à travers des recherches diverses, et par le biais des livres (bibliothèque de l'école), des TIC mises à leur

disposition au sein de l'établissement (salle d'informatique) et des essais en laboratoire (laboratoire de l'établissement)

12- Ces activités didactiques répondant aux besoins des élèves et à leurs intérêts et penchants, afin de leur inculquer une envie d'apprendre, et de là, rendre plaisant et utile l'exercice éducatif et les encourager à réussir, à exceller et à se démarquer

13- L'établissement met à la disposition des enseignants plusieurs outils didactiques et documents nécessaires à l'exercice de l'enseignement et à celui de l'apprentissage

14- Les enseignants font usage des NTIC pour l'élaboration et la diffusion de leurs cours (usage de l'ordinateur, du projecteur vidéo, de l'internet, ou encore de la salle de jeux de l'établissement)

15- Les enseignants donnent quelques cours hors classe (dans la cour de l'école, dans la salle polyvalente, à la bibliothèque, au laboratoire, dans les terrains de l'école, dans la salle d'informatique)

16- Les enseignants développent des outils didactiques innovants pour mener à bien leur fonction

17- Les enseignants préparent un projet de classe annuel et semestriel, et accordent la priorité aux besoins de l'apprenant en l'impliquant dans la mise en place et la mise en œuvre du projet

18- Le projet de classe comprend des objectifs, des intervenants, un calendrier pour les opérations, et tous les apprenants en bénéficient en classe

19- Les projets de classe et les résultats y découlant sont partagés avec les acteurs pédagogiques en vue de faire part des expériences réussies

Sous dimension : évaluation des apprenants

1- Le conseil pédagogique et les conseils de classe élaborent un système annuel pour l'évaluation des acquis des apprenants et de leur performance. Ce système d'évaluation est lié à un programme de suivi pédagogique, psychologique et social adopté par l'établissement

2- Le système d'évaluation est présenté et partagé avec tout le corps professoral pour faciliter aux enseignants l'accès aux mécanismes et outils nécessaires pour l'évaluation des connaissances et l'assiduité des apprenants

3- Ces outils et mécanismes (Grilles d'observation, contrôles, fiches d'évaluation personnelle...) sont utilisés dans l'évaluation continue et l'examen final certifiant

4- Ces mécanismes et outils permettent aux enseignants d'évaluer les compétences en matière d'assimilation, de compréhension, d'analyse et de synthèse. Ils leur facilitent également l'évaluation des éléments de chaque matière (production écrite, production orale, résolution de problèmes mathématiques, production d'expériences scientifiques,...)

- 5- Le système d'évaluation se rapporte aux objectifs pédagogiques portés par l'établissement et aux activités didactiques en classe
- 6- Les apprenants sont préparés psychologiquement à passer les différentes évaluations
- 7- Un système alternatif de notation est utilisé en classe dans la mesure du possible afin d'identifier les niveaux des apprenants et les encourager à la réussite et à l'excellence
- 8- Les enseignants et le directeur prennent note des conditions dans lesquelles se passent les évaluations continues et les contrôles certifiant (cas de triche, comportements des enseignants,...)
- 9- Des rapports sont rédigés et introduits dans les dossiers personnels des apprenants à la suite des évaluations auxquelles ils participent
- 10- Les conseils de classe débattent des résultats des différentes évaluations
- 11- Les parents et tuteurs d'élèves suivent régulièrement les performances de leurs enfants
- 12- Les résultats des évaluations sont utilisés pour l'élaboration des programmes de régulation et de soutien en faveur des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, en sus d'un programme pour l'amélioration continue du niveau des élèves moyens et un autre visant à répondre aux besoins des élèves excellents
- 13- Les résultats de ce système sont utilisés pour assurer une évaluation continue des pratiques pédagogiques et des activités didactiques

Quatrième dimension : structure et environnement de l'établissement

Cette dimension se focalise sur l'environnement dans lequel l'établissement est situé, en plus de la structure pédagogique et infrastructure de l'établissement, selon les indicateurs et les critères suivants :

Sous dimension : structure pédagogique

- 1- Nombre d'apprenants dans chaque niveau et dans chaque programme (cycle formel, éducation non formelle, alphabétisation, classes intégrées, enseignement primaire)
- 2- Nombre de classes (classes communes et celles relatives à un seul niveau) dans chaque niveau et dans chaque programme
- 3- Evolution du nombre des élèves inscrits en première année du primaire, en enseignement préscolaire et dans les autres programmes non formels, durant les trois dernières années
- 4- Nombre d'acteurs pédagogiques dans chaque niveau et programme, et taux d'encadrement général et de chaque niveau scolaire dans chaque programme
- 5- Nombre d'heures d'enseignement, d'accompagnement et de soutien hors classe
- 6- Nombre d'intervenants officiels et non officiels, type d'intervention et nombre d'heures programmées

7- Niveau d'étude de tous les enseignants et du directeur, en plus de la formation de base dans les centres d'éducation et de formation, sans oublier les formations supplémentaires

Sous dimension : environnement de l'établissement et son infrastructure

1- L'établissement est situé près des quartiers résidentiels et est facilement accessible

2- L'établissement assure aux personnes qui s'y rendent, les conditions nécessaires de sécurité, de sûreté, de santé, d'hygiène et de beauté

3- L'école dispose en son sein de panneaux de signalisation

4- L'établissement dispose d'un tableau de diffusion des différentes données et informations

5- L'établissement veille à développer et rénover son infrastructure, ainsi qu'à consolider et restaurer ses dispositifs de manière continue, et selon le besoin

6- Les bâtiments de l'établissement s'alignent aux conditions d'accès respectant les personnes à mobilité réduite

7- Les salles de cours se caractérisent par une installation confortable (climatisation et soleil, luminosité suffisante et chauffage), des sièges adéquats, ainsi que des tableaux de bonne qualité pour l'écriture, des images et des tableaux artistiques et scolaires

8- Les salles de classe respectent la superficie formellement admise et contiennent un nombre suffisant de sièges en parfait état pour les apprenants

9- L'école offre les facilités et outils didactiques, ainsi que les différentes fournitures scolaires nécessaires pour chaque niveau

10- L'école dispose d'une salle équipée spécialement pour les enfants intégrés

11- L'école dispose d'une bibliothèque qui comprend plusieurs ouvrages répondant aux besoins intellectuels des apprenants, et profitant à tous les niveaux scolaires, formels et non formels, conformément à un calendrier précis

12- L'établissement dispose d'une salle d'informatique équipée par des ordinateurs avec connexion internet, un tableau interactif et un projecteur vidéo

13- L'établissement dispose d'un laboratoire équipé, dont profitent les apprenants durant toutes les activités scientifiques

14- L'école dispose d'un espace jardin, bien et continuellement entretenu, avec des passages facilitant le déplacement entre les bâtiments de l'établissement

15- L'établissement comprend des terrains dédiés aux cours d'éducation physique et aux diverses activités en plein air

16- L'établissement dispose de vestiaires pour filles et d'autres pour les garçons, leur permettant de se changer pour les cours d'éducation physique

17- L'école dispose d'une cantine

18- L'établissement dispose de toilettes pour filles et pour garçons comblant l'effectif des apprenants

19- L'établissement dispose d'une salle multifonctions

20- L'école dispose d'une infirmerie équipée pour les premiers secours

21- L'école dispose d'une salle pour les professeurs

22- L'école dispose d'une salle pour la prière

23- L'école dispose d'habitations pour les fonctionnaires de l'établissement (Directeur, enseignants, gardien,...)

Cinquième dimension : direction et gestion de l'établissement

Cette dimension aborde l'organisation administrative adoptée au sein de l'établissement et les modalités de gestion des ressources humaines, financières et pédagogiques. Cela s'explique par les indicateurs et les critères suivants :

Sous dimension : direction pédagogique/ chef de l'établissement

1- Le chef de l'établissement veille sans cesse à promouvoir l'image de l'école et son rendement interne et externe

2- Le chef de l'établissement se charge de la gestion et de la direction administrative, financière et pédagogique de l'établissement à travers les conseils concernés

3- Le chef de l'établissement met en œuvre la notion de direction pédagogique, reposant sur la distribution des rôles et des responsabilités et l'implication de tous dans la prise de la décision

4- Le chef de l'établissement respecte les pouvoirs attribués aux conseils et les décisions qui en émanent

5- Le chef de l'établissement utilise les bases de données MASSAR et E16 pour la gestion de l'établissement sans complication

6- Le directeur de l'école traite les acteurs éducatifs sur un pied d'égalité

7- Le chef de l'établissement défend les intérêts des acteurs internes de l'école

8- Le chef de l'établissement dispose d'un important réseau de contacts qui lui facilite l'exercice de ses fonctions et agit pour l'intérêt de l'école

9- Le chef de l'établissement encadre les fonctions de planification, de préparation, d'exécution, de suivi et d'évaluation de tous les programmes intéressant l'établissement

10- Le chef de l'établissement encourage les différentes initiatives de toutes entités pouvant servir l'établissement (acteurs pédagogiques, associations, institutions publiques....)

11- Le chef de l'établissement coordonne entre différents conseils de l'établissement et soutient leur entraide et leur travail collectif

12- Le chef de l'établissement encourage les différents acteurs pédagogiques à s'informer sur l'actualité et les nouveautés en termes d'éducation et de formation et à en discuter

13- Le chef de l'établissement jouit d'une capacité de communication par le biais de tous les outils pouvant faciliter son travail (communication orale, communication écrite à travers les correspondances électroniques ou sur papier)

14- Le chef de l'établissement entreprend des visites aux enseignants durant l'exercice de leur travail dans le but d'évaluer de près leur performance et celle des apprenants et en noter l'évolution

15- Le directeur veille à la sécurité de l'établissement, à celle des apprenants et de son personnel

16- Le chef de l'établissement veille au contrôle, à la responsabilisation, à la reddition des comptes et à l'orientation des apprenants et des différents employés à l'école, ainsi qu'à la préparation des rapports périodiques au sujet du respect des procédures judiciaires

17- Le directeur traite les employés de l'établissement et les apprenants sur un pied d'égalité

18- Le directeur bénéficie d'une formation de base lui facilitant la gestion et la direction de l'établissement

19- Le chef de l'établissement veille à participer aux formations continues formelles et informelles dans le but d'améliorer ses compétences et son savoir-faire en matière de gestion et de communication

Sous dimension : conseils de l'établissement

- **Conseil pédagogique**

1- Le conseil pédagogique élabore les programmes annuels de l'action éducative de l'établissement et ceux relatifs aux activités parascolaires et de soutien

2- Le conseil pédagogique assure le suivi des programmes annuels qu'il prépare

3- Le conseil pédagogique met en place les contrôles et les examens et assure le suivi et l'évaluation des différentes opérations de leur réalisation

4- Le conseil présente des propositions en rapport avec les programmes d'enseignement

5- Le conseil prépare la carte scolaire

6- L'ensemble des membres du conseil participent à trois réunions concernant la préparation, l'exécution et le suivi

- **Conseil de gestion**

1- Le conseil de gestion se charge la direction financière de l'établissement

2- Le conseil de gestion prépare le statut intérieur de l'établissement

3- Le conseil de gestion étudie le projet budgétaire de l'établissement

4- Le conseil de gestion valide les projets de travail du conseil pédagogique et des conseils d'enseignement

5- Le conseil de gestion élabore le plan d'action annuel et entreprend son suivi et son évaluation

6- Le conseil de gestion valide le rapport annuel sur le fonctionnement général de l'établissement (rapport sur les comptes et le fonctionnement financier)

7- Le conseil se charge de préparer et d'étudier les contrats de coopération et les conventions de partenariat de l'établissement

8- L'ensemble des membres participent aux deux réunions programmées et discutent de tous les sujets que le conseil se doit de gérer

- **Conseils d'enseignement**

1- Le conseil élabore un programme annuel des activités pédagogiques, en coordination avec l'inspecteur

2- Le conseil prépare les outils et les procédés nécessaires à l'évaluation des éléments de chaque matière et assure le suivi des résultats obtenus par les élèves

3- Le conseil réalise des recherches dans l'objectif de développer et de renouveler les pratiques pédagogiques et les activités liées à chaque discipline didactique

4- Toutes les personnes concernées participent à l'élaboration du programme annuel, son suivi et son évaluation pendant trois réunions

- **Conseil de classe**

1- Le conseil s'intéresse au suivi des résultats des élèves

2- Le conseil use des résultats scolaires pour l'organisation des opérations de soutien et de renforcement des compétences

3- Le conseil veille au respect du règlement intérieur de l'établissement et à la gestion de différents problèmes provenant des apprenants dans l'établissement

4- Toutes les parties concernées participent, le cas échéant, aux réunions de manière effective

Sous dimension : entité d'inspection pédagogique

1- Les différents conseils de l'établissement bénéficient de la participation et du suivi de l'autorité d'inspection

2- L'organe d'inspection veille à l'étude des résultats de tous les rapports à travers l'organisation de rencontres bilatérales et collectives régulières

3- Les inspecteurs pédagogiques utilisent les rapports réalisés pour l'élaboration d'un diagnostic minutieux de la situation de l'enseignant, dans le but de présenter des solutions ou des propositions de solutions pour remédier aux différentes lacunes, difficultés et problèmes diagnostiqués

4- Les inspecteurs organisent des formations et des journées d'étude sur la base des lacunes diagnostiquées

5- Les enseignants bénéficient de l'encadrement et de la supervision pédagogiques et d'un suivi périodique et régulier

6- Les nouveaux et anciens enseignants bénéficient du même encadrement et du même suivi

7- L'entité d'inspection veille à informer les enseignants sur l'actualité pédagogique, à les encourager à prendre l'initiative et à contribuer au renouveau pédagogique.

Sous dimension : association des parents et des tuteurs des élèves

1- L'association contribue à la gestion de l'établissement à travers sa représentativité effective dans différents conseils de l'établissement

2- L'association participe à l'élaboration du plan stratégique relatif aux différents programmes et projets, ainsi qu'au suivi du déroulement de ces projets

3- L'association dispose d'un programme spécifique, mis en place depuis sa création, et à travers lequel elle veille à présenter les services pédagogiques sociaux et communicatifs de l'établissement

4- L'association a pris l'initiative de tisser des partenariats avec des prestataires fournissant à l'école différents services

5- L'association constitue un lien essentiel entre l'établissement et la famille

Sixième dimension : climat de l'établissement

Cette dimension fournit une description des conditions, interactions et rapports qu'offre le climat de l'établissement / l'école. Différents indicateurs et critères expliquent cela :

Sous dimension : vie interne de l'école

1- L'école adopte une approche participative dans la prise et l'exécution des décisions

2- Les employés de l'établissement forment une équipe de travail, unie et collaboratrice

3- L'établissement offre un environnement idoine à la communication, au débat, à l'apprentissage et à la formation continue pour les employés et les apprenants

4- Les apprenants et les employés respectent le règlement intérieur de l'établissement

5- Le climat de l'établissement encourage la réalisation et la production d'un travail pédagogique réussi axé sur l'apprenant

6- Les différents acteurs de l'établissement assument la responsabilité de l'apprentissage, la réussite et l'excellence des élèves

7- Le comportement des employés de l'établissement est basé sur la bonne conduite, le respect et la responsabilité

8- Les employés de l'établissement demeurent sans mutation jusqu'à la retraite

9- L'établissement facilite la participation des parents et des tuteurs des élèves à la prise des décisions, leur mise en œuvre et son suivi

10- L'établissement veille à remédier, dans les temps, aux éventuels complications et problèmes

11- L'établissement enregistre le nombre et le type de cas de violence pendant l'année

Sous dimension : rapports avec l'environnement de l'établissement et de la société

1- L'établissement encourage la famille et la société à prendre part à la vie scolaire à travers l'interaction et la communication régulières et par le biais de plusieurs activités ayant pour objectif l'amélioration de la performance des élèves et du rendement de l'école

2- L'école organise, suivant un planning précis, des rencontres périodiques avec les familles des élèves, encadrées par l'association des parents et des tuteurs d'élèves, dans le but de discuter des résultats de leurs enfants

3- L'établissement incite les familles à répondre présents et participer continuellement aux activités de leurs enfants hors classe

4- Suite à la demande des familles, les professeurs élaborent des rapports périodiques sur les résultats des apprenants

5- L'école organise des activités dédiées aux familles, en fournissant des orientations et des conseils au sujet de la nutrition et la santé physique et psychique de leurs enfants, du soutien pédagogique à la maison, en plus de la protection de l'environnement

6- L'établissement associe la société civile et les institutions publiques dans différentes activités hors classe qu'elle organise au sein de l'établissement ou en dehors (à l'occasion des fêtes nationales, religieuses ou pendant les festivités liées à d'autres occasions)

7- L'établissement conclut des partenariats avec différentes institutions en vue d'améliorer le rendement de l'école

8- L'établissement autorise les associations à se servir de ses locaux

9- L'établissement permet aux enfants du quartier d'utiliser ses terrains de jeu pendant les week-ends ou pendant les vacances trimestrielles

10- L'école organise des visites régulières à d'autres écoles primaires pour participer à leurs activités

11- L'école a fondé une association des anciens élèves dans le but de bénéficier de leurs compétences dans le soutien et le développement de l'école

12- L'établissement bénéficie des services du dispensaire du quartier qui offre l'assistance médicale aux apprenants et employés et encadre des activités au profit des familles à l'école

Septième dimension : Activités professionnelles

Cette dimension concerne les différentes activités professionnelles qui distinguent la performance des acteurs pédagogiques au sein de l'établissement/ l'école, en plus des actions visant l'encadrement et le développement du parcours de ces acteurs. Cela se manifeste à travers les indicateurs et les critères suivants :

Sous dimension : Prestation professionnelle

- 1- Les enseignants sont conscients des objectifs de leur mission et des rôles qui s'y rattachent
- 2- Les enseignants ont bénéficié d'une formation de base dans les fonctions d'éducation et de la formation
- 3- Les enseignants sont dotés de compétences et de capacités pour remplir leur fonction comme il faut
- 4- Les enseignants sont conscients des points forts et points faibles de leur exercice professionnel
- 5- Les enseignants marquent leur présence à l'école de façon ponctuelle et permanente durant toute l'année scolaire
- 6- Les enseignants participent aux différents programmes liés à l'établissement
- 7- Les enseignants assurent aux élèves un apprentissage dépourvu de discrimination
- 8- Les enseignants respectent le règlement intérieur de l'établissement et les règles générales prévues par le ministère de l'éducation nationale
- 9- Les enseignants gardent les secrets de la classe et prennent en considération les circonstances personnelles de chaque apprenant
- 10- Les enseignants s'engagent à ne pas exploiter leur autorité dans et en dehors de la salle de classe
- 11- Les enseignants s'entraident entre eux et les anciens encadrent les nouveaux
- 12- Les enseignants prennent l'initiative de proposer des mesures et des pratiques à même de contribuer à la réussite et à l'excellence des apprenants

Sous dimension : encadrement et développement professionnels des enseignants et du directeur

- 1- Les enseignants adoptent le principe de l'auto-apprentissage pour développer leurs compétences et leurs habiletés
- 2- L'établissement a élaboré un programme ciblant le développement professionnel des enseignants, avec l'intervention du directeur, de l'inspecteur et d'un groupe d'acteurs pédagogiques, et cela sur la base des besoins individuels et collectifs des enseignants

- 3- L'établissement organise des rencontres et des sessions de formation au profit des enseignants, encadrées par des experts en éducation, en formation, en communication et en informatique
- 4- Les inspecteurs programment, aux côtés du directeur, des rencontres et journées de formation en vue d'encadrer les enseignants durant toute l'année dans plusieurs sujets liés à leurs pratiques pédagogiques quotidiennes, mais aussi de les mettre au courant de l'actualité pédagogique pour les préparer aux examens professionnels
- 5- Les enseignants veillent à organiser des rencontres entre eux afin de discuter autour des situations problèmes auxquelles ils sont exposés en classe
- 6- Les enseignants veillent à participer aux séminaires et conférences dans les universités marocaines, en vue de développer leurs compétences
- 7- Les enseignants réalisent des recherches pédagogiques sur différentes problématiques dont souffrent leurs élèves, et ce, pour mettre l'accent sur les causes de ces situations problèmes et les solutions possibles pour y remédier
- 8- L'établissement encourage le développement professionnel des enseignants en leur offrant des récompenses financières ou en nature
- 9- Le chef de l'établissement donne l'occasion aux acteurs pédagogiques pour participer aux formations continues dans différents domaines, dans l'objectif de perfectionner et développer leurs compétences et leurs capacités pédagogiques et communicatives
- 10- Les enseignants bénéficient d'un accompagnement psychologique et social au sein de l'établissement

Huitième dimension : réalisations de l'établissement

Cette dimension présente un aperçu sur les différentes réalisations entreprises par les acteurs pédagogiques en vue d'amener l'établissement à adhérer au processus du développement et de l'excellence. Ceci se manifeste à travers les indicateurs et les critères suivants :

Sous dimension : réalisations collectives et individuelles depuis l'arrivée du directeur

- 1- Le prix de l'école durable
- 2- Le prix de l'école de référence
- 3- Les prix obtenus lors des compétitions culturelles
- 4- La participation aux concours de lecture (PIRLS, PISA, autres...)
- 5- La participation aux concours des sciences et des mathématiques (TIMSS, PISA, ...)
- 6- La participation au parlement de l'enfant

Sous dimension : pratiques exceptionnelles de l'établissement

A citer :

Neuvième dimension : perspectives de l'établissement

Cette dimension expose les différents projets futurs que les acteurs pédagogiques envisagent de réaliser dans le but d'ancrer la culture de la qualité et de l'excellence. Cela s'explique par ce qui suit :

- 1- Indicateurs du rendement interne et externe
- 2- Nombre des inscriptions attendues dans la première année
- 3- Nombre des inscriptions prévues pour l'enseignement préscolaire
- 4- Nombre des inscriptions prévues pour l'éducation non formelle/ lutte contre l'analphabétisme et pourcentage de réussite dans les deux programmes
- 5- Adoption d'une culture d'évaluation continue à travers des mesures d'évaluation de l'établissement prévues de façon périodique
- 6- Programmes et projets futurs dans un délai d'une année - 3 ans – 5 ans

Les dimensions, les indicateurs et les critères présentés dans le référentiel sont élaborés à partir d'une masse considérable d'informations en rapport avec les différentes composantes de l'établissement scolaire. Ce sont des informations construites pour prendre et donner du sens, ce qui suppose, bien sûr, un travail de vérification afin de témoigner de leur validité.

Plusieurs auteurs (Torres, 2010 ; Bouchard, 2002 ; Figari, 1994) estiment que la vérification d'un référentiel ne peut avoir lieu qu'en action ; cela veut dire s'en servir pour une évaluation réelle afin d'attester de sa fonctionnalité.

3-3- Principales conclusions

Il ressort de l'analyse des avis des enquêtés à propos de la conception du référentiel de la qualité que la référentialisation doit respecter une rigueur scientifique dans le but d'attester de la validité de l'instrument élaboré pour collecter les informations lors d'une évaluation institutionnelle.

Selon les macro-acteurs, réussir la conception du référentiel de l'évaluation doit faire appel à une intelligence collective. Quant aux méso-acteurs, ils ont proposé d'adopter une démarche participative, en invitant des académiciens, des décideurs et des acteurs du terrain à se prononcer à ce sujet. Ainsi, le référentiel de la qualité selon les macro-acteurs devrait s'organiser en dimensions et chacune d'elle repose sur des indicateurs et des critères de la qualité pour mesurer les éléments constitutifs.

Lors de la rédaction du référentiel de la qualité, nous avons relevé une grande richesse en termes d'avis proposés tant par les macro-acteurs que les méso-acteurs. En effet, les avis des acteurs enquêtés au niveau macro et méso du système éducatif marocain sont majoritairement

semblables et quelquefois distincts, mais surtout complémentaires. Ainsi, le référentiel final s'est basé sur le principe de complémentarité. De plus, nous avons collecté l'avis des enquêtés à deux reprises. Pour une première fois, durant les entretiens individuels et les focus groups et pour une deuxième fois, nous avons soumis l'outil après la première rédaction aux différents enquêtés via email, afin d'avoir leur approbation avant son emploi.

Le référentiel de la qualité final se compose de neuf dimensions et de 241 indicateurs et critères pour évaluer la qualité des éléments constituant de chacune de ces dimensions et sous dimensions.

Notre instrument de collecte d'informations, le référentiel de la qualité est élaboré selon une démarche scientifique, dans ce même esprit, sa vérification doit respecter la même rigueur scientifique.

Pour ce faire, le chapitre suivant se focalise sur la mise en pratique du référentiel de la qualité produit. Les éléments de conclusions de cet axe d'analyse ont révélé une forte relation avec les deux hypothèses de la recherche.

4- Quatrième axe : Exploitation des résultats d'évaluation avec le référentiel de la qualité et mise en place et pérennisation de la démarche d'évaluation

Ce dernier axe de réflexion constitue un moyen opportun, permettant d'extraire les suggestions émanant des macro-acteurs et méso-acteurs, pour l'utilisation des résultats de l'évaluation avec le référentiel de la qualité d'un côté, ainsi que la mise en place et la pérennisation de la démarche d'évaluation institutionnelle de l'autre. Ces propositions seront prises en compte pour nous permettre, autant que possible, de réussir l'implantation de la démarche d'évaluation institutionnelle avec le référentiel de la qualité auprès des écoles primaires publiques marocaines.

4-1- Publication des résultats de l'évaluation institutionnelle

Suite à l'évaluation externe, la procédure prévoit, en règle générale, l'élaboration d'un rapport avec les résultats saillants de l'état de l'école (OCDE, 2018 ; UNESCO, 2015). En effet, le traitement de ces données recueillies revêt une importance considérable quant à l'intérêt et l'utilité des évaluations menées. Le point soulevé en premier par les enquêtés pour exploiter les données, était la procédure de publication des résultats de l'évaluation.

Selon les professeurs de la FSE, l'évaluation externe doit s'inscrire dans une démarche de transparence. Cependant, l'option de publier le rapport d'évaluation est en cohérence avec l'objectif de reddition des comptes, ajoutent les interlocuteurs. Les enquêtés conseillent de permettre un droit de regard sur les rapports au CSEFRS, pour apporter son expertise au sujet

de l'amélioration de la qualité des écoles primaires publiques. Il peut en découler des propositions de corrections très importantes pour les erreurs factuelles

Les acteurs relevant de l'INE encouragent la publication des rapports synthétiques des évaluations des écoles, car ils estiment qu'il est important que le public intéressé puisse être informé du niveau de la qualité des établissements scolaires primaires. Ainsi, toutes les parties prenantes comme l'État, les entreprises, les bailleurs de fonds, les collectivités locales, les parents des élèves et les élèves, seront mieux informés, ce qui leur permet de prendre leurs décisions en toute connaissance de cause, estiment les enquêtés.

Les acteurs au niveau central du Ministère de l'Education Nationale n'encouragent pas la publication des rapports d'évaluation, surtout dans la presse. Les interviewés pensent que publier ces documents, peut encourager les institutions scolaires à contourner les évaluateurs et à dissimuler leurs faiblesses. Selon ces enquêtés, il est plus prudent de considérer le rapport d'évaluation comme un document de travail interne ayant un objectif analytique. Les interlocuteurs ajoutent qu'il est d'usage de limiter la diffusion des rapports d'évaluation à la structure évaluatrice et à l'entité évaluée, afin de favoriser l'adhésion des acteurs internes de l'école à travailler les défaillances relevées par le diagnostic.

Dans le même ordre d'idées, les méso-acteurs considèrent que la publication des rapports entrainera un désengagement des acteurs internes de l'école, pour l'amélioration de la qualité. Car, il sera difficile pour l'équipe de l'école d'être pointée du doigt devant l'ensemble de la communauté éducative. Les enquêtés ajoutent que le rapport doit présenter les points forts et points faibles de l'école certes, mais en affichant une responsabilité collective de tous les acteurs internes de l'école, sans responsabiliser quelques personnes ou le directeur tout seul. Les méso-acteurs estiment que la structure d'évaluation doit veiller à ce principe de responsabilité collective, en rédigeant le rapport et ils ajoutent que les résultats peuvent être diffusés d'une façon interne, au niveau régional et central.

Les enquêtés notent que suite à la généralisation de l'évaluation, la structure évaluatrice peut prévoir de rendre publiques les bonnes pratiques relevées dans les écoles, mais il serait souhaitable d'avoir, d'abord, l'aval de l'institution évaluée avant la publication.

Après avoir présenté les différents avis des enquêtés vis-à-vis de la procédure de publication des rapports des évaluations institutionnelles, l'exploitation des résultats se manifeste en deux niveaux, selon les interviewés.

4-2- Exploitation des résultats de l'évaluation institutionnelle

Nous repérons un premier niveau qui concerne l'exploitation des résultats à l'échelle de l'école primaire. Les macro-acteurs recommandent que l'école, en la personne du directeur et des

enseignants, doit travailler sur les points faibles, présentant une priorité pour l'apprentissage des élèves et le fonctionnement de l'établissement. Pour ce faire, les enquêtés recommandent de programmer un plan d'action à réaliser à part ou intégré dans le cadre de leur projet d'établissement.

Les professeurs de la FSE notent que parvenir à travailler sur les faiblesses de l'entité évaluée est difficile pour les acteurs internes de l'établissement, dans un système éducatif très centralisé où les institutions scolaires primaires manquent d'autonomie. Les interlocuteurs soulignent que pour réussir cela, il faut que les enseignants et le directeur disposent d'une marge de manœuvre suffisante pour entreprendre les démarches qui s'avèrent nécessaires, mais aussi de conditions, de ressources et d'un soutien adéquat pour parvenir à monter un projet d'amélioration de la qualité.

Les acteurs au niveau du Ministère de l'Education Nationale voient que les « *bonnes écoles* » savent utiliser de façon constructive les résultats des évaluations et les mettre à profit pour leur gestion, et donc pour le développement de la qualité de leur établissement. Les enquêtés citent quelques exemples réussis des projets d'établissement pour justifier leurs avis.

Les acteurs au niveau de l'INE proposent que le plan d'amélioration de la qualité de l'établissement concerne une seule dimension de la qualité ayant présenté des faiblesses et des lacunes. En effet, le ciblage d'une dimension plus qu'une autre doit obéir au principe de priorités et des moyens disponibles pour atteindre les faiblesses exprimées.

Selon les méso-acteurs, les résultats de l'évaluation externe seront le point de départ pour établir un plan stratégique de l'école et sur la base de ce plan il faut réaliser des projets annuels pour chaque priorité soulevée, afin d'améliorer la qualité des établissements scolaires.

Les inspecteurs pédagogiques ajoutent que les résultats des évaluateurs seront une opportunité importante pour l'établissement pour revoir ses objectifs, et effectuer des réunions avec les parents des élèves afin de solliciter leur aide pour l'amélioration de la qualité de l'école.

Les enseignants et les directeurs soulignent l'importance de mettre en place un projet d'établissement avec un plan d'action qui tient compte des attentes des acteurs internes de l'école, avec clarté et précision des objectifs à atteindre.

Selon les méso-acteurs, les résultats de l'évaluation externe peuvent s'utiliser pour renforcer le prestige de l'établissement évalué, pour les cas des écoles modèles, qui ne connaissent ni de défaillances ni de problèmes. Ces dernières peuvent bénéficier des récompenses ou des prix de bonnes pratiques, afin d'encourager les autres écoles à s'améliorer.

Un deuxième niveau d'exploitation des résultats de l'évaluation, exprimé par les enquêtés, est celui en relation avec le système éducatif, au niveau régional et central. L'exploitation des résultats d'évaluation institutionnelle externe, selon les professeurs de la FSE, doit engager, au niveau central du système éducatif, une réflexion sur les enjeux stratégiques relevés par l'évaluation des écoles primaires publiques. Les enquêtés soulignent qu'il faut définir des objectifs à atteindre, pour les niveaux de développement de la qualité. Ils ajoutent que l'amélioration de la qualité doit s'effectuer aux différents niveaux du système éducatif, de l'élève pris individuellement au système d'éducation et de la formation dans sa globalité.

Les macro-acteurs estiment que les résultats de ces évaluations externes régulières renseigneront les bases de données au niveau régional et central, pour réaliser un pilotage réussi de tout le système éducatif et spécialement de l'éducation de base.

Les méso-acteurs reconnaissent le rôle important des résultats des évaluations externes des écoles primaires publiques, quant à la gouvernance et au pilotage du système éducatif en général, ainsi que pour l'orientation des décisions et des développements futurs des écoles primaires publiques. Les enquêtés estiment que cela nécessite une bonne volonté des décideurs, pour réussir les évaluations externes et se baser sur leurs résultats pour prendre des décisions ou mener des actions à l'égard des écoles primaires publiques.

4-3- Mise en place et pérennisation du processus d'évaluation institutionnelle

La mise en place et la pérennisation de la démarche d'évaluation institutionnelle se base sur quelques dispositions proposées par les enquêtés.

Tout d'abord, les enquêtés encouragent d'intégrer l'opération d'évaluation dans la pratique des acteurs éducatifs de l'école primaire publique. Les macro-acteurs signalent la nécessité d'inclure tous les acteurs éducatifs de l'école dans la démarche d'évaluation. Dans le cas de l'évaluation externe, il faut prévoir des formations et de l'information à propos de la démarche, ainsi les acteurs internes de l'établissement se sentent concernés et collaborent positivement durant la collecte des données d'évaluation. Disposer des informations en faveur des acteurs internes de l'école permet un engagement et une responsabilisation de l'ensemble des acteurs et puis une bonne utilisation des résultats de l'évaluation, estiment les enquêtés. Et ils ajoutent qu'avec plus d'expérience, les enseignants et le directeur seront plus positifs envers la démarche d'évaluation périodique qui fera partie du cycle de vie de l'école.

Les macro-acteurs soulignent qu'il convient d'instaurer dans les écoles une culture solide de l'évaluation, loin de tout contrôle ou sanction, à travers des évaluations conçues et réalisées de façon systématique qui forment un élément indispensable au développement de la qualité des

établissements scolaires. Les enquêtés notent que les résultats des évaluations doivent être considérés comme une motivation qui engage les acteurs éducatifs de l'école à contribuer, de leur propre initiative, au développement ciblé de la qualité. Dans le même ordre d'idée, les méso-acteurs recommandent de relier le travail des acteurs internes de l'école au rendement, en intégrant les résultats de l'évaluation dans des primes de rendement.

Nous exposons quelques options proposées par les interviewés, pour mettre en place une démarche d'évaluation institutionnelle à plusieurs niveaux du système éducatif. Les enquêtés estiment qu'il faut mettre en place des dispositions d'une démarche d'évaluation institutionnelle, progressivement aux différents niveaux.

Tous les enquêtés sont favorables, pour le montage d'un projet de mise en place d'une structure d'évaluation des écoles primaires publiques. Eu égard au grand nombre des écoles primaires publiques existantes au Maroc, il paraît toutefois difficile d'imaginer qu'une seule structure puisse effectuer, à elle seule, ce travail d'évaluation pour l'ensemble des établissements d'enseignement primaire.

Selon les interviewés, il semblerait plus réaliste de réfléchir sur le bien-fondé d'une structure régionale et provinciale dont le rôle serait plutôt de superviser, de coordonner, d'organiser et de conduire l'évaluation institutionnelle.

Les interlocuteurs notent qu'une telle structure peut fonctionner dans le centre régional et provincial de l'évaluation, des examens et de l'orientation, sous la tutelle du centre national de l'évaluation, des examens et de l'orientation et du CSEFRS.

Les acteurs au niveau du Ministère de l'Education Nationale préconisent que les inspecteurs pédagogiques ou les fonctionnaires intéressés par l'évaluation institutionnelle dans le système éducatif, peuvent intégrer cette structure dans le cadre d'une gestion des carrières, avec un rôle d'évaluateur professionnel. L'intégration se fera suite à une formation spécialisée en évaluation et en mesure en éducation.

Les enquêtés du Ministère de l'Education Nationale proposent d'effectuer une formation bien ciblée des connaissances, des compétences et des habilités requises pour la conduite des évaluations. Selon les interlocuteurs, ceci est possible dans le cadre d'un programme complet de coopération entre la FSE et le MEN.

Les professeurs de la FSE à leur tour, proposent une collaboration, réalisable dans le cadre d'une convention de coopération entre le laboratoire de recherche relevant de la FSE et le MEN, pour la formation et la conduite des évaluations avec des évaluateurs professionnels. Ils recommandent que progressivement le Ministère doit programmer des recrutements pour des profils d'évaluateurs professionnels, parmi les lauréats des formations spécialisées en la

matière, à titre d'exemple le Master d'évaluation et de mesure en éducation de la FSE. Dans la même perspective, les acteurs de l'INE proposent de recruter des évaluateurs professionnels pour conduire des évaluations institutionnelles dans un premier temps, auprès des écoles primaires, et dans l'avenir viser les collèges et les lycées.

Pour réussir l'installation et garantir la pérennisation des évaluations institutionnelles, les méso-acteurs proposent de créer un registre de bonnes pratiques pour les écoles primaires publiques, en vue d'être informés des pratiques modèles existantes. Dans cette perspective, les macro-acteurs suggèrent la constitution d'un réseau virtuel des écoles primaires amies, afin de partager et d'échanger des expériences réussies.

Selon les acteurs de l'INE, ce registre des bonnes pratiques peut se développer et donner lieu à l'attribution d'un label de la qualité, suite à l'évaluation institutionnelle des écoles primaires publiques. Ils soulignent que la création d'un label de la qualité pourrait servir à harmoniser les pratiques dans une province ou une AREF. Les interlocuteurs notent qu'il est important d'opter pour des coordinations et des collaborations informelles au niveau régional, telles que la création d'un réseau d'évaluateurs externes duquel les spécialistes en évaluation peuvent tirer profit et trouver des solutions pour des situations problème.

Les méso-acteurs recommandent que les acteurs internes de l'établissement bénéficient d'un soutien et d'un encadrement pour élaborer les plans d'actions et les projets d'amélioration de la qualité. Ils mettent l'accent sur l'obligation de réaliser un suivi après l'évaluation pour accompagner le montage des projets de développement de la qualité ainsi que des suivis des réalisations de ces projets.

Les enquêtés soutiennent la mise en place des dispositions réglementaires, pour opérationnaliser ce qu'il a été prévu par la vision stratégique (2015-2030). Dans ce sens, les interlocuteurs soulignent qu'il faut prévoir de répondre à des demandes d'évaluation, si un directeur formule une demande d'évaluer son établissement, la structure responsable doit impérativement garantir la conduite et le suivi de cette évaluation. Autrement dit, l'évaluation doit être reliée à l'expression de besoins des écoles (OCDE, 2018).

Les macro-acteurs soulignent qu'il est communément accepté que l'évaluation visant l'amélioration de la qualité, ne puisse être efficace, si elle n'est pas relayée par un arsenal de décrets et des lois appuyant l'application rapide et efficace de la démarche d'évaluation.

Les interlocuteurs signalent le rôle de la constitution marocaine (2011) et de la vision stratégique (2015-2030), pour préparer de bonnes bases et encadrer l'implantation de l'évaluation institutionnelle dans le système éducatif. La plupart des enquêtés soutiennent

l'utilisation d'un support informatique pour la gestion de l'évaluation institutionnelle et pour éviter le gaspillage des ressources matérielles.

Les interviewés proposent d'utiliser une base de données ou tout support informatique qui facilitera le travail des évaluateurs et des évalués au niveau de l'établissement. Il constituera une référence commode pour établir le plan d'amélioration de la qualité de l'établissement. De même qu'il facilitera l'exploitation des résultats et constituera une archive et une documentation pratique pour toutes les manipulations souhaitées.

Dans cette perspective, nous avons opté pour l'utilisation du logiciel Excel, vu qu'il offre une plateforme facilement manipulable. Il permet de réunir les différents résultats dans le cadre d'un seul support et offre la possibilité de garder les fichiers regroupés dans un seul document fichier, ce qui facilite l'accès aux données pour effectuer de nombreuses manipulations statistiques. Comme il permet de tracer l'évolution de chaque établissement ainsi que des établissements au sein de la délégation provinciale et au niveau de l'AREF, voire même au niveau de tout le système éducatif (Excel, 2013).

En effet, la bonne utilisation et l'exploitation des résultats de l'évaluation à travers le montage des projets d'amélioration de la qualité garantira la réussite de l'implantation et la pérennisation de la démarche auprès des écoles primaires publiques marocaines, comme souligné par l'OCDE (2018) et l'UNESCO (2015).

Il est à noter que ces propositions doivent être opérées dans un environnement constructiviste, avec un esprit d'équipe, pour promouvoir la qualité des écoles primaires publiques, loin de toute conduite de contrôle et de sanction, soulignent le CSEC (1999) et Lecoite (1997).

4-4- Principales conclusions

La rédaction du rapport d'évaluation externe représente un point important dans la procédure d'évaluation institutionnelle. Dans ce sens, les enquêtés macro et méso du système éducatif marocain ont été invités à émettre leurs avis au sujet de la publication du rapport d'évaluation. Ainsi, les macro-acteurs relevant de la FSE et de l'INE encouragent la publication des rapports, même à titre de compte rendu synthétique. Ils suggèrent aussi de soumettre les rapports au regard des experts du CSEFRS, afin d'avoir des propositions de corrections pour redresser la situation de la qualité des écoles évaluées.

Les autres personnes interviewées considèrent le rapport d'évaluation comme un document privé, dont l'usage doit se limiter au sein des organes relevant du Ministère de l'Education Nationale. Toutefois, ces enquêtés soulignent la possibilité de publier les bonnes pratiques

repérées au sein des écoles évaluées, de telle sorte à encourager les établissements à améliorer leur qualité.

L'analyse des avis émis par les différents acteurs au sujet de l'exploitation et du traitement des résultats émanant de l'opération d'évaluation, se déclinent en deux types :

Un premier type en relation avec l'exploitation des résultats au niveau de l'établissement. Il en ressort des acteurs macro et méso du système éducatif, qu'il faut se baser sur les propositions des évaluateurs pour monter un projet d'amélioration de la qualité ou de renforcement de la qualité (pour le cas des bonnes écoles). Le projet doit se baser sur un plan d'action à réaliser à part ou à intégrer dans le cadre de leur projet d'établissement.

Le deuxième type repéré par les enquêtés pour l'exploitation des résultats de l'évaluation, s'attache au niveau régional et central du système éducatif.

En effet, les macro-acteurs considèrent que les résultats des évaluations institutionnelles, représentent une mine d'or pour les décideurs au niveau central et les top-managers au niveau régional, pour guider leur pilotage du système éducatif en entier et de l'école primaire publique en particulier.

Pour les méso-acteurs, les résultats de l'évaluation institutionnelle de l'école primaire publique marocaine constituent une bonne source d'information pour asseoir les bases de la gouvernance du système éducatif marocain et pour les choix au sujet des développements futurs des établissements scolaires d'enseignement primaire.

Certes, produire une démarche d'évaluation institutionnelle est important pour l'amélioration de la qualité des écoles primaires publiques, toutefois, mettre en place et pérenniser cette démarche demeurent un enjeu de taille. Les enquêtés ont proposé d'adopter les mesures suivantes :

- Former les acteurs internes de l'école primaire au sujet de l'évaluation institutionnelle avant d'évaluer leurs établissements scolaires
- S'inscrire dans une évaluation améliorante et constructiviste, loin de l'idée de contrôle ou de sanction
- Installer l'évaluation institutionnelle d'une façon graduelle au sein du système éducatif
- Créer une structure d'évaluation régionale et provinciale auprès des centres régionaux et provinciaux de l'évaluation des examens et de l'orientation
- Prévoir une formation de mise à niveau pour les inspecteurs pédagogiques et les fonctionnaires des centres régionaux et provinciaux de l'évaluation des examens et de l'orientation, voulant intégrer la structure d'évaluation institutionnelle
- Recruter des évaluateurs professionnels

- Mettre en place un registre de bonnes pratiques relevées lors de l'évaluation des écoles primaires publiques
- Former un réseau virtuel des écoles primaires « écoles amies » pour le partage et l'échange
- Développer le référentiel de la qualité en un label de la qualité des écoles primaires publiques marocaines
- Mettre en place des dispositions réglementaires basées sur la constitution marocaine et la vision stratégique, pour encadrer l'opérationnalisation de la démarche d'évaluation institutionnelle
- Utiliser un support informatique pour la collecte des données de l'évaluation

Il ressort de la discussion de cet axe d'analyse, des conclusions qui vérifient les éléments avancés dans les deux hypothèses de la recherche.

Le dispositif d'évaluation institutionnelle avec le référentiel de la qualité, proposé dans cette section est le fruit de la confrontation entre les résultats collectés et la revue de la littérature à la lumière des hypothèses de la recherche.

Les éléments de sens repérés dans le discours des macro-acteurs, les professeurs de la FSE, les acteurs au niveau de MENFPES et les experts auprès de l'INE, ont fait que ces personnes réagissent selon leurs pratiques habituelles dans leurs structures d'appartenance, en s'appuyant sur le modèle de référence qui leur sert de guide ou cadre de travail. Il se dégage un discours controversé, mais au final riche et fructueux.

Les acteurs au niveau macro du système éducatif marocain estiment que la qualité est un élément indissociable de l'école primaire publique marocaine et son amélioration est dépendante de l'évaluation périodique de celle-ci, avec un référentiel conçu selon une approche scientifique et qui prend en compte les défis du système éducatif marocain.

La deuxième catégorie des méso-acteurs, les enseignants et les directeurs des écoles primaires publiques, les inspecteurs pédagogiques d'enseignement primaires et les fonctionnaires auprès du centre provincial d'évaluation, des examens et de l'orientation, leurs discours sont très souvent influencés par la pratique du terrain. Il ressort un contenu faisant la plupart du temps, référence à des expériences vécues durant leur parcours professionnel.

Les conclusions présentées dans cette section, tiennent compte de la perception des acteurs rencontrés lors de l'enquête empirique, au sujet de l'évaluation institutionnelle des écoles primaires publiques visant l'amélioration de leur qualité. A la fin de cette étape de notre recherche action, nous avons conclu que la première hypothèse est confirmée alors que la deuxième ne l'est que partiellement.

Conclusion

La recherche que nous venons d'exposer dans ce chapitre, constitue le fruit d'une enquête qualitative. D'un côté, basée sur des entretiens individuels avec 25 macro-acteurs. Il s'agit des professeurs de la FSE, des acteurs au niveau du MENFPESRS et de l'INE auprès du CSEFRS. Et d'un autre, sur trois focus groupes avec 32 méso-acteurs, le premier avec des enseignants aux établissements scolaires primaires, le deuxième avec des directeurs des écoles primaires et le dernier focus group se compose d'inspecteurs pédagogiques et des directeurs des centres d'évaluation, des examens et de l'orientation. La collecte des données s'est déroulée en anonymat, avec un guide d'entretien semblable pour tous les enquêtés. Les données issues des entretiens individuels et des focus groupes, nous les avons traitées avec la technique d'analyse de contenu.

L'objectif principal de ce chapitre est de produire un dispositif d'évaluation institutionnelle avec un référentiel de la qualité, pour évaluer les écoles primaires publiques marocaines.

En effet, les résultats de cette première enquête sont très fructueux et ils ont donné lieu à une démarche d'évaluation institutionnelle. Les enquêtés ont détaillé les différentes dispositions nécessaires pour la conduite d'une évaluation auprès des écoles primaires publiques marocaines. Au final, nous avons eu un projet d'évaluation institutionnelle de forme externe. Les évaluateurs principaux sont des inspecteurs pédagogiques, des fonctionnaires relevant du centre régional et provincial de l'évaluation, des examens et de l'orientation, avec suggestion de recruter des évaluateurs professionnels et à leur tête un évaluateur académique et professionnel. Les évalués de type direct seront les enseignants et le directeur d'école, et indirect, les élèves et les inspecteurs pédagogiques. La collecte d'informations doit se faire de façon directe à l'école, à travers un instrument précis. Dans ce sens, nous avons élaboré, dans ce chapitre, un référentiel de la qualité qui se compose de neuf dimensions en relation avec le fonctionnement général de l'établissement scolaire. Les éléments constitutifs des dimensions et des sous dimensions sont évalués à travers 241 indicateurs et critères de la qualité.

Les enquêtés se sont prononcés aussi au sujet des étapes fondamentales de la démarche d'évaluation ainsi que de la méthode d'exploitation et de traitement des données de l'évaluation. Les échanges se sont terminés avec des propositions pour réussir la mise en place et la pérennisation du projet d'évaluation institutionnelle, auprès des écoles primaires publiques marocaines.

Chapitre II- Evaluation institutionnelle de deux écoles primaires publiques marocaines : démarche de vérification

Introduction

Dans le chapitre précédent, nous avons élaboré un dispositif d'évaluation institutionnelle des écoles primaires publiques marocaines. Cela consiste en un ensemble de dispositions nécessaires pour conduire une démarche d'évaluation institutionnelle, avec son instrument de collecte de données, le référentiel de la qualité. La production de ce dispositif d'évaluation représente la première phase du processus d'évaluation, celle de la planification de l'évaluation institutionnelle.

Cependant, effectuer des évaluations de toutes les écoles primaires publiques marocaines, avec ce nouveau dispositif produit, nécessite sa vérification, afin de s'assurer de sa validité, comme déclaré par les enquêtés dans le chapitre précédent.

A cet effet, le présent chapitre a pour objectif principal de vérifier le dispositif produit, en procédant à l'évaluation de deux écoles primaires publiques marocaines et à la rédaction de leurs rapports d'évaluation. Ceci renvoie aux deux autres phases d'évaluation institutionnelle. Dans cette perspective, le présent chapitre expose la démarche retenue pour préparer la vérification du dispositif d'évaluation institutionnelle. Il montre le déroulement de l'évaluation dans deux écoles primaires publiques, une rurale et l'autre urbaine, dans l'AREF Rabat- Salé-Kénitra. Ensuite, nous présentons les résultats de l'évaluation effectuée, en utilisant le référentiel de la qualité. A la fin, nous analysons les données collectées, à la lumière des hypothèses de la recherche, afin de décider du résultat de ce processus de vérification.

I- Dispositions méthodologiques de vérification et de conduite de la démarche d'évaluation institutionnelle

1- Mesures de préparation de l'opération d'évaluation

A ce stade de la recherche action, nous entreprenons l'opération d'évaluation des deux écoles primaires publiques. En effet, procéder à l'évaluation nécessite de prendre en considération des mesures essentielles pour encadrer l'action à venir.

Dans cette section, nous détaillons le processus retenu pour la préparation à l'évaluation institutionnelle (UNICEF, 2015).

1-1- Equipe des évaluateurs

Dans ce point, il convient de définir les membres de l'équipe de l'évaluation ainsi que leurs rôles et responsabilités. S'agissant de notre travail de recherche et d'une recherche de type action, nous nous sommes désignées membre de cette équipe des évaluateurs et superviseur de toute la démarche d'évaluation.

Il importe de préciser que les autres évaluateurs, selon les démarches de notre projet d'évaluation, doivent être des inspecteurs pédagogiques de l'enseignement primaire et des fonctionnaires auprès des CPEEO et CREEO.

Pour ce faire, nous avons pris contact avec plusieurs acteurs éducatifs, répondant au profil recherché. Toutefois, s'agissant d'un nouveau dispositif d'évaluation, nous avons entrepris de nombreuses négociations avec plusieurs acteurs éducatifs, afin pouvoir convaincre quelques-uns de participer à la vérification du dispositif d'évaluation. Ainsi, nous avons constitué deux équipes d'évaluateurs. La première équipe d'évaluation de l'école primaire rurale se compose de deux inspecteurs pédagogiques et d'un fonctionnaire du CPEEO. Pour l'évaluation de l'école primaire urbaine, la deuxième équipe se compose de deux inspecteurs pédagogiques, le directeur du CPEEO et d'un fonctionnaire du CREEO.

Le premier contact était lors d'une réunion à l'AREF de Rabat – Salé – Kénitra, les deux équipes ont pris connaissance, à travers une présentation Power Point, de notre projet de recherche institutionnelle et de l'opération d'évaluation avec le référentiel de la qualité.

Cette rencontre a permis aux différents acteurs de s'accorder sur le rôle de chacun pendant l'opération d'évaluation, en termes de rédaction, de prise de note et de transcription du contenu. Ce premier contact a été l'occasion d'échanger sur la manière de gestion de l'opération d'évaluation (contact des écoles, prises de rendez-vous et calendrier des visites).

A cette occasion, les évaluateurs nous ont demandé de leur fournir de la documentation au sujet de l'évaluation institutionnelle et de la qualité des établissements scolaires. Et également, toutes

autres informations pouvant présenter un intérêt pour la présente évaluation, afin de renforcer leurs capacités dans le domaine.

1-2- Ecoles à évaluer

Pour les écoles participantes à l'opération d'évaluation, nous avons ciblé l'AREF de Rabat – Salé – Kénitra, pour la proximité géographique. La démarche consiste à choisir un échantillon restreint et ciblé des écoles primaires publiques (Miles et Huberman, 2003). Pour ce faire, nous avons contacté six écoles dans le milieu urbain et rural. Au départ, nous avons eu l'accord de trois écoles pour effectuer l'opération d'évaluation, puis une école s'est désistée après une semaine suite au refus des enseignants. Au final, deux écoles primaires publiques ont accepté de faire partie de notre groupe de vérification de la démarche d'évaluation. La première école se situe dans la zone rurale de la province de Kénitra et la deuxième école se trouve dans la zone urbaine de la province de Salé.

Suite à l'accord des écoles, nous avons effectué une première visite aux établissements pour programmer l'opération d'évaluation. Nous avons informé les deux directeurs de la réunion-formation avec les enseignants et nous avons convenu du calendrier des opérations d'évaluation.

1-3- Techniques et outils de collecte d'informations

Compte tenu des informations recherchées, la collecte des données a été réalisée avec deux techniques auprès d'acteurs internes des établissements scolaires évalués. Les techniques que nous avons privilégiées pour notre démarche de vérification s'inspirent de la recherche qualitative (Van der Maren, 2003).

1-3-1- Observation participante directe

La première technique utilisée pour cueillir des données verbales et non verbales est l'observation participante directe. Ce type d'observation consiste, pour l'enquêteur, à faire partie du contexte dans lequel le comportement d'un individu est étudié. Il est aussi possible d'interagir avec la ou les personnes observées pour poser des questions (Arborio, 2007).

« *Le caractère direct de l'observation suppose la mobilisation du chercheur sans autre instrument que ses facultés propres* » (Arborio et Fournier, 2015, p. 48). Dans ce sens, l'observation participante directe peut s'effectuer sans une grille d'observation préétablie.

En effet, Arborio et Fournier (2015) suggèrent de se doter d'une grille d'observation libre (feuille blanche), comme auxiliaire utile de la mémoire pour y noter toutes les observations faites durant l'enquête de terrain.

Nous avons utilisé cette grille d'observation libre pour prendre note de tout ce que les acteurs éducatifs internes des deux écoles font et ce qu'ils disent et cela en trois temps, durant tout le

processus d'évaluation de leurs écoles. Les observations portaient sur le directeur et les enseignants de l'école primaire publique, durant le déroulement de l'évaluation, après la collecte des données et pendant la remise du rapport final de l'évaluation.

Etant donné que l'observation suppose de retenir un grand nombre d'informations, nous en avons pris note sur place et pendant les pauses pour pallier aux limites de la mémoire. Tout en essayant de ne pas influencer le changement possible du comportement des personnes observées.

Ainsi fait, les observations soulevées sont exploitées selon la méthode d'analyse du contenu et discutées à la lumière des hypothèses de la recherche pour en déduire les conclusions nécessaires pour la vérification (Quivy et Campenhoudt, 2011).

1-3-2- Focus group

La deuxième technique mobilisée pour la collecte des informations durant l'évaluation institutionnelle était des focus groups.

Pour la présente évaluation, la collecte des données qualitatives et quantitatives a été réalisée à travers des focus groupes auprès des enseignants et des directeurs des deux écoles primaires publiques. (Cette opération sera détaillée pendant le déroulement de l'évaluation).

Nous nous sommes basées sur le référentiel de la qualité comme instrument de collecte d'informations, lors des deux focus groupes organisés pour l'évaluation des deux écoles.

Suite à la demande de l'équipe des évaluateurs et des évalués nous avons préparé le référentiel de la qualité en langue arabe (voir annexe).

1-4- Technique de traitement et d'exploitation des données collectées

Nous nous sommes chargées de traiter et d'exploiter les données issues de l'observation et des focus groupes. Pour ce faire, nous avons choisi la technique d'analyse du contenu pour les deux méthodes de collectes de données (cette technique déjà présentée dans le chapitre précédent). Concernant l'observation, les informations recueillies ont été exploitées selon une analyse thématique à l'aide d'une grille préétablie. Il s'agit de trois thèmes temporels, chacun d'eux fait référence aux résultats d'une phase précise durant l'évaluation des établissements scolaires.

Au sujet des focus groupes, le référentiel de la qualité constituait un guide adéquat pour bien cibler les informations recherchées ainsi que pour les traiter. En effet, nous avons collecté beaucoup d'informations, que nous avons pu analyser sans difficulté avec les différentes catégories du référentiel sur le logiciel Excel.

1-5- Préparation de la formation

Notre démarche d'évaluation institutionnelle recommande le recours à une session de formation en faveur des acteurs internes de l'école à évaluer. Dans ce sens, nous avons préparé une

présentation Power Point, à présenter lors de la première réunion de cadrage dans les deux écoles. L'exposé a été présenté en langue arabe, il a porté sur :

- L'évaluation institutionnelle
- La qualité des établissements scolaires publics
- Le référentiel de la qualité
- La présentation de l'équipe des évaluateurs

Après avoir suivi certaines mesures pour préparer le déroulement de l'évaluation institutionnelle, le moment est venu pour exposer la conduite de l'évaluation des deux écoles primaires publiques marocaines. Cette opération renvoie à la deuxième phase de la démarche d'évaluation institutionnelle.

2- Conduite de l'évaluation des deux écoles primaires publiques marocaines

2-1- Réunion- formation

L'évaluation des deux écoles primaires a eu lieu au mois de juillet 2018. Nous avons entrepris l'opération d'évaluation des deux écoles primaires publiques avec une réunion - formation. Cette réunion de cadrage constitue une étape essentielle pour la prise de contact entre l'équipe des évaluateurs et l'ensemble des acteurs internes de l'école en question. Elle constitue aussi une source d'information nécessaire en vue d'engager les enseignants et les directeurs dans la démarche d'évaluation de leurs écoles.

Dans cette intention, nous avons animé la réunion-formation pendant deux heures. La réunion a commencé par la présentation déjà citée dans la section précédente et elle a duré une heure et demi. Pour éviter tout éventuel imprévu pendant l'évaluation ; nous avons informé l'ensemble des participants, évaluateurs et évalués, que la présente opération ne prétend pas contrôler ou encore sanctionner les personnes concernées, mais qu'il s'agit d'une vérification de la validité d'une démarche d'évaluation institutionnelle avec son référentiel de la qualité.

Après cela, nous avons terminé la réunion avec la constitution des équipes à évaluer dans les deux écoles. Ces équipes ont participé aux focus groupes pendant toute la durée de l'évaluation. Chacune de ces équipes des acteurs évalués se compose du directeur et d'un représentant de chaque niveau scolaire. Donc, le focus groupe contenait sept personnes. Le groupe est constitué majoritairement d'hommes et il y a une femme par groupe dans les deux écoles.

2-2- Evaluation des deux écoles primaires publiques marocaines

La collecte des données quantitatives et qualitatives a commencé le même jour. Elle s'est déroulée dans une classe au sein des deux écoles concernées. Pour éviter tout conflit de rôle et assurer une bonne gestion du temps durant l'évaluation, nous avons réparti les tâches de rédaction et d'animation du focus groupe entre les évaluateurs.

Ainsi, nous nous sommes chargées d'animer les focus groupes. Pour l'enregistrement audio, les directeurs des deux écoles ont refusé que l'opération d'évaluation soit enregistrée. Donc, les deux inspecteurs pédagogiques se sont occupés de la transcription. Chacun d'eux utilisait un ordinateur pour rédiger les informations d'évaluation, directement sur le référentiel de la qualité sur Excel. Un fonctionnaire du CPEEO consultait les documents nécessaires pour la validation des données de l'évaluation. Pour le cas de l'école urbaine, le fonctionnaire du CREEO n'était pas présent continuellement durant toute la période de l'évaluation, il s'est présenté à la réunion de cadrage et à la fin de l'évaluation. Pendant les évaluations des deux écoles, nous remplaçons la plupart du temps, l'un des évaluateurs qui devait se libérer pour un moment. A la fin de chaque journée, les évaluateurs se réunissent pour quelques minutes pour débriefer du déroulement de l'évaluation au cours de la journée achevée. L'opération de l'évaluation a duré deux jours et demi dans l'école rurale et trois jours dans l'école urbaine.

A la fin de l'évaluation, nous avons effectué une dernière réunion des évaluateurs et des évalués, pour discuter à chaud des résultats de l'évaluation.

2-3- Rédaction du rapport final d'évaluation institutionnelle

Concernant la rédaction du rapport final de l'évaluation, nous nous sommes occupées du traitement et de l'exploitation des résultats de l'évaluation des deux écoles. En effet, nous avons transcrit toutes les données collectées sur un document final, cela concerne l'évaluation des qualités singulières. Les résultats obtenus nous ont permis d'effectuer une analyse des différentes composantes des deux écoles primaires, afin de mesurer les qualités transversales. Au terme de ce processus, nous avons rédigé un rapport synthétique de l'état de la qualité globale des deux écoles primaires évaluées.

Passé un mois, nous avons recontacté les établissements scolaires pour leur remettre les rapports finaux. Nous avons aussi recontacté les membres de l'équipe des évaluateurs, pour qu'ils soient présents au moment de la remise des rapports aux directeurs des écoles. Nous n'avons eu que les inspecteurs pédagogiques pour ce faire, les autres évaluateurs se sont excusés.

A l'occasion de la dernière visite aux écoles, nous avons continué à prendre note des observations importantes pour notre démarche de vérification.

Pendant cette rencontre, nous avons remis le rapport au directeur durant une réunion avec le groupe des personnes évaluées, en présence des deux inspecteurs évaluateurs, pour l'école rurale. En ce qui concerne l'école urbaine, il y avait presque tous les enseignants pendant cette dernière visite. Durant cette réunion nous avons échangé à propos des résultats de l'évaluation, et nous avons également proposé quelques pistes pour la réalisation d'un plan d'action d'amélioration de la qualité des deux écoles.

La dernière visite aux écoles évaluées était une occasion pour remercier l'ensemble des acteurs internes des deux établissements scolaires ainsi que les inspecteurs évaluateurs.

Les autres membres de l'équipe de l'évaluation, nous leur avons envoyés des emails de remerciements avec les rapports synthétiques d'évaluation institutionnelle.

Les résultats de l'évaluation institutionnelle des deux écoles primaires, avec le référentiel de la qualité ainsi que les résultats des observations directes ont été analysés et discutés à la lumière des hypothèses de la recherche afin d'attester de leur confirmation ou non.

II- Résultats de l'évaluation institutionnelle des deux écoles primaires publiques marocaines

Dans cette section, nous allons présenter de façon détaillée les résultats de l'évaluation des deux écoles primaires publiques évaluées, avec le référentiel de la qualité élaboré. Pour chaque école primaire, nous exposons les résultats en relation avec l'évaluation de ses qualités singulières et transversales.

1- Résultats de l'évaluation des qualités singulières des deux écoles primaires publiques marocaines

Nous exposons les résultats obtenus suite à l'évaluation des qualités singulières des deux établissements scolaires primaires rural et urbain. Ils sont présentés selon les dimensions et les sous dimensions constituantes du référentiel de la qualité.

1-1- Première dimension : vision, mission de l'établissement et son plan stratégique

1-1-1- Vision et mission de l'établissement

Tableau 9 : Visions et missions des deux écoles évaluées

1-	L'établissement porte une vision claire et ?une mission précise	
	L'école rurale <i>L'objectif est de diminuer, d'ici trois ans, le taux d'abandon scolaire surtout à l'égard des filles et d'augmenter le rendement scolaire des élèves dans les matières principales : l'arabe, le français et les mathématiques pour tous les niveaux.</i>	L'école urbaine <i>R.A.S</i>
2-	L'établissement dispose d'un document étalé sur sa vision et sa mission	
	L'école rurale <i>Oui, l'établissement dispose d'un document officiel au bureau du directeur.</i>	L'école urbaine <i>R.A.S</i>

3-	L'établissement a élaboré sa vision et sa mission en impliquant toutes les parties concernées	
	L'école rurale <i>La vision de l'établissement a été définie suite à une série de rencontres, de réunions et des communications entre les cadres administratifs, le corps professoral, les conseils d'établissement et les représentants de l'association des parents et des partenaires. À la fin de chaque année, la vision est révisée en fonction des nouveautés internes (les ressources, l'infrastructure de l'établissement) et celles externes (les orientations officielles), par le directeur et l'équipe de gestion.</i>	L'école urbaine <i>R.A.S</i>
4-	Les diverses parties concernées au sein de l'établissement ont pris connaissance de sa vision et de sa mission	
	L'école rurale <i>L'école déclare contacter toutes les personnes concernées au sujet. Sauf qu'il n'y a pas de document physique ou électronique sur ce point.</i>	L'école urbaine <i>R.A.S</i>

D'après les réponses présentées dans le tableau ci-haut, nous constatons que la vision de l'établissement rural se définit de façon collective et est généralement concentrée sur la diminution du taux d'abandon scolaire surtout quand il s'agit des élèves-filles.

Concernant l'école urbaine, les évalués déclarent que cette tâche d'établir la vision et la mission de l'école ne figure pas parmi leur fonction au sein de l'école.

1-1-2- Plan stratégique

Tableau 10 : Plan stratégique des deux écoles évaluées

1-	L'établissement dispose d'un plan stratégique	
	L'école rurale <i>Une planification stratégique a été faite afin de mettre en œuvre la vision de l'établissement.</i>	L'école urbaine <i>R.A.S</i>
2-	Le conseil pédagogique et le conseil de gestion se sont chargés de la mise en place du plan stratégique et de sa mise en œuvre	
	L'école rurale	L'école urbaine <i>R.A.S</i>

	<i>L'élaboration du plan et sa mise en pratique ont été réalisées par le conseil pédagogique, le conseil de gestion et le groupe de l'association 'Najah'.</i>	
3-	Le plan stratégique expose et explique les modalités de sa mise en place et sa mise en œuvre	
	L'école rurale <i>Sur le document du plan stratégique, sont mentionnés les planificateurs et des tableaux de mise en œuvre.</i>	L'école urbaine R.A.S
4-	Le plan stratégique traduit la vision et la mission de l'établissement à des fins et des objectifs clairs	
	L'école rurale <i>La vision est rédigée sur le document plan, sans qu'elle soit opérationnalisée en objectifs.</i>	L'école urbaine R.A.S
5-	Le plan stratégique comprend un plan d'action qui inclut l'ensemble des programmes et projets de l'établissement visant à atteindre les buts et réaliser les objectifs prévus	
	L'école rurale <i>Le document plan ne contient pas de plan d'action précis, mais une liste des tâches à faire.</i>	L'école urbaine R.A.S
6-	Le plan stratégique identifie les ressources nécessaires pour la réalisation de chaque opération et le temps qu'elle nécessite	
	L'école rurale <i>Le document plan contient une estimation totale pour la réalisation de la vision sans d'autres détails.</i>	L'école urbaine R.A.S
7-	Le plan stratégique identifie les bénéficiaires de chaque opération	
	L'école rurale <i>Les évalués déclarent connaître les bénéficiaires potentiels, alors qu'au niveau du document il n y a pas de listes des bénéficiaires.</i>	L'école urbaine R.A.S
8-	Le plan stratégique identifie les personnes en charge de réaliser chaque opération (intervenants, partenaires,...)	
	L'école rurale <i>Les intervenants ont été choisis mais après quelques mois, certains d'entre eux se sont désistés.</i>	L'école urbaine R.A.S

9-	Le plan stratégique identifie les indicateurs d'évaluation et de suivi du déroulement de chaque opération	
	L'école rurale <i>Sur le document du plan stratégique, il figure qu'il y aura du suivi chaque fin de semestre.</i>	L'école urbaine <i>R.A.S</i>
10-	Les résultats découlant des plans antérieurs sont examinés avec la participation de tous	
	L'école rurale <i>Les évalués déclarent qu'il y a des réunions de discussions informelles du conseil de gestion. Mais, il n y a pas de document justifiant ceci.</i>	L'école urbaine <i>R.A.S</i>
11-	L'établissement dispose d'une base d'archivage comprenant les plans antérieurs	
	L'école rurale <i>R.A.S</i>	L'école urbaine <i>R.A.S</i>

D'après les résultats relevés au niveau de l'école rurale, un plan stratégique a été élaboré afin de mettre en œuvre la vision et la mission de l'établissement. Les formalités générales liées à la planification et l'élaboration de ce dernier ont été bien mentionnées et citées, contrairement aux modalités de sa mise en pratique qui ne figurent pas parmi les réponses.

Pour l'école urbaine, les acteurs internes déclarent que malheureusement ils ne sont pas formés pour réparer un plan stratégique pour leur école.

1-1-3- Projet d'établissement

Tableau 11 : Projet d'établissement des deux écoles évaluées

1-	L'établissement porte un projet	
	L'école rurale <i>L'établissement dispose d'un projet de rénovation de l'infrastructure de l'école.</i>	L'école urbaine <i>L'école dispose d'un projet de soutien scolaire, en faveur des apprenants ayant des difficultés d'apprentissage.</i>
2-	Le projet respecte la méthodologie officielle de sa mise en œuvre et se base sur la technique EPAR	
	L'école rurale <i>Le projet est préparé selon la technique EPAR.</i>	L'école urbaine <i>Le projet est réalisé suite à des réunions avec les enseignants pour améliorer le niveau des élèves de l'école.</i>
3-	Un comité se charge de conduire le projet	

	L'école rurale <i>L'école dispose d'un comité de trois personnes pour diriger le projet.</i>	L'école urbaine <i>Une petite équipe de quatre personnes est responsable du projet.</i>
4-	Le comité de direction assure le suivi de la mise en œuvre des diverses opérations et leur conformité aux modalités tabulées	
	L'école rurale <i>Le suivi est assuré par le directeur à travers des rapports d'observations qui tracent l'avancement des opérations du projet.</i>	L'école urbaine <i>Les enseignants sont responsables de cela.</i>
5-	La mise en œuvre des démarches est évaluée sur la base des indicateurs prévus	
	L'école rurale <i>En général, c'est en fonction des résultats de chaque année.</i>	L'école urbaine <i>Il n y a pas d'évaluation sur la base d'indicateurs, mais seulement un planning de mise en œuvre des séances assurées par chaque intervenant.</i>
6-	L'établissement dispose d'archives sur les projets antérieurs et leurs retombées sur l'apprenant en particulier, et sur l'établissement de manière globale	
	L'école rurale <i>Le directeur a reçu un dossier avec les projets antérieurs pendant la passation des consignes, mais il n'a jamais été consulté.</i>	L'école urbaine <i>Non</i>
7-	Les résultats des projets antérieurs sont soumis à l'évaluation et à la discussion	
	L'école rurale <i>Le projet précédant a été discuté sans être évalué. Les acteurs déclarent que les projets précédents ont été bénéfiques, puisqu'ils ont amélioré les infrastructures de l'établissement.</i>	L'école urbaine <i>Non</i>

Il s'avère d'après les réponses présentées ci-dessus, que la mise en œuvre du projet de l'école rurale s'est basée sur la technique EPAR. Quant au suivi du projet, il se fait de façon périodique, sans préciser les indicateurs à évaluer. Il faut noter également une absence totale de capitalisation sur les expériences précédentes en relation avec les différents projets achevés. Les évalués de l'école urbaine déclarent que le projet d'établissement est un outil indispensable pour venir en aide aux enfants ayant des difficultés scolaires, mais le directeur et les enseignants ne sont pas formés pour monter leur projet selon la démarche recommandée par le ministère.

1-2- Deuxième dimension : réussite scolaire et accompagnement pédagogique

1-2-1- Réussite scolaire

1-2-1-1- Enseignement formel

Tableau 12 : La réussite scolaire dans l'enseignement formel de l'école rurale

1-	Taux de réussite dans chaque niveau					
	1 ^{er} niveau	2 ^{ème} niveau	3 ^{ème} niveau	4 ^{ème} niveau	5 ^{ème} niveau	6 ^{ème} niveau
	91%	92%	85%	88%	82%	68%
2-	Taux de réussite des élèves filles et garçons dans les éléments de chaque matière au niveau de la sixième année					
	Arabe	Français	Mathématiques	Activités scientifiques	Histoire et Géographie	Education islamique
	87%	63%	75%	78%	90%	93%
3-	Evolution du taux de réussite en première année et en sixième dans les trois dernières années					
		2014 -2015		2015 - 2016		2016 - 2017
	Première année	97%		99%		98%
	Sixième année	69%		72%		68%
4-	Pourcentage d'élèves excellents en troisième et en sixième années					
		Troisième année			Sixième année	
	Elèves excellents (9/10)	2,5 %			0,8%	
5-	Taux de rétention des élèves dans chaque niveau					
	<i>Nous n'avons pas pu le calculer, vu que le directeur ne possède pas les statistiques nécessaires.</i>					
6-	Taux de redoublement dans chaque niveau					
	1 ^{er} niveau	2 ^{ème} niveau	3 ^{ème} niveau	4 ^{ème} niveau	5 ^{ème} niveau	6 ^{ème} niveau
	2.5%	0.4%	1.6%	2%	2.5%	4.2%
7-	Taux d'abandon dans chaque niveau					
	1 ^{er} niveau	2 ^{ème} niveau	3 ^{ème} niveau	4 ^{ème} niveau	5 ^{ème} niveau	6 ^{ème} niveau
	1.5%	0%	0%	0.8%	1.3%	2.8%

D'après les pourcentages présentés ci-haut, il semble que les taux de réussite les moins élevés sont ceux des deux derniers niveaux (5^{ème} et 6^{ème}), alors qu'ils connaissent un taux de redoublement très élevé surtout en sixième année. Il s'agit, en effet, des deux niveaux filters où

toutes les difficultés et défaillances de tous les autres niveaux sont rassemblées, selon les évalués de l'école rurale.

Tableau 13 : La réussite scolaire dans l'enseignement formel de l'école urbaine

1-	Taux de réussite dans chaque niveau					
	1 ^{er} niveau	2 ^{ème} niveau	3 ^{ème} niveau	4 ^{ème} niveau	5 ^{ème} Niveau	6 ^{ème} Niveau
	86.09%	88.61%	72.94%	86.18%	81.98%	92.3%
2-	Taux de réussite des élèves filles et garçons dans les éléments de chaque matière au niveau de la sixième année					
	Mathématiques	Arabe	Français	Education Islamique	Histoire Géographie	Activités scientifiques
	87%	79%	56%	97%	98%	92%
3-	Evolution du taux de réussite en première année et en sixième dans les trois dernières années					
	<i>L'école ne possède pas les statistiques des deux dernières années.</i>					
4-	Pourcentage d'élèves excellents en troisième et en sixième années					
	<i>L'établissement ne possède pas une liste actualisée avec les notes des élèves.</i>					
5-	Taux de rétention des élèves dans chaque niveau					
	<i>L'établissement ne possède pas les statistiques pour calculer le taux.</i>					
6-	Taux de redoublement dans chaque niveau					
	1 ^{er} niveau	2 ^{ème} niveau	3 ^{ème} niveau	4 ^{ème} niveau	5 ^{ème} Niveau	6 ^{ème} Niveau
	9%	11%	10%	12%	5%	1%
7-	Taux d'abandon dans chaque niveau					
	<i>Le directeur dispose du taux d'abandon pour l'ensemble de l'établissement, il s'élève à 1%.</i>					

Par rapport aux résultats de l'école urbaine, nous remarquons une certaine progression du taux de réussite par niveau surtout en sixième. Le taux de redoublement est élevé au niveau des quatre premiers niveaux.

1-2-1-2- Education non formelle et alphabétisation

Concernant la sous dimension en relation avec les programmes d'éducation non formelle et d'alphabétisation, les deux écoles évaluées ne possèdent pas de classes dédiées à ces programmes. Comme, elles ne programment pas de récompenses pour les apprenants méritants.

1-2-2- Accompagnement pédagogique, social et psychologique

Tableau 14 : Accompagnement pédagogique, sociale et psychologique dans les deux écoles évaluées

1-	L'établissement dispose d'un programme complet d'accompagnement pédagogique, social et psychologique	
	L'école rurale <i>Vu le manque d'intervenants et de ressources financières, l'établissement n'a pas prévu de programme d'accompagnement psychique et socioéducatif.</i>	L'école urbaine <i>Les enseignants ont préparé un projet de soutien éducatif pour certaines matières.</i>
2-	Ce programme a été élaboré sur la base d'une étude des besoins des élèves et de leurs familles	
	L'école rurale <i>Non</i>	L'école urbaine <i>Les enseignants ont effectué quelques réunions pour lister les besoins des élèves par rapport aux matières scolaires.</i>
3-	L'établissement offre aux apprenants des cours de soutien hors classe	
	L'école rurale <i>Quelques séances sont faites à titre bénévole de la part de certains enseignants</i>	L'école urbaine <i>Dans le cadre du projet d'établissement, les enseignants intervenants assurent trois heures de soutien par semaine.</i>
4-	L'établissement met à la disposition des apprenants des manuels et fournitures scolaires	
	L'école rurale <i>Des livres et quelques fournitures scolaires sont distribués dans le cadre de l'opération un million de cartables aux apprenants de la première année</i>	L'école urbaine <i>Dans le cadre de l'opération un million de cartables, les enfants de la première année bénéficient d'un cartable avec les manuels et les fournitures scolaires.</i>
5-	L'école offre des activités parascolaires artistiques et sportives dans les clubs au sein de l'établissement	
	L'école rurale <i>Certaines activités sont réalisées par quelques associations à titre occasionnel</i>	L'école urbaine

	<i>(journée de la terre, journée des droits de l'enfant, journée des droits de la femme,...)</i>	<i>Les enseignants assurent des compétitions de mini-foot en faveur des élèves de la 5^{ème} et la 6^{ème} année, au sein de l'école.</i>
6-	L'établissement organise des excursions et des sorties variées (visites de sites naturels, musées, zoo, usines, administrations publiques...)	
	L'école rurale <i>L'école n'a pas réussi à organiser des sorties à cause de la complication des règles juridiques et pour manque de financement</i>	L'école urbaine <i>Il n'y a pas ce genre d'activité.</i>
7-	Chaque apprenant dispose d'un Portfolio pour le suivi de son parcours au sein de l'établissement	
	L'école rurale <i>Il n'y a pas de portfolio, mais un dossier administratif propre à chaque apprenant contenant ses notes et certaines observations, en plus d'un cahier de santé qui n'est pas actualisé.</i>	L'école urbaine <i>Il y a des dossiers administratifs pour les élèves.</i>
8-	L'établissement met à la disposition des apprenants des cantines régulières	
	L'école rurale <i>L'école offre des repas aux élèves nécessaires selon les moyens.</i>	L'école urbaine <i>L'école n'offre pas de cantines.</i>
9-	L'établissement met à la disposition des apprenants les moyens de transport	
	L'école rurale <i>L'établissement n'offre pas de transport scolaire.</i>	L'école urbaine <i>L'école ne dispose pas de transport scolaire.</i>
10-	Les acteurs pédagogiques réalisent des recherches opérationnelles pour étudier les cas spéciaux relevés dans leur établissement	
	L'école rurale <i>Les acteurs internes de l'école n'effectuent pas ce genre de recherches.</i>	L'école urbaine <i>Les enseignants ne sont pas formés pour ce type d'activité.</i>
11-	L'établissement offre un suivi et un soutien aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage (psychomotriciens, orthophonistes...)	

	<p>L'école rurale</p> <p><i>L'école ne dispose pas de moyens pour ce type de service.</i></p>	<p>L'école urbaine</p> <p><i>Ce type de service est indisponible à l'école.</i></p>
12-	L'école offre aux apprenants des dépistages à travers des visites régulières de l'équipe médicale, introduits dans le dossier médical personnel de chaque apprenant (infirmier, médecin général et médecin spécialiste)	
	<p>L'école rurale</p> <p><i>Les parents des élèves sont prévenus lors des visites médicales programmées par le centre de santé de la commune rurale. Pour les cas délicats, l'infirmier est la seule personne à se déplacer vers l'école, afin d'assurer le transfert vers l'hôpital provincial.</i></p>	<p>L'école urbaine</p> <p><i>Il y a quelques visites irrégulières des médecins et des infirmiers à l'occasion des campagnes de sensibilisation.</i></p>
13-	L'établissement assure un suivi psychologique et un appui social aux apprenants (psychologue, assistante sociale)	
	<p>L'école rurale</p> <p><i>Les évalués déclarent difficile de procurer ce genre de service aux apprenants.</i></p>	<p>L'école urbaine</p> <p><i>L'établissement dispose d'une cellule d'écoute, le suivi est assuré par les enseignants pour les cas en nécessité.</i></p>
14-	Les activités de suivi stimulent les multiples intelligences des apprenants et veillent à les développer	
	<p>L'école rurale</p> <p><i>Les évaluées notent que l'ensemble des acteurs de l'école ne sont pas formés pour assurer ce genre de missions.</i></p>	<p>L'école urbaine</p> <p><i>Les enseignants ne sont pas formés pour cela.</i></p>
15-	L'école garantit un suivi particulier pour les élèves excellents (surdoués)	
	<p>L'école rurale</p> <p><i>L'école ne dispose pas de ce type de suivi.</i></p>	<p>L'école urbaine</p> <p><i>Aucun suivi de ce genre n'est effectué.</i></p>
16-	L'école mobilise des classes spéciales pour l'intégration des élèves dans une situation de handicap	
	<p>L'école rurale</p>	<p>L'école urbaine</p>

	<i>L'école ne dispose pas de ce type d'enseignement.</i>	<i>Ce n'est pas programmé par le Ministère pour cet établissement.</i>
17-	L'école offre des classes aux bénéficiaires de programmes d'éducation non formelle	
	L'école rurale <i>L'école ne dispose pas de ce type de classes.</i>	L'école urbaine <i>Ce n'est pas programmé par le Ministère.</i>
18-	L'école offre des classes aux bénéficiaires de programmes d'alphabétisation	
	L'école rurale <i>L'école ne dispose pas de ce type de formation.</i>	L'école urbaine <i>Ce n'est pas programmé par le Ministère.</i>
19-	L'école organise des campagnes de sensibilisation pour l'inscription et la réinscription	
	L'école rurale <i>Des campagnes de sensibilisation sont organisées au début du mois de mars jusqu'à la fin de l'année scolaire. Et cela, dans les marchés hebdomadaires et dans les alentours des quartiers/des douars.</i>	L'école urbaine <i>Une association locale se charge de cette mission en début et fin d'année.</i>
20-	L'école assure l'accompagnement des enfants ayant abandonné l'école pour les ramener en classe	
	L'école rurale <i>L'école entreprend le contact avec les parents et demande de l'aide aux autorités locales. Les évalués déclarent très difficile de convaincre les parents de ramener leurs enfants à l'école</i>	L'école urbaine <i>Les enseignants effectuent quelques initiatives auprès des parents.</i>
21-	Nombre d'enfants bénéficiant du programme « TAYSSIR »	
	L'école rurale <i>Les élèves n'ont pas bénéficié du programme 'Tayssir' même si le directeur l'a bien demandé auprès des personnes concernées.</i>	L'école urbaine <i>L'établissement ne bénéficie pas de ce programme, par ce qu'il se situe au milieu urbain.</i>
22-	Nombre d'enfants bénéficiant du programme « Un million de cartables »	
	L'école rurale	L'école urbaine

	340 élèves <i>pendant trois ans.</i>	440 élèves <i>durant les dernières années.</i>
23-	L'établissement offre un soutien social aux apprenants et à leurs familles	
	L'école rurale <i>R.A.S</i>	L'école urbaine <i>L'école ne dispose pas des moyens pour cela.</i>
24-	L'établissement organise des séances d'éducation parentale en faveur des familles des apprenants	
	L'école rurale <i>R.A.S</i>	L'école urbaine <i>L'école ne dispose pas des moyens.</i>

Au niveau de l'école rurale, nous remarquons que l'absence d'un programme d'accompagnement pédagogique, social et psychologique est le résultat d'un manque au niveau des intervenants et des moyens financiers. Quant aux activités parascolaires, le directeur pointe du doigt les procédures administratives jugées compliquées.

Concernant l'école urbaine, des efforts modestes sont fournis pour aider les élèves les plus démunis à poursuivre leur scolarisation, malgré le manque de moyens déclaré par les évalués.

1-2-3- Coopérative scolaire

Tableau 15 : La coopérative scolaire dans les deux écoles évaluées

1-	L'établissement élabore pour les apprenants un programme d'activités diverses dans le cadre de la coopérative scolaire, tout au long de l'année	
	L'école rurale <i>À partir du 11 septembre, les acteurs internes commencent la préparation du programme de coopérative scolaire, pour le réaliser une fois par an, le jour de la fête nationale, au mois de novembre. Le directeur déclare qu'il n y a pas d'interaction de la part des enseignants pour préparer un programme annuel.</i>	L'école urbaine <i>Il y a juste quelques activités dans le cadre de la journée nationale de la coopérative scolaire.</i>
2-	Les activités de coopérative scolaire se focalisent sur l'auto-apprentissage et l'apprentissage participatif, ainsi que sur le respect du travail manuel	
	L'école rurale <i>Les activités de coopératives scolaires varient entre des activités de jardinage, de</i>	L'école urbaine

	<i>nettoyage des classes et de l'établissement, et des activités artisanales basiques telles que la broderie pour les filles et la menuiserie pour les garçons.</i>	<i>Les activités effectuées sont : le jardinage, la broderie, la peinture et le nettoyage de l'école.</i>
3-	Ces activités visent à renforcer les facultés et les compétences psychomotrices de l'apprenant et développer son accommodation avec son environnement et sa culture	
	L'école rurale <i>Ces objectifs ne sont pas pris en considération, les acteurs éducatifs préparent les activités en fonction des moyens disponibles.</i>	L'école urbaine <i>Les enseignants déclarent n'être pas formés pour assurer ce type d'activité.</i>
4-	Les élèves participent à l'organisation et à la mise en œuvre des activités de coopérative scolaire	
	L'école rurale <i>Les apprenants des niveaux supérieurs (5^{ème} et 6^{ème}) sont invités à participer à la préparation de ces activités.</i>	L'école urbaine <i>Seulement les apprenants des niveaux de la 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} année contribuent aux préparatifs de ces activités.</i>
5-	La discussion autour du déroulement des activités de coopérative scolaire et l'évaluation de ses résultats	
	L'école rurale <i>Les acteurs internes témoignent se rencontrer à titre informel à la fin de la journée de la fête pour échanger « un peu » au sujet.</i>	L'école urbaine <i>Il n y a pas eu de réunion à ce sujet.</i>

Pour l'établissement rural, la coopérative scolaire est organisée de façon annuelle. Des activités multiples et variées sont organisées, ce qui permet à l'apprenant d'acquérir de nouvelles connaissances et de participer aux ateliers des travaux manuels. En revanche, quand il s'agit des activités visant à développer les compétences psychomotrices de ces derniers, le directeur justifie leur manque par l'absence des moyens financiers.

Concernant l'école urbaine, les évalués déclarent que les activités de la coopérative scolaire ne dépassent pas la journée de fête nationale.

1-3- Troisième dimension : pratiques et activités pédagogiques et évaluation des apprenants

1-3-1- Activités pédagogiques en classe

Tableau 16 : Les activités pédagogiques en classe dans les deux écoles évaluées

1-	Le conseil pédagogique élabore un plan annuel des activités éducatives et pratiques pédagogiques adoptées dans l'enseignement au sein de l'établissement	
	L'école rurale <i>L'établissement dispose d'un plan annuel officiel élaboré par le ministère, pour les différents cours.</i>	L'école urbaine <i>Le conseil n'a pas un plan annuel des activités.</i>
2-	Le plan pédagogique est concrétisé par un programme d'apprentissage respectant la méthodologie officielle adoptée et proposée par les directions centrales du ministère de l'éducation nationale. Ce programme contribue à la réalisation des buts, et des objectifs pédagogiques tracés par cette méthodologie	
	L'école rurale <i>Il n'y a pas de programme conventionnel, les enseignants suivent ce qui est indiqué dans les manuels scolaires.</i>	L'école urbaine <i>Les enseignants manquent de formation pour effectuer cette tâche.</i>
3-	Ce programme identifie les facultés intellectuelles et les compétences émotionnelles, sociales et psychomotrices que l'apprenant doit acquérir	
	L'école rurale <i>R.A.S</i>	L'école urbaine <i>Il n'y a pas de programme.</i>
4-	Ce programme comprend les pratiques pédagogiques nécessaires pour le développement psychologique, mental et corporel de l'apprenant	
	L'école rurale <i>Les activités sur le manuel de l'enseignant n'indiquent pas cela.</i>	L'école urbaine <i>R.A.S</i>
5-	Ces activités pédagogiques se veulent variées, dynamiques, et en conformité avec le modèle formel et non formel	
	L'école rurale <i>R.A.S</i>	L'école urbaine <i>R.A.S</i>
6-	Ces activités pédagogiques permettent aux apprenants d'acquérir des outils d'assimilation, de compréhension, d'application, d'analyse, de synthèse et de production	

	L'école rurale <i>Les activités sur le manuel de l'enseignant ne mentionnent pas cela</i>	L'école urbaine <i>R.A.S</i>
7-	Les pratiques pédagogiques prennent en compte les différences des élèves et leurs facultés intellectuelles pour leur offrir des chances égales	
	L'école rurale <i>Les évalués déclarent que les acteurs au sein de l'école font ce qu'ils peuvent puisqu'ils ne sont pas formés pour cela</i>	L'école urbaine <i>R.A.S</i>
8-	Ces activités permettent aux apprenants de développer des compétences en communication et en termes d'esprit d'équipe, de participation et de collaboration	
	L'école rurale <i>Les élèves de la 6^{ème} année travaillent en groupe, quand les activités éducatives le permettent</i>	L'école urbaine <i>R.A.S</i>
9-	Ces activités développent chez les apprenants des compétences à même de leur permettre d'acquérir un sens de responsabilité, de compter sur leurs propres moyens et capacités, de renforcer leur autonomie, d'être autodidactes hors la classe, mais aussi de s'exercer à l'auto-évaluation	
	L'école rurale <i>Certains enseignants essayent de faire des activités ayant ces objectifs, mais l'autoévaluation reste difficile, même pour les enseignants</i>	L'école urbaine <i>R.A.S</i>
10-	Ces pratiques encouragent les élèves à faire preuve d'interactivité et de prendre part à la conception et la diffusion des cours	
	L'école rurale <i>Cela dépend des niveaux des élèves et de leurs capacités. Ce sont les élèves de la sixième année qui sont souvent impliqués</i>	L'école urbaine <i>R.A.S</i>
11-	Les activités didactiques forment les élèves à la recherche et l'expérimentation à travers des recherches diverses, et par le biais des livres (bibliothèque de l'école), des TIC mis	

	à leur disposition au sein de l'établissement (salle d'informatique) et des essais en laboratoire (laboratoire de l'établissement)	
	L'école rurale <i>En fonction des moyens, les élèves sont formés à la recherche sur Internet, à travers l'initiative d'une association.</i>	L'école urbaine <i>L'établissement ne se dispose pas de ce genre de salle.</i>
12-	Ces activités didactiques répondant aux besoins des élèves et à leurs intérêts et penchants, afin de leur inculquer une envie d'apprendre, et de là, rendre plaisant et utile l'exercice éducatif et les encourager à réussir, à exceller et à se démarquer	
	L'école rurale <i>Deux enseignants sont formés à ce genre d'activité. Mais ils le font juste avec leurs élèves et selon les moyens</i>	L'école urbaine <i>R.A.S</i>
13-	L'établissement met à la disposition des enseignants plusieurs outils didactiques et documents nécessaires à l'exercice de l'enseignement et à celui de l'apprentissage	
	L'école rurale <i>L'établissement s'engage à assurer tout cela, dans le cadre de ce qui est officiel.</i>	L'école urbaine <i>L'école dispose de tous les outils didactiques nécessaires pour le travail en classe.</i>
14-	Les enseignants font usage des NTIC pour l'élaboration et la diffusion de leurs cours (usage de l'ordinateur, du projecteur vidéo, de l'internet, ou encore de la salle de jeux de l'établissement)	
	L'école rurale <i>Seulement les classes de l'établissement du centre, peuvent bénéficier d'une présentation avec le datashow (vidéoprojecteur) et d'une connexion Internet.</i>	L'école urbaine <i>Le bureau du directeur est équipé de deux ordinateurs, l'un d'eux est mis au service des enseignants. Le datashow ne fonctionne pas.</i>
15-	Les enseignants donnent quelques cours hors classe (dans la cour de l'école, dans la salle polyvalente, à la bibliothèque, au laboratoire, dans les terrains de l'école, dans la salle d'informatique)	
	L'école rurale	L'école urbaine <i>Il n y a pas ce genre d'activité.</i>

	<i>Quelques fois, les enseignants effectuent des séances d'éducation physique et quelques cours des sciences naturelles dans la cour de l'école.</i>	
16-	Les enseignants développent des outils didactiques innovants pour mener à bien leur fonction	
	L'école rurale <i>Trois enseignants font cela avec leurs propres moyens.</i>	L'école urbaine <i>Les enseignants ne sont pas formés pour innover.</i>
17-	Les enseignants préparent un projet de classe annuel et semestriel, et accordent la priorité aux besoins de l'apprenant en l'impliquant dans la mise en place et la mise en œuvre du projet	
	L'école rurale <i>Seulement deux classes ont des projets de soutien scolaire en matière de langue française.</i>	L'école urbaine <i>Il n'y a pas de projet de classe.</i>
18-	Le projet de classe comprend des objectifs, des intervenants, un tableau et un calendrier pour les opérations, et tous les apprenants en bénéficient en classe	
	L'école rurale <i>Le projet trace juste un calendrier des séances à effectuer pendant le semestre.</i>	L'école urbaine <i>R.A.S</i>
19-	Les projets de classe et les résultats y découlant sont partagés avec les acteurs pédagogiques en vue de faire part des expériences réussies	
	L'école rurale <i>Cela se fait à travers des journées de formation officielles organisées à l'initiative du directeur</i>	L'école urbaine <i>R.A.S</i>

Concernant le sujet des pratiques pédagogiques adoptées au sein de l'école rurale, nous pouvons conclure, de façon générale, que ces pratiques pédagogiques dépendent en grande partie des compétences, de la volonté de l'enseignant et des moyens dont dispose l'établissement.

Selon les résultats au niveau de l'école urbaine, les activités pédagogiques assurées dans cet établissement ne dépassent pas le strict minimum du travail en classe avec des outils didactiques

basiques. Les enseignants déclarent être satisfaits de leur rendement actuel, vu leur manque en compétences pour innover et travailler avec les outils informatiques.

1-3-2- Evaluation des apprenants

Tableau 17 : Démarche d'évaluation des apprenants au sein des deux écoles évaluées

1-	Le conseil pédagogique et les conseils de classe élaborent un système annuel pour l'évaluation des acquis des apprenants et de leur performance. Ce système d'évaluation est lié à un programme de suivi pédagogique, psychologique et social adopté par l'établissement	
	L'école rurale <i>Les enseignants et le directeur déclarent qu'ils ne sont pas formés pour ce genre de tâches.</i>	L'école urbaine <i>L'évaluation des apprenants est assurée par les enseignants en classe.</i>
2-	Le système d'évaluation est présenté et partagé avec tout le corps des enseignants pour faciliter aux enseignants l'accès aux mécanismes et outils nécessaires pour l'évaluation des connaissances et l'assiduité des apprenants	
	L'école rurale <i>Les conseils d'enseignement et les conseils de classes effectuent deux réunions annuellement pour discuter des contrôles continus et des examens.</i>	L'école urbaine <i>Les enseignants demandent l'aide des inspecteurs pédagogiques s'ils trouvent des difficultés pour évaluer leurs élèves.</i>
3-	Ces outils et mécanismes (Grilles d'observation, contrôles, fiches d'évaluation personnelle...) sont utilisés dans l'évaluation continue et le test final et certifiant	
	L'école rurale <i>Les enseignants ont des tests standardisés pour les examens certificatifs seulement.</i>	L'école urbaine <i>Les enseignants utilisent les contrôles figurant sur le manuel de l'enseignant.</i>
4-	Ces mécanismes et outils permettent aux enseignants d'évaluer les compétences en matière d'assimilation, de compréhension, d'analyse et de synthèse. Ils leur facilitent également l'évaluation des éléments de chaque matière (production écrite, production orale, résolution de problèmes mathématiques, production d'expériences scientifiques,...)	
	L'école rurale	L'école urbaine <i>Les examens ne détaillent pas les compétences citées, mais ils précisent les</i>

	<i>Il n'y a pas d'évaluation aussi précise mais des tests oraux et écrits des connaissances.</i>	<i>objectifs de chaque type de test dans la matière scolaire.</i>
5-	Le système d'évaluation se rapporte aux objectifs pédagogiques portés par l'établissement et aux activités didactiques en classe	
	L'école rurale <i>Les évalués déclarent que la discipline de l'apprenant et son désir de développer ses compétences influencent son évaluation.</i>	L'école urbaine <i>L'évaluation se rapporte aux objectifs inscrits sur le manuel de l'enseignant, en concertation avec l'inspecteur pédagogique de la matière enseignée.</i>
6-	Les apprenants sont préparés psychologiquement à passer les différentes évaluations	
	L'école rurale <i>Les enseignants et le directeur encouragent et motivent les élèves, spécialement pendant les examens de fin d'année.</i>	L'école urbaine <i>Pour les examens de fin de semestre, les enseignants encouragent leurs élèves à bien travailler et à ne pas tricher, pour qu'ils ne soient pas sanctionnés.</i>
7-	Un système alternatif de notation est utilisé en classe dans la mesure du possible afin d'identifier les niveaux des apprenants et les encourager à la réussite et à l'excellence	
	L'école rurale <i>L'établissement ne donne pas de ce genre de notation.</i>	L'école urbaine <i>Les enseignants utilisent juste les notes habituelles.</i>
8-	Les enseignants et le directeur prennent note des conditions dans lesquelles se passent les évaluations continues et les contrôles certifiant (cas de triche, comportements des enseignants,...)	
	L'école rurale <i>Les évalués affirment que l'ensemble des acteurs sont professionnels et responsables.</i>	L'école urbaine <i>Dans la mesure du possible, le directeur effectue des visites imprévues pendant les examens de fin de semestre, pour veiller au respect des procédures.</i>
9-	Des rapports sont introduits dans les dossiers personnels des apprenants à la suite des évaluations auxquelles ils participent	
	L'école rurale	L'école urbaine <i>Il n'y a pas ce type de rapports.</i>

	<i>Les enseignants ne rédigent pas ce genre de rapports, ils rendent les copies des épreuves écrites aux élèves.</i>	
10-	Les conseils de classe débattent des résultats des différentes évaluations	
	L'école rurale <i>Cela se fait lors de la réunion finale des conseils de classe en fin d'année.</i>	L'école urbaine <i>Les acteurs ne font pas cela.</i>
11-	Les parents et tuteurs d'élèves suivent régulièrement les performances de leurs enfants	
	L'école rurale <i>Quelques parents demandent les notes de leurs enfants à la fin du semestre.</i>	L'école urbaine <i>Les parents se désintéressent des résultats de leurs enfants.</i>
12-	Les résultats des évaluations sont utilisés pour l'élaboration des programmes de régulation et de soutien en faveur des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, en sus d'un programme pour l'amélioration continue du niveau des élèves moyens et un autre visant à répondre aux besoins des élèves excellents	
	L'école rurale <i>Il y a un soutien scolaire en langue française pour les élèves redoublants et avec des notes faibles dans cette matière.</i>	L'école urbaine <i>Les résultats sont utilisés seulement pour repérer les élèves avec de faibles résultats.</i>
13-	Les résultats de ce système sont utilisés pour assurer une évaluation continue des pratiques pédagogiques et des activités didactiques	
	L'école rurale <i>Cela ne se fait pas.</i>	L'école urbaine <i>Les acteurs éducatifs ne font pas cela.</i>

Au niveau de l'école rurale, l'ensemble des réponses montre que le processus d'évaluation se fait selon les règles des inspecteurs pédagogiques en respectant la tradition du MENFPESRS, basée sur des tests écrits et oraux.

Pour l'école urbaine, les pratiques d'évaluation adoptées par les enseignants s'alignent avec les recommandations du manuel de l'enseignant.

1-4- Quatrième dimension : structure et environnement de l'établissement

1-4-1- La structure pédagogique

Tableau 18 : Structure pédagogique de l'école rurale

1-	Nombre d'apprenants dans chaque niveau et dans chaque programme (cycle formel, éducation non formelle, alphabétisation, classes intégrées, enseignement primaire)
----	---

	Niveau	Centre	Annexe 1	Annexe 2	Annexe 3	Total	
	1 ^{er} niveau	59	14	15	29	117	
	2 ^{ème} niveau	65	20	15	37	137	
	3 ^{ème} niveau	51	21	17	40	129	
	4 ^{ème} niveau	45	31	20	31	127	
	5 ^{ème} niveau	59	17	19	28	123	
	6 ^{ème} niveau	74	23	24	36	157	
	Total	353	126	110	201	790	
2-	Nombre de classes (classes communes et celles relatives à un seul niveau) dans chaque niveau et dans chaque programme						
	Niveau	Classes communes		Classes d'un seul niveau			
	1 ^{er} niveau	2		3			
	2 ^{ème} niveau			3			
	3 ^{ème} niveau	5		2			
	4 ^{ème} niveau			2			
	5 ^{ème} niveau	5		2			
	6 ^{ème} niveau			2			
3-	Evolution du nombre des élèves inscrits en première année du primaire, en enseignement préscolaire et dans les autres programmes non formels, durant les trois dernières années						
	2015 - 2016		2016 - 2017		2017 - 2018		
	118		148		117		
4-	Nombre d'acteurs pédagogiques dans chaque niveau et programme, et taux d'encadrement général et de chaque niveau scolaire dans chaque programme						
		1 ^{er} niveau	2 ^{ème} niveau	3 ^{ème} niveau	4 ^{ème} niveau	5 ^{ème} niveau	6 ^{ème} niveau
	Nombre d'enseignants pour les classes d'un seul niveau	5	3	2	2	2	2
	Taux d'encadrement	25.5	30.5	25.5	22.5	29.5	37
		1 ^{er} et 2 ^{ème} niveau		3 ^{ème} et 4 ^{ème} niveau		5 ^{ème} et 6 ^{ème} niveau	

	Nombre d'enseignants pour les classes communes	1	5	5
	Taux d'encadrement	30	32	24.5
5-	Nombre d'heures d'enseignement, d'accompagnement et de soutien hors classe			
	<i>Nombre d'heures de cours par enseignant : 30 heures</i>			
	<i>Nombre d'heures de soutien hors classe : elles ne sont pas fixes, selon le besoin et selon la disponibilité des enseignants.</i>			
6-	Nombre d'intervenants officiels et non officiels, type d'intervention et nombre d'heures programmées			
	<i>Deux inspecteurs pédagogiques du français et d'arabe n'ont pas un nombre d'heures fixes.</i>			
7-	Niveau d'étude de tous les enseignants et du directeur, en plus de la formation de base dans les centres d'éducation et de formation, sans oublier les formations supplémentaires			
	<i>Le directeur</i>	<i>Deux licences une en sciences physiques et l'autre en sociologie</i>	<i>Formation des cadres éducatifs dans le CRMEF</i>	
	<i>Les enseignants</i>	<i>14 ont le baccalauréat 4 ont le DEUG 8 ont la licence Un enseignant a le master</i>	<i>24 sont lauréats des écoles régionales 3 sont contractuels (en cours de formation) 3 enseignants ont suivi une formation en innovation pédagogique</i>	

Les résultats en relation avec l'école rurale montrent une diminution par rapport aux nouveaux inscrits en première année. Nous soulevons un taux d'encadrement total de 34 élèves par enseignant. Il semble assez bien en comparaison au taux d'encadrement de 45 enregistré au niveau de l'AREF (secteur urbain et rural confondus).

Tableau 19 : Structure pédagogique de l'école urbaine

1-	Nombre d'apprenants dans chaque niveau et dans chaque programme (cycle formel, éducation non formelle, alphabétisation, classes intégrées, enseignement primaire)						
	Précolaire	1 ^{er} niveau	2 ^{ème} niveau	3 ^{ème} niveau	4 ^{ème} niveau	5 ^{ème} niveau	6 ^{ème} niveau
	64	222	206	181	167	161	169

2-	Nombre de classes (classes communes et celles relatives à un seul niveau) dans chaque niveau et dans chaque programme						
	1 ^{er} niveau	2 ^{ème} niveau	3 ^{ème} niveau	4 ^{ème} niveau	5 ^{ème} niveau	6 ^{ème} niveau	
	6 classes	6 classes	5 classes	5 classes	4 classes	4 classes	
3-	Evolution du nombre des élèves inscrits en première année du primaire, en enseignement préscolaire et dans les autres programmes non formels, durant les trois dernières années						
	<i>Le directeur ne possède pas les statistiques des trois dernières années.</i>						
4-	Nombre d'acteurs pédagogiques dans chaque niveau et programme, et taux d'encadrement général et de chaque niveau scolaire dans chaque programme						
		1 ^{er} niveau	2 ^{ème} niveau	3 ^{ème} niveau	4 ^{ème} niveau	5 ^{ème} niveau	6 ^{ème} niveau
	Nombre d'enseignants	6	6	5	5	4	4
	Taux d'encadrement	37	34	36	33	40	42
<i>Concernant le préscolaire, le nombre des éducatrices n'est pas fixe, il varie entre 2 et 4, pour l'ensemble des inscrits. Le directeur note le retard que connaissent les salaires et les contributions des familles.</i>							
5-	Nombre d'heures d'enseignement, d'accompagnement et de soutien hors classe						
	<i>30 heures d'enseignement et trois heures de soutien par semaine, assurées par six enseignants intervenants dans le projet de soutien.</i>						
6-	Nombre d'intervenants officiels et non officiels, type d'intervention et nombre d'heures programmées						
	<i>Deux inspecteurs pédagogiques, il n y a pas une masse horaire fixe pour chaque établissement, mais selon le calendrier des visites aux enseignants.</i>						
7-	Niveau d'étude de tous les enseignants et du directeur, en plus de la formation de base dans les centres d'éducation et de formation, sans oublier les formations supplémentaires						
	<i>Le directeur</i>		<i>La licence</i>		<i>Formation des cadres éducatifs au CRMEF</i>		
	<i>10 enseignants</i>		<i>La licence</i>		<i>Formation des enseignants aux écoles régionales</i>		
	<i>20 enseignants</i>		<i>Le baccalauréat</i>				

Nous remarquons, suite à ces résultats de l'école urbaine que les enseignants assurent un volume horaire de trente heures avec un taux d'encadrement élevé.

1-4-2- Environnement de l'établissement et son infrastructure

Tableau 20 : l'environnement des deux écoles évaluées et leurs infrastructures

1-	L'établissement est situé près des quartiers résidentiels et est facilement accessible	
	<p>L'école rurale</p> <p><i>L'unité centrale de l'établissement est située près de quelques quartiers résidentiels de la commune rurale et elle est relativement accessible (il n y a pas de route goudronnée). Alors que les établissements annexes sont éparpillés au niveau des Douars avec des kilomètres de routes non revêtues.</i></p>	<p>L'école urbaine</p> <p><i>L'école se trouve dans un grand quartier populaire, on peut y accéder sans problème.</i></p>
2-	L'établissement assure aux personnes qui s'y rendent les conditions nécessaires de sécurité, de sûreté, de santé, d'hygiène et d'esthétique	
	<p>L'école rurale</p> <p><i>L'établissement du centre offre cela, pour les établissements annexes, il y a quelques soucis en relation avec la sécurité et l'hygiène. Car ces unités scolaires ne disposent ni de clôture en béton ni de latrines pour les enseignants ou les apprenants.</i></p>	<p>L'école urbaine</p> <p><i>Les évalués déclarent que le quartier est dangereux, les enseignants et le directeur font de leur mieux pour assurer la sécurité. L'école est propre et les latrines sont disponibles pour tous les enseignants et les élèves, la cour de l'école comprend un grand espace vert bien entretenu.</i></p>
3-	L'école dispose en son sein de panneaux de signalisation	
	<p>L'école rurale</p> <p><i>Dans l'établissement du centre, seulement pour indiquer le bureau du directeur et les latrines.</i></p>	<p>L'école urbaine</p> <p><i>Oui.</i></p>
4-	L'établissement dispose d'un tableau de diffusion des différentes données et informations	
	<p>L'école rurale</p> <p><i>L'établissement du centre dispose d'un tableau au bureau du directeur.</i></p>	<p>L'école urbaine</p> <p><i>Il y a un tableau d'affichage, à l'entrée de l'école. Il y est affiché le statut interne seulement.</i></p>

5-	L'établissement veille à développer et rénover son infrastructure, ainsi qu'à consolider et restaurer ses dispositifs de manière continue et selon le besoin	
	L'école rurale <i>L'établissement veille à la mise à niveau de ses infrastructures ainsi que l'enrichissement et la modernisation de ses équipements selon le budget de l'association 'Najah' et celui de la coopération scolaire.</i>	L'école urbaine <i>L'école n'a pas les moyens pour cela.</i>
6-	Les bâtiments de l'établissement s'alignent aux conditions d'accès respectant les personnes à mobilité réduite	
	L'école rurale <i>L'établissement ne dispose pas de cela.</i>	L'école urbaine <i>L'école ne dispose pas de ces conditions.</i>
7-	Les salles de cours se caractérisent par une installation confortable (climatisation et soleil, luminosité suffisante et chauffage), des sièges adéquats, ainsi que des tableaux de bonne qualité pour l'écriture, des images et des tableaux artistiques et scolaires	
	L'école rurale <i>Les salles de classe sont dans un état dégradé, les tables, les chaises, les tableaux, les fenêtres et les portes sont usés, les murs sont envahis par l'humidité. Quelques enseignants prennent l'initiative, des fois pour refaire leurs classes avec leurs propres moyens, au début de l'année scolaire.</i>	L'école urbaine <i>Les classes sont bien entretenues, elles contiennent des tableaux magnétiques, des tables et des chaises en bon état. Les murs intérieurs de l'école sont peints avec par-dessus des tableaux diversifiés et des citations.</i>
8-	Les salles de classe respectent la superficie formellement admise et contiennent un nombre suffisant de sièges en parfait état pour les apprenants	
	L'école rurale <i>Les salles de cours sont étroites. Certes le nombre de tables est suffisant mais elles sont toutes occupées.</i>	L'école urbaine <i>Oui.</i>
9-	L'école offre les facilités et outils didactiques ainsi que les différentes fournitures scolaires nécessaires pour chaque niveau	

	<p>L'école rurale</p> <p><i>L'école offre le minimum de tout cela et ça reste insuffisant. Le directeur réclame en continu les outils didactiques auprès des autorités compétentes.</i></p>	<p>L'école urbaine</p> <p><i>Dans la limite de ce qui est autorisé.</i></p>
10-	L'école dispose d'une salle équipée spécialement pour les enfants intégrés	
	<p>L'école rurale</p> <p><i>L'établissement ne dispose pas de ce genre de service.</i></p>	<p>L'école urbaine</p> <p><i>Il n y a pas ce genre de formation à l'école.</i></p>
11-	L'école dispose d'une bibliothèque qui comprend plusieurs ouvrages répondant aux besoins intellectuels des apprenants, et profitant à tous les niveaux scolaires, formels et non formels, conformément à un calendrier précis	
	<p>L'école rurale</p> <p><i>Il n y a pas de bibliothèque au sein de l'établissement. Le directeur possède dans son bureau une armoire contenant des livres qu'il distribue sur les classes, selon un calendrier spécial.</i></p>	<p>L'école urbaine</p> <p><i>Il y a une salle dédiée à la bibliothèque, mais elle ne contient pas de livres, elle est fermée actuellement.</i></p>
12-	L'établissement dispose d'une salle d'informatique équipée par des ordinateurs avec connexion internet, un tableau interactif et un projecteur vidéo	
	<p>L'école rurale</p> <p><i>L'établissement possède un ordinateur unique, ainsi qu'un vidéo projecteur, ils se trouvent dans le bureau du directeur.</i></p>	<p>L'école urbaine</p> <p><i>Il y a deux ordinateurs au bureau du directeur.</i></p>
13-	L'établissement dispose d'un laboratoire équipé dont profitent les apprenants durant toutes les activités scientifiques	
	<p>L'école rurale</p> <p><i>L'établissement n'a pas de laboratoire.</i></p>	<p>L'école urbaine</p> <p><i>Non.</i></p>
14-	L'école dispose d'un espace jardin, bien et continuellement entretenu, avec des passages facilitant le déplacement entre les bâtiments de l'établissement	
	<p>L'école rurale</p> <p><i>Il y a un jardin et des passages spéciaux dans l'établissement du centre.</i></p>	<p>L'école urbaine</p> <p><i>Oui, Tout à fait.</i></p>

15-	L'établissement comprend des terrains dédiés aux cours d'éducation physique et aux diverses activités en plein air	
	L'école rurale <i>Il y a des espaces spécifiques aux terrains, mais ils ne sont pas équipés.</i>	L'école urbaine <i>Non, pour l'éducation physique, les enseignants refusent d'assurer ses séances. Les élèves n'ont pas d'activité hors classe.</i>
16-	L'établissement dispose de vestiaires pour filles et d'autres pour les garçons, leur permettant de se changer pour les cours d'éducation physique	
	L'école rurale <i>Il n y a pas de vestiaires au sein de l'institution.</i>	L'école urbaine <i>Non.</i>
17-	L'école dispose d'une cantine	
	L'école rurale <i>L'établissement ne dispose pas d'un bâtiment spécifique pour la cantine, la nourriture est distribuée en classe pour les élèves nécessiteux.</i>	L'école urbaine <i>La salle de la cantine est utilisée comme classe pour le préscolaire.</i>
18-	L'établissement dispose de toilettes pour filles et pour garçons comblant l'effectif des apprenants	
	L'école rurale <i>Les toilettes sont disponibles juste dans l'établissement du centre, mais elles restent insuffisantes.</i>	L'école urbaine <i>Oui.</i>
19-	L'établissement dispose d'une salle multi-fonctions	
	L'école rurale <i>L'établissement ne dispose pas d'une telle salle.</i>	L'école urbaine <i>Il n y a pas ce type de salle dans l'établissement.</i>
20-	L'école dispose d'une infirmerie équipée pour les premiers secours	
	L'école rurale <i>L'école ne dispose pas d'une infirmerie.</i>	L'école urbaine <i>Non.</i>
21-	L'école dispose d'une salle pour les enseignants	
	L'école rurale	L'école urbaine

	<i>L'école ne dispose pas d'une salle pour les enseignants.</i>	<i>Non.</i>
22-	L'école dispose d'une salle pour la prière	
	L'école rurale <i>L'école ne dispose pas d'une salle pour la prière.</i>	L'école urbaine <i>Non.</i>
23-	L'école dispose d'habitations pour les fonctionnaires de l'établissement (Directeur, enseignants, gardien,...)	
	L'école rurale <i>Il y a des maisons de fonction seulement pour le directeur et les enseignants, au niveau de l'école du centre.</i>	L'école urbaine <i>Non.</i>

S'agissant des infrastructures, il semble que l'établissement rural dispose d'un minimum d'équipement nécessaire à la gestion d'une institution scolaire. En effet, si l'école centrale est accessible et dispose de certains infrastructures et équipements facilitant la vie scolaire, les écoles annexes restent loin de répondre aux besoins de base des apprenants.

Au niveau de l'école urbaine, nous constatons que celle-ci ne dispose que des salles d'enseignement formel et manque de salles spécialisées et de la bibliothèque.

1-5- Cinquième dimension : direction et gestion de l'établissement

1-5-1- Direction pédagogique/ Chef de l'établissement

Tableau 21 : Direction pédagogique des deux écoles évaluées

1-	Le chef de l'établissement veille sans cesse à promouvoir l'image de l'école et son rendement interne et externe	
	L'école rurale <i>Le directeur note qu'il s'agit d'un objectif majeur et pertinent, mais sa mise en œuvre reste difficile.</i>	L'école urbaine <i>Le directeur déclare faire de son mieux pour cela.</i>
2-	Le chef de l'établissement se charge de la gestion et la direction administrative, financière et pédagogique de l'établissement à travers les conseils concernés	
	L'école rurale <i>Le chef de l'établissement se déclare responsable de la gestion et de la direction</i>	L'école urbaine <i>Le directeur travaille avec un groupe réduit de jeunes enseignants.</i>

	<i>administrative, financière et pédagogique de l'établissement. Mais l'apport des conseils semble minime, vu que le directeur centralise tout et travaille avec un cercle restreint des enseignants.</i>	
3-	Le chef de l'établissement met en œuvre la notion de direction pédagogique reposant sur la distribution des rôles et des responsabilités et l'implication de tous dans la prise de la décision	
	L'école rurale <i>Le chef de l'établissement déclare inviter tous les acteurs à participer à la prise de décision, mais l'éloignement géographique et la difficulté de contact via téléphone ou internet font que beaucoup d'enseignants ne participent pas à cela.</i>	L'école urbaine <i>Le directeur déclare que ce sont les jeunes enseignants qui participent à la gestion de l'école.</i>
4-	Le chef de l'établissement respecte les pouvoirs attribués aux conseils et les décisions qui en émanent	
	L'école rurale <i>Le directeur respecte les décisions des conseils, et déclare motiver ses membres à jouer des rôles efficaces et complémentaires.</i>	L'école urbaine <i>Le directeur note que les décisions sont prises par l'équipe qui travaille continuellement avec lui.</i>
5-	Le chef de l'établissement utilise les bases de données MASSAR et E16 pour la gestion de l'établissement sans complication	
	L'école rurale <i>Cela ne pose aucun problème pour le directeur, surtout avec la valeur ajoutée des deux programmes, même s'il y a un problème continu de connexion au réseau d'Internet.</i>	L'école urbaine <i>Deux enseignants s'occupent des deux bases de données.</i>
6-	Le chef de l'administration traite les acteurs éducatifs sur un pied d'égalité	
	L'école rurale	L'école urbaine

	<i>Les évalués déclarent que le directeur fait de son mieux pour traiter tous les acteurs éducatifs de façon égalitaire.</i>	<i>Le directeur se comporte bien avec tous les enseignants, déclarent les évalués.</i>
7-	Le chef de l'établissement défend les intérêts des acteurs pédagogiques	
	L'école rurale <i>Le directeur considère cela comme une partie intégrante de son travail administratif, afin de respecter leur dignité et de profiter des occasions éventuelles d'avancement dans leurs carrières professionnelles.</i>	L'école urbaine <i>C'est le syndicat qui s'occupe de cela.</i>
8-	Le chef de l'établissement dispose d'un important réseau de contacts qui lui facilite l'exercice de ses fonctions et agit pour l'intérêt de l'école	
	L'école rurale <i>Dans une certaine mesure, avec quelques associations, même s'il n'y a pas d'accords de partenariats et de coopération.</i>	L'école urbaine <i>Les fonctionnaires de la direction provinciale rendent beaucoup de service à l'école.</i>
9-	Le chef de l'établissement encadre les fonctions de planification, de préparation, d'exécution, de suivi et d'évaluation de tous les programmes intéressant l'établissement	
	L'école rurale <i>Le directeur avec une petite équipe assurent le suivi et l'encadrement de ces tâches.</i>	L'école urbaine <i>Le directeur s'occupe de la gestion de l'école, l'enseignement et le soutien relèvent de la responsabilité des enseignants.</i>
10-	Le chef de l'établissement encourage les différentes initiatives de toutes entités pouvant servir l'établissement (acteurs pédagogiques, associations, institutions publiques....)	
	L'école rurale <i>Les différentes initiatives des différents acteurs sont toujours encouragées malgré leur rareté, déclarent les évalués.</i>	L'école urbaine <i>C'est difficile de tolérer cela selon le directeur, car il y a des risques de dérives et de problèmes.</i>
11-	Le chef de l'établissement coordonne entre différents conseils de l'établissement et soutient leur entraide et leur travail collectif	

	L'école rurale <i>Le directeur travaille avec une équipe restreinte pour gérer toute l'école.</i>	L'école urbaine <i>Le directeur gère tous les conseils.</i>
12-	Le chef de l'établissement encourage les différents acteurs pédagogiques à s'informer sur l'actualité et les nouveautés en termes d'éducation et de formation et à en discuter	
	L'école rurale <i>Le directeur prépare des exposés et des documents en papier pour les enseignants à propos de beaucoup de sujet d'actualité éducative.</i>	L'école urbaine <i>Il n y a pas de connexion internet pour effectuer les recherches. De plus, les anciens enseignants ont du mal à suivre l'actualité pédagogique.</i>
13-	Le chef de l'établissement jouit d'une capacité de communication par le biais de tous les outils pouvant faciliter son travail et lui épargner les problèmes (communication orale, communication écrite à travers les correspondances électroniques ou sur papier)	
	L'école rurale <i>Le directeur communique très bien via tous les canaux possibles, comme il gère un site web propre à leur institution et une page sur Facebook.</i>	L'école urbaine <i>Le directeur arrive à gérer les correspondances officielles sans problème ; pour l'utilisation des TICs quelques enseignants lui viennent en aide.</i>
14-	Le chef de l'établissement entreprend des visites aux enseignants durant l'exercice de leur travail dans le but d'évaluer de près leur performance et celle des apprenants et en noter l'évolution	
	L'école rurale <i>Le directeur effectue des visites aux classes, pendant l'exercice des enseignants spécialement les acteurs éducatifs récemment recrutés, afin de les encadrer, loin de tout aspect autoritaire. Le directeur ne rédige pas de rapports suite aux visites, car elles sont informelles.</i>	L'école urbaine <i>Les enseignants n'acceptent pas cela.</i>
15-	Il veille à la sécurité de l'établissement, à celle des apprenants et du personnel	
	L'école rurale	L'école urbaine

	<i>Dans la limite des moyens disponibles. Quand un accident se produit le directeur contacte les autorités concernées (ambulance, caïd, la gendarmerie ...).</i>	<i>Le directeur place la sécurité de l'établissement et des usagers en priorité.</i>
16-	Le chef de l'établissement veille au contrôle, à la responsabilisation, à la reddition des comptes et à l'orientation des apprenants et des différents employés à l'école, ainsi qu'à la préparation des rapports périodiques au sujet du respect des procédures administratives	
	L'école rurale <i>Le directeur a rédigé trois rapports sur le fonctionnement de l'établissement suite à la demande du directeur provincial.</i>	L'école urbaine <i>Le directeur déclare contrôler l'établissement et les usagers en continue mais sans écrire de rapports.</i>
17-	Le directeur traite les employés de l'établissement et les apprenants sur un pied d'égalité	
	L'école rurale <i>Le directeur déclare se heurter à quelques difficultés, quand il s'agit d'anciens enseignants souhaitant une considération spéciale devant leurs apprenants.</i>	L'école urbaine <i>Les évalués déclarent que le directeur respecte tout le monde à l'école.</i>
18-	Le directeur bénéficie d'une formation de base lui facilitant la gestion et la direction de l'établissement	
	L'école rurale <i>Le directeur estime que la formation des cadres éducatifs est importante, vu qu'elle lui permet d'effectuer son travail facilement.</i>	L'école urbaine <i>Le directeur déclare que la formation au CRMEF était intéressante, mais actuellement, il nécessite des formations continues pour actualiser ses connaissances et ses compétences dans beaucoup de domaines.</i>
19-	Le chef de l'établissement veille à participer aux formations continues formelles et informelles dans le but d'améliorer ses compétences et son savoir-faire en matière de gestion et de communication	
	L'école rurale	L'école urbaine

<i>Le directeur participe aux formations continues formelles programmées par l'AREF de Rabat- Salé- Kénitra. Il a également bénéficié des formations informelles en projet d'établissement, en communication des organisations et en technologies d'information.</i>	<i>Le directeur participe aux formations programmées par l'AREF.</i>
--	--

En se référant à l'ensemble de ses réponses, le directeur de l'établissement rural semble être conscient de l'importance d'une direction pédagogique responsable et égalitaire. Cependant, la réalisation de certaines activités est tributaire non seulement de la volonté du directeur mais aussi de celle des acteurs pédagogiques et des partenaires, ainsi qu'aux moyens disponibles. Il ressort des résultats que le directeur de l'école urbaine connaît quelques lacunes en relation avec l'utilisation des techniques d'information et de communication, comme il délègue quelques responsabilités aux enseignants de son entourage.

1-5-2- Conseils de l'établissement

1-5-2-1- Conseil pédagogique

Tableau 22 : Les conseils pédagogiques des deux écoles évaluées

1-	Le conseil pédagogique élabore les programmes annuels de l'action éducative de l'établissement et ceux relatifs aux activités parascolaires et de soutien	
	L'école rurale <i>Il a programmé des séances de soutien éducatif, en langue française.</i>	L'école urbaine <i>Il n y a pas de programme annuel, mais un projet de soutien scolaire en faveur des élèves ayant des résultats faibles.</i>
2-	Le conseil pédagogique assure le suivi des programmes annuels qu'il prépare	
	L'école rurale <i>Les membres discutent de cela lors des réunions.</i>	L'école urbaine <i>R.A.S</i>
3-	Le conseil pédagogique met en place les contrôles et les examens et assure le suivi et l'évaluation des différentes opérations de leur réalisation	
	L'école rurale <i>Le conseil pédagogique prépare les examens de fin de semestre.</i>	L'école urbaine <i>L'évaluation des élèves relève de la responsabilité des enseignants.</i>
4-	Il présente des propositions en rapport avec les programmes d'enseignement	

	L'école rurale <i>Les enseignants émettent des suggestions mais n'ont pas été présentées aux membres du conseil.</i>	L'école urbaine <i>R.A.S</i>
5-	Il prépare la carte scolaire	
	L'école rurale <i>Le conseil prépare la carte scolaire mais elle n'est pas prise en considération par la direction provinciale.</i>	L'école urbaine <i>R.A.S</i>
6-	L'ensemble des membres du conseil participent à trois réunions concernant la préparation, l'exécution et le suivi	
	L'école rurale <i>Tous les membres du conseil participent aux trois réunions officielles, mais seuls trois enseignants sont motivés et prennent de l'initiative pour travailler.</i>	L'école urbaine <i>Le directeur déclare qu'il a un conseil pédagogique, mais les enseignants n'y assistent pas.</i>

D'après les résultats, le conseil pédagogique de l'école rurale réalise la plupart de ses missions, atteint ses objectifs et exécute toutes les tâches qui lui sont assignées, en se basant seulement sur trois enseignants et le directeur.

Au regard des réponses de l'école urbaine, il paraît clairement que ce conseil ne fonctionne pas.

1-5-2-2- Conseil de gestion

Tableau 23 : Les conseils de gestion des deux écoles évaluées

1-	Le conseil de gestion se charge de la direction financière de l'établissement	
	L'école rurale <i>Les membres du conseil participent à la gestion financière de l'institution et ils délèguent la décision finale au directeur.</i>	L'école urbaine <i>Le directeur est le seul responsable de la gestion financière de l'école.</i>
2-	Le conseil de gestion prépare le statut intérieur de l'établissement	
	L'école rurale <i>L'établissement possède un statut interne préparé par le directeur et le conseil.</i>	L'école urbaine <i>Le règlement intérieur est suggéré par quelques enseignants.</i>
3-	Le conseil de gestion étudie le projet budgétaire de l'établissement	
	L'école rurale	L'école urbaine

	<i>Le dossier budgétaire et financier est préparé par le directeur et visé par le conseil</i>	<i>Il n y a pas de projet budgétaire, l'école possède une subvention pour le projet d'établissement donnée dans le cadre de l'association « Najah », elle s'élève à 30000 dhs. Elle n'est pas négociable.</i>
4-	Le conseil de gestion valide les projets de travail du conseil pédagogique et des conseils d'enseignement	
	L'école rurale <i>Le conseil valide les projets en ajoutant quelques modifications si nécessaire.</i>	L'école urbaine <i>R.A.S</i>
5-	Le conseil de gestion élabore le plan d'action annuel et entreprend son suivi et son évaluation	
	L'école rurale <i>Le comité du projet d'établissement se charge de cela</i>	L'école urbaine <i>R.A.S</i>
6-	Le conseil de gestion valide le rapport annuel sur le fonctionnement général de l'établissement (rapport sur les comptes et le fonctionnement financier)	
	L'école rurale <i>Le conseil ne fait pas ça, c'est le directeur qui s'en charge</i>	L'école urbaine <i>R.A.S</i>
7-	Le conseil se charge de préparer et d'étudier les contrats de coopération et les conventions de partenariat de l'établissement	
	L'école rurale <i>L'établissement ne dispose d'aucun accord de partenariat ou de coopération.</i>	L'école urbaine <i>L'école n'a réalisé aucune coopération.</i>
8-	L'ensemble des membres participent aux deux réunions programmées et discutent de tous les sujets que le conseil doit gérer	
	L'école rurale <i>Les membres discutent les nouveautés mais ne prennent pas de décision, c'est le directeur qui se charge de l'ensemble des affaires.</i>	L'école urbaine <i>Aucune réunion n'est tenue.</i>

Suite aux résultats de l'école rurale, il s'avère clairement que la présence d'un conseil de gestion au sein de cet établissement n'est qu'une formalité administrative, puisque la plupart de ses missions sont pensées et mises en exécution par le directeur lui-même.

Au niveau de l'école urbaine, il apparaît clairement que ce conseil n'est pas actif et que le directeur s'occupe de la gestion financière de l'école.

1-5-2-3- Conseils d'enseignement

Tableau 24 : Les conseils d'enseignement des deux écoles évaluées

1-	Le conseil élabore un programme annuel des activités pédagogiques en coordination avec l'inspecteur	
	L'école rurale <i>Les membres rédigent les rapports mais les programmes ne sont jamais validés avec les inspecteurs pédagogiques.</i>	L'école urbaine <i>Chaque enseignant prépare son programme semestriel et annuel et le soumet à l'inspecteur pédagogique.</i>
2-	Il prépare les outils et les procédés nécessaires à l'évaluation des éléments de chaque matière et assure le suivi des résultats obtenus par les élèves	
	L'école rurale <i>Il se base sur les discussions entre ses membres et rédige des rapports sur les évaluations finales des élèves.</i>	L'école urbaine <i>L'évaluation et le suivi des résultats des apprenants relèvent des responsabilités des enseignants.</i>
3-	Il réalise des recherches dans l'objectif est de développer et de renouveler les pratiques pédagogiques et les activités liées à chaque discipline didactique	
	L'école rurale <i>Les membres n'ont pas les compétences nécessaires pour cela.</i>	L'école urbaine <i>R.A.S</i>
4-	Toutes les personnes concernées participent à l'élaboration du programme annuel, son suivi et son évaluation pendant trois réunions	
	L'école rurale <i>Seulement quelques enseignants participent.</i>	L'école urbaine <i>Aucune réunion n'est tenue.</i>

Les conseils d'enseignement de l'école rurale se limitent à rédiger des rapports justifiant ses réunions sans aucun résultat concret. Les conseils d'enseignement ne remplissent pas leurs fonctions dans l'école urbaine.

1-5-2-4- Conseil de classe

Tableau 25 : Les conseils de classe des deux écoles évaluées

1-	Le conseil s'intéresse au suivi des résultats des élèves	
	L'école rurale <i>Il le fait pour les élèves avec des résultats insuffisants.</i>	L'école urbaine <i>Chaque enseignant suit les résultats de ses élèves.</i>
2-	Le conseil use des résultats scolaires pour l'organisation des opérations de soutien et de renforcement des compétences	
	L'école rurale <i>Il le fait pour les élèves ayant des difficultés en langue française spécialement.</i>	L'école urbaine <i>R.A.S</i>
3-	Le conseil veille au respect du règlement intérieur de l'établissement et à la gestion de différents problèmes provenant des apprenants dans l'établissement	
	L'école rurale <i>Il prépare rarement des rapports sur les incidents qui ont lieu.</i>	L'école urbaine <i>Le conseil gère les conflits des élèves.</i>
4-	Toutes les parties concernées participent, le cas échéant, aux réunions de manière effective	
	L'école rurale <i>Quand c'est nécessaire, la plupart des enseignants prennent part aux réunions du conseil.</i>	L'école urbaine <i>Le conseil s'est réuni deux fois cette année pour régler les problèmes de quelques élèves.</i>

Les réponses par rapport aux missions du conseil de classe de l'école rurale sont positives. Il semble que ce dernier assume ses responsabilités et arrive à atteindre tous ses objectifs.

Le conseil de classe de l'école urbaine fonctionne comme entité disciplinaire à la demande du directeur.

1-5-3- Entité d'inspection pédagogique

Tableau 26 : Les entités d'inspection des deux écoles évaluées

1-	Les différents conseils de l'établissement bénéficient de la participation et du suivi de l'autorité d'inspection	
	L'école rurale <i>Non.</i>	L'école urbaine <i>Non.</i>
2-	L'organe d'inspection veille à l'étude des résultats de tous les rapports à travers l'organisation de rencontres bilatérales et collectives régulières	
	L'école rurale <i>Non.</i>	L'école urbaine <i>Non.</i>
3-	Elle utilise les rapports réalisés pour l'élaboration d'un diagnostic minutieux de la situation de l'enseignant dans le but de présenter des solutions ou des propositions de solutions pour remédier aux différentes lacunes, difficultés et problèmes relevés	
	L'école rurale <i>Quand l'inspecteur visite une salle de cours, il oriente l'enseignant et lui propose des solutions.</i>	L'école urbaine <i>Les inspecteurs envoient les rapports aux enseignants avec les remarques.</i>
4-	Elle crée des formations et des journées d'étude sur la base des lacunes diagnostiquées	
	L'école rurale <i>L'établissement organise des journées de formation qui ne sont pas nécessairement suggérées par l'inspecteur pédagogique.</i>	L'école urbaine <i>Les inspecteurs participent avec les enseignants aux formations programmées par l'AREF.</i>
5-	Les enseignants bénéficient de l'encadrement et de la supervision pédagogiques et d'un suivi périodique et régulier	
	L'école rurale <i>Les enseignants bénéficient d'un encadrement lors de la visite de classe, mais pas de façon périodique.</i>	L'école urbaine <i>Non.</i>
6-	Les nouveaux et anciens enseignants bénéficient du même encadrement et du même suivi	
	L'école rurale <i>Il y a une différence entre les enseignants titulaires et les contractuels. Les derniers</i>	L'école urbaine <i>Il n'y a pas d'encadrement, les inspecteurs se présentent rarement à l'école.</i>

	<i>bénéficient d'un suivi spécial par rapport à la gestion de la classe.</i>	
7-	L'entité d'inspection veille à informer les enseignants sur l'actualité pédagogique, à les encourager à prendre l'initiative et à contribuer au renouveau pédagogique.	
	L'école rurale <i>Les inspecteurs pédagogiques partagent des documents à travers un groupe sur Google et sur Facebook avec les acteurs éducatifs.</i>	L'école urbaine <i>Non.</i>

A travers l'ensemble des réponses en relation avec l'école rurale, nous remarquons que le rôle de l'inspecteur se limite aux visites et aux séances d'encadrement des enseignants contractuels. En ce qui concerne les formations et les journées d'études, elles sont prises en charge par l'établissement, l'inspecteur n'y participe pas.

Selon les réponses obtenues des acteurs internes de l'école urbaine, les inspecteurs se limitent à quelques visites aux enseignants ayant besoin de présenter un dossier de promotion professionnelle.

1-5-4- Association des parents et des tuteurs des élèves

Tableau 27 : Les associations des parents et des tuteurs des élèves des deux écoles évaluées

1-	L'association contribue à la gestion de l'établissement à travers sa représentativité effective dans différents conseils de l'établissement	
	L'école rurale <i>L'Association ne participe pas à la gestion de l'établissement et participe pour la forme aux conseils de l'établissement.</i>	L'école urbaine <i>Non.</i>
2-	L'association participe à l'élaboration du plan stratégique relatif aux différents programmes et projets, ainsi qu'au suivi du déroulement de ces projets	
	L'école rurale <i>Elle ne fait pas cela.</i>	L'école urbaine <i>Non.</i>
3-	L'association dispose d'un programme spécifique, mis en place depuis sa création, et à travers lequel elle veille à présenter les services pédagogiques sociaux et communicatifs de l'établissement	
	L'école rurale	L'école urbaine <i>Non.</i>

	<i>L'association ne dispose pas de programme.</i>	
4-	L'association a pris l'initiative de tisser des partenariats avec des prestataires fournissant à l'école différents services	
	L'école rurale <i>L'association n'a rien réalisé dans ce sens pour l'établissement.</i>	L'école urbaine <i>Non.</i>
5-	L'association constitue un lien essentiel entre l'établissement et la famille	
	L'école rurale <i>Elle joue ce rôle en particulier quand il s'agit des situations problèmes.</i>	L'école urbaine <i>L'association intervient pour régler les problèmes qui peuvent surgir pour certains élèves.</i>

D'une façon indirecte, les évalués de l'école rurale reprochent à l'association des parents des élèves son manque de participation et d'adhésion à l'ensemble des activités de l'école. Pour eux, l'association n'a pas tenu ses promesses.

Les évaluées au sein de l'école urbaine notent que l'association des parents des élèves se limite à résoudre les différends qui peuvent avoir lieu entre les élèves et entre les enseignants et les familles des élèves.

1-6- Sixième dimension : climat de l'établissement

1-6-1- Vie interne de l'école

Tableau 28 : La vie interne des deux écoles évaluées

1-	L'école adopte une approche participative dans la prise et l'exécution des décisions	
	L'école rurale <i>L'école encourage une approche participative pour la prise et l'exécution des décisions mais certains enseignants ne sont pas intéressés.</i>	L'école urbaine <i>Seulement un groupe de six enseignants participe, même si le directeur encourage tout le monde à participer.</i>
2-	Les employés de l'établissement forment une équipe de travail, unie et collaboratrice	
	L'école rurale <i>La majorité du personnel de l'établissement constitue une équipe unifiée et coopérative, même si certains</i>	L'école urbaine <i>En général, il n'y a pas de conflit et les enseignants s'entraident.</i>

	<i>enseignants restent volontairement en dehors de cette l'équipe.</i>	
3-	L'établissement offre un environnement idoine à la communication, au débat, à l'apprentissage et à la formation continue pour les employés et les apprenants	
	L'école rurale <i>L'établissement encourage toutes les initiatives de ce genre, mais les réalisations sont minimales.</i>	L'école urbaine <i>L'école ne dispose pas de moyens pour les formations continues, les enseignants et le directeur ont un groupe sur un réseau social, pour communiquer facilement.</i>
4-	Les apprenants et les employés respectent le règlement intérieur de l'établissement	
	L'école rurale <i>En général oui, mais avec quelques petits abus, comme quelques absences non justifiées des enseignants, quelques disputes entre les apprenants.</i>	L'école urbaine <i>Oui.</i>
5-	Le climat de l'établissement encourage la réalisation et la production d'un travail pédagogique réussi axé sur l'apprenant	
	L'école rurale <i>Les évaluées attestent que le climat de l'école est confortable pour travailler, malgré l'infrastructure discutable.</i>	L'école urbaine <i>Oui.</i>
6-	Les différents employés de l'établissement assument la responsabilité de l'apprentissage, la réussite et l'excellence des élèves	
	L'école rurale <i>Généralement la plupart des employés de l'établissement assurent leurs responsabilités, malgré quelques cas d'absentéisme.</i>	L'école urbaine <i>Les enseignants déclarent trouver beaucoup de difficultés à bien gérer leurs classes à cause des élèves issus des quartiers populaires.</i>
7-	Le comportement des employés de l'établissement est basé sur la bonne conduite, le respect et la responsabilité	
	L'école rurale <i>Oui, en général.</i>	L'école urbaine <i>Oui.</i>

8-	Les employés de l'établissement demeurent sans mutation jusqu'à la retraite	
	L'école rurale <i>L'établissement n'est qu'un point de passage, pour la plupart des enseignants.</i>	L'école urbaine <i>Oui.</i>
9-	L'établissement facilite la participation des parents et des tuteurs des élèves à la prise des décisions, leur mise en œuvre et son suivi	
	L'école rurale <i>Toutes les conditions sont offertes, mais sans atteindre le résultat souhaité.</i>	L'école urbaine <i>les parents répondent difficilement aux convocations envoyées par l'établissement.</i>
10-	L'établissement veille à remédier, dans les temps, aux éventuels complications et problèmes	
	L'école rurale <i>Le directeur et les enseignants essayent de régler les conflits à temps et si nécessaire en consultation avec des amis et des cadres éducatifs.</i>	L'école urbaine <i>La plupart des problèmes finissent par se régler.</i>
11-	Le nombre de cas de violence enregistrés dans l'établissement pendant l'année précédente et leur type	
	L'école rurale <i>Deux disputes entre deux élèves (6^{ème} année) ont été réglées au niveau de l'établissement, sans que cela soit consigné dans un rapport.</i>	L'école urbaine <i>Aucun cas n'a été enregistré.</i>

L'établissement rural offre un environnement convenable et adéquat à tous ses membres. Le travail en équipe et l'approche participative caractérisent la vie interne de l'école ce qui offre un climat confortable aux différents acteurs éducatifs, qui veulent prendre part à la vie scolaire. Selon les résultats, l'école urbaine bénéficie d'un climat satisfaisant pour son fonctionnement quotidien.

1-6-2- Rapports avec l'environnement de l'établissement et de la société

Tableau 29 : Les rapports avec l'environnement des deux écoles évaluées et de la société

1-	L'établissement encourage la famille et la société à prendre part à la vie scolaire à travers l'interaction et la communication régulières et par le biais de plusieurs activités ayant pour objectif l'amélioration de la performance des élèves et du rendement de l'école	
	<p>L'école rurale</p> <p><i>Les invitations sont envoyées mais peu de parents assistent avec une absence totale des autorités locales.</i></p>	<p>L'école urbaine</p> <p><i>Les évalués notent que cela est difficile avec les parents des élèves, de plus l'école n'a pas les moyens pour ce genre d'activités.</i></p>
2-	L'école organise, suivant un planning précis, des rencontres périodiques avec les familles des élèves, encadrées par l'association des parents et des tuteurs d'élèves, dans le but de discuter des résultats de leurs enfants	
	<p>L'école rurale</p> <p><i>Les portes de l'établissement sont ouvertes tout le temps, mais les parents ne viennent que lorsqu'ils ont besoin de quelque chose. L'association des parents n'intervient qu'en cas de problèmes.</i></p>	<p>L'école urbaine</p> <p><i>Les enseignants convoquent les parents pour discuter des résultats de leurs enfants, mais la plupart du temps les parents semblent désintéressés.</i></p>
3-	L'établissement incite les familles à répondre présents et participer continuellement aux activités de leurs enfants hors classe	
	<p>L'école rurale</p> <p><i>Les parents sont invités pour les fêtes organisées à l'école, mais peu parmi eux assistent.</i></p>	<p>L'école urbaine</p> <p><i>Non.</i></p>
4-	Suite à la demande des familles, les enseignants élaborent des rapports périodiques sur les résultats des apprenants	
	<p>L'école rurale</p> <p><i>Les parents n'ont jamais demandé cela aux enseignants.</i></p>	<p>L'école urbaine</p> <p><i>Non.</i></p>

5-	L'école organise des activités dédiées aux familles, en fournissant des orientations et des conseils au sujet de la nutrition et la santé physique et psychique de leurs enfants, du soutien pédagogique à la maison, en plus de la protection de l'environnement	
	L'école rurale <i>L'école n'a pas les moyens pour ce type d'activités</i>	L'école urbaine <i>Non.</i>
6-	L'établissement associe la société civile et les institutions publiques dans différentes activités hors classe qu'elle organise au sein de l'établissement ou en dehors (à l'occasion des fêtes nationales, religieuses ou pendant les festivités liées à d'autres occasions)	
	L'école rurale <i>Des invitations sont envoyées à toutes les parties prenantes dans l'environnement de l'école pour participer à la préparation, mais une minorité assiste aux fêtes.</i>	L'école urbaine <i>Non.</i>
7-	L'établissement conclut des partenariats avec différentes institutions en vue d'améliorer le rendement de l'école	
	L'école rurale <i>Le travail est continu pour créer des partenariats et des conventions, mais aucune réalisation pour le moment.</i>	L'école urbaine <i>Non.</i>
8-	L'établissement autorise les associations à se servir de ses locaux	
	L'école rurale <i>Dans le cadre des circulaires administratives, des associations organisent des campagnes de sensibilisation au sein de l'école.</i>	L'école urbaine <i>Non.</i>
9-	L'établissement permet aux enfants du quartier d'utiliser ses terrains de jeu pendant les week-ends ou pendant les vacances trimestriels	
	L'école rurale <i>Ce n'est pas autorisé, car l'école ne dispose pas d'assurance complète garantissant les droits de ces enfants.</i>	L'école urbaine <i>Non.</i>

10-	L'école organise des visites régulières à d'autres écoles primaires pour participer à leurs activités	
	L'école rurale <i>Un programme a été élaboré pour ça, mais il n'y a pas de transport scolaire pour ramener les élèves aux compétitions organisées.</i>	L'école urbaine <i>Non.</i>
11-	L'école a fondé une association des anciens élèves dans le but de bénéficier de leurs compétences dans le soutien et le développement de l'école	
	L'école rurale <i>C'est une école assez récente, les anciens élèves sont encore des élèves dans le collège ou le lycée.</i>	L'école urbaine <i>Non.</i>
12-	L'établissement bénéficie des services du dispensaire du quartier qui offre l'assistance médicale aux apprenants et employés, et encadre des activités au profit des familles à l'école	
	L'école rurale <i>Les visites concernent seulement les élèves, elles ont lieu dans le cadre de l'activation « des circulaires communes » entre le ministère de la santé et le ministère de l'éducation nationale.</i>	L'école urbaine <i>Non.</i>

En ce qui concerne l'ouverture de l'école rurale sur son environnement, nous constatons que les évalués responsabilisent les parents d'élèves la plupart des parties prenantes, qui n'assistent pas aux événements scolaires organisés à l'école. Un autre problème noté par les évalués concerne la difficulté, quant à la réalisation des coopérations et des conventions avec les collectivités locales.

Les résultats révèlent que l'école urbaine n'entretient pas de relations avec son environnement externe et que son emplacement dans un quartier populaire, qualifié de dangereux, renforce son isolement.

1-7- Septième dimension : activités professionnelles

1-7-1- Prestation professionnelle

Tableau 30 : Les prestations professionnelles au sein des deux écoles évaluées

1-	Les enseignants sont conscients des objectifs de leur mission et des rôles qui s'y rattachent	
	<p>L'école rurale</p> <p><i>Certains enseignants en sont conscients, mais rencontrent quelques problèmes dans la gestion de leur classe, vu leur expérience limitée dans le domaine d'enseignement.</i></p>	<p>L'école urbaine</p> <p><i>Les enseignants insistent sur leur rôle fondamental d'enseigner, et notent que c'est difficile d'effectuer d'autres missions, surtout avec le volume horaire considérable qu'ils doivent assurer pendant la semaine.</i></p>
2-	les enseignants ont bénéficié d'une formation de base dans les fonctions d'éducation et de la formation	
	<p>L'école rurale</p> <p><i>Les fonctionnaires titulaires ont suivi des formations aux écoles régionales, les contractuels bénéficient des journées de formation au sein des centres régionaux, actuellement</i></p>	<p>L'école urbaine</p> <p><i>Oui.</i></p>
3-	Les enseignants sont dotés de compétences et de capacités pour remplir leur fonction comme il faut	
	<p>L'école rurale</p> <p><i>Pour la majorité des enseignants titulaires, ils sont compétents selon le rapport de l'inspecteur pédagogique. Quelques-uns nécessitent des formations continues de mise à niveau. Les contractuels sont encore en formation.</i></p>	<p>L'école urbaine</p> <p><i>En général, les enseignants sont assez satisfaits de leur rendement et ils soulignent qu'ils ont besoin de formations continues pour mettre à niveau leurs compétences.</i></p>
4-	Les enseignants sont conscients des points forts et points faibles de leur exercice professionnel	
	L'école rurale	L'école urbaine

	<i>Souvent, à cause de l'absence de la formation continue officielle, certains enseignants cherchent à développer leur compétence à leur propre manière.</i>	<i>Ceci est difficile pour les enseignants, selon eux cela doit se faire par les inspecteurs.</i>
5-	Les enseignants marquent leur présence à l'école de façon ponctuelle et permanente durant toute l'année scolaire	
	L'école rurale <i>Deux enseignants s'absentent des fois sans se justifier, les autres sont assidus, ils obtiennent une autorisation pour s'absenter comme un congé de maladie, des études à suivre ou pour des affaires personnelles.</i>	L'école urbaine <i>Oui.</i>
6-	Les enseignants participent aux différents programmes liés à l'établissement	
	L'école rurale <i>La majorité y participe, bien qu'il soit difficile de travailler plus que leur volume horaire, trente heure, c'est un peu trop pour eux, ajoutent les évalués</i>	L'école urbaine <i>Oui, s'ils sont informés par le directeur.</i>
7-	Les enseignants assurent aux élèves un apprentissage dépourvu de discrimination	
	L'école rurale <i>Les élèves bénéficient d'un traitement sur un pied d'égalité.</i>	L'école urbaine <i>Oui.</i>
8-	Les enseignants respectent le règlement intérieur de l'établissement et les règles générales prévues par le ministère de l'éducation nationale	
	L'école rurale <i>En général, le règlement est respecté sauf pour les cas d'absentéisme cités.</i>	L'école urbaine <i>Oui.</i>
9-	Les enseignants gardent les secrets de la classe et prennent en considération les circonstances personnelles de chaque apprenant	
	L'école rurale <i>Les évalués déclarent n'avoir jamais eu une plainte à propos de cela.</i>	L'école urbaine <i>Oui.</i>

10-	Les enseignants s'engagent à ne pas exploiter leur autorité dans et en dehors de la salle de classe	
	L'école rurale <i>Ceci a été régulièrement rappelé aux enseignants et ils s'y engagent sans problème.</i>	L'école urbaine <i>Oui.</i>
11-	Les enseignants s'entraident entre eux, et les anciens encadrent les nouveaux	
	L'école rurale <i>La plupart des enseignants s'entraident entre eux.</i>	L'école urbaine <i>Les nouveaux aident les anciens.</i>

Les enseignants à l'école rurale semblent présenter des prestations professionnelles satisfaisantes en général. Pour les deux enseignants ayant enfreint le statut interne, ils se sont excusés pour leur absence et jusqu'à présent ils n'ont pas recommencé, affirment les évalués. Il ressort des résultats de l'école urbaine, que les enseignants reconnaissent avoir besoin de formations continues pour la mise à niveau de leurs compétences professionnelles.

1-7-2- Encadrement et développement professionnels des enseignants et du directeur

Tableau 31 : L'encadrement et le développement professionnels des enseignants et du directeur au sein des deux écoles évaluées

1-	Les enseignants adoptent le principe de l'auto-formation pour développer leurs compétences et leurs habiletés	
	L'école rurale <i>La majorité des enseignants procèdent à l'auto-formation sur internet, ou à travers des associations offrant des formations comme le CNAP.</i>	L'école urbaine <i>Seulement quelques enseignants qui sont actifs dans les réseaux sociaux éducatifs.</i>
2-	L'établissement a élaboré un programme ciblant le développement professionnel des enseignants, avec l'intervention du directeur, de l'inspecteur et d'un groupe d'acteurs pédagogiques, et sur la base des besoins individuels et collectifs des enseignants	
	L'école rurale <i>Le directeur et son équipe ont préparé trois journées de formation et ont invité deux professeurs universitaires afin d'enrichir et de partager leurs</i>	L'école urbaine <i>L'école n'a pas les moyens, et les inspecteurs n'ont jamais suggéré cela.</i>

	<i>expériences. Les inspecteurs pédagogiques étaient absents, pendant la formation.</i>	
3-	L'établissement organise des rencontres et des sessions de formation au profit des enseignants, encadrées par des experts en éducation, en formation, en communication et en informatique	
	L'école rurale <i>Le directeur organise des formations au profit des enseignants en communication et en informatique à titre informel.</i>	L'école urbaine <i>Non.</i>
4-	Les inspecteurs programment, aux côtés du directeur, des rencontres et journées de formation en vue d'encadrer les enseignants durant toute l'année dans plusieurs sujets liés à leurs pratiques pédagogiques quotidiennes, mais aussi de les mettre au courant de l'actualité pédagogique pour les préparer aux examens professionnels	
	L'école rurale <i>Il n'y a pas de programme, les inspecteurs pédagogiques partagent les documents intéressants, à travers les courriers électroniques des acteurs éducatifs et la page Facebook de l'établissement.</i>	L'école urbaine <i>Non.</i>
5-	Les enseignants veillent à organiser des rencontres entre eux afin de discuter autour des situations problèmes auxquelles ils sont exposés en classe	
	L'école rurale <i>Ils se réunissent souvent à l'extérieur de l'institution, mais juste les enseignants de la gent masculine.</i>	L'école urbaine <i>Non.</i>
6-	Les enseignants veillent à participer aux séminaires et conférences dans les universités marocaines, en vue de développer leurs compétences	
	L'école rurale <i>Les enseignants se plaignent des difficultés liées au déplacement pour les universités, qui se trouvent généralement dans les grandes villes.</i>	L'école urbaine <i>Deux enseignants sont inscrits au master à la faculté.</i>

7-	Les enseignants réalisent des recherches pédagogiques sur différentes problématiques dont souffrent leurs élèves, et ce, pour mettre l'accent sur les causes de ces situations problèmes et les solutions possibles pour y remédier	
	L'école rurale <i>Le directeur note que cela doit être officiel et que les enseignants doivent être formés pour le faire.</i>	L'école urbaine <i>Ils ne sont pas formés pour cela.</i>
8-	L'établissement encourage le développement professionnel des enseignants en leur offrant des récompenses financières ou en nature	
	L'école rurale <i>L'établissement n'a pas les moyens pour cela.</i>	L'école urbaine <i>L'école n'a pas les moyens.</i>
9-	Le chef de l'établissement donne l'occasion aux acteurs pédagogiques pour participer aux formations continues dans différents domaines, dans l'objectif de perfectionner et développer leurs compétences et leurs capacités pédagogiques et communicatives	
	L'école rurale <i>Les occasions se présentent en fonction des notes disponibles ainsi que les invitations officielles concernant ce sujet. Le directeur note qu'il n'a pas le droit de libérer les enseignants pour des activités informelles.</i>	L'école urbaine <i>Seulement pour les formations organisées par l'AREF.</i>
10-	Les enseignants bénéficient de l'accompagnement psychologique et social au sein de l'établissement, dans le but de prévenir les problèmes auxquels ils sont susceptibles de faire face	
	L'école rurale <i>L'établissement n'a pas les moyens pour offrir ce genre de service.</i>	L'école urbaine <i>Non.</i>

Quelques journées de formations sont organisées à l'école rurale, afin d'enrichir et partager les expériences des personnes ressources avec les enseignants. En revanche, les moyens financiers disponibles ne permettent pas aux acteurs administratifs de garantir un accompagnement psychologique et un encadrement professionnel au corps professoral de l'établissement.

L'école urbaine n'offre pas de réelles occasions de développement professionnel pour les enseignants et le directeur. Ceux qui veulent améliorer leurs compétences le font en dehors de l'établissement.

1-8- Huitième dimension : réalisations de l'établissement

1-8-1- Réalisations collectives et individuelles depuis l'arrivée du directeur

Tableau 32 : Les réalisations collectives et individuelles au sein des deux écoles évaluées depuis l'arrivée des directeurs actuels

1-	Le prix de l'école durable	
	L'école rurale <i>L'établissement n'a pas participé à cette compétition.</i>	L'école urbaine <i>L'école n'a pas concouru à ce prix.</i>
2-	Le prix de l'école de référence	
	L'école rurale <i>L'école n'a pas postulé pour ce prix.</i>	L'école urbaine <i>L'établissement n'a pas eu d'information à ce sujet.</i>
3-	Les prix obtenus lors des compétitions culturelles	
	L'école rurale <i>Une association locale a organisé au sein de l'école une compétition de culture générale.</i>	L'école urbaine <i>R.A.S</i>
4-	La participation aux concours de lecture (PIRLS, PISA, autres...)	
	L'école rurale <i>R.A.S</i>	L'école urbaine <i>L'établissement a participé au test de lecture (PIRLS).</i>
5-	La participation aux concours des sciences et des mathématiques (TIMSS, PISA, ..)	
	L'école rurale <i>R.A.S</i>	L'école urbaine <i>R.A.S</i>
6-	La participation au parlement de l'enfant	
	L'école rurale <i>R.A.S</i>	L'école urbaine <i>R.A.S</i>

Il s'avère clairement que l'établissement rural, n'a pas bénéficié des expériences de participation aux différentes activités proposées par l'AREF. L'école urbaine a participé au test PIRLS et les résultats n'ont pas été communiqués au directeur.

1-8-2- Pratiques exceptionnelles des deux établissements scolaires évalués

Sur l'initiative du directeur, l'établissement rural a participé au projet d'utilisation des tablettes numériques dans le cadre des activités éducatives estivales organisé par une ONG internationale et a bénéficié d'un kit de dix tablettes pour les élèves et une tablette pour l'enseignant. Les évalués notent que cette expérience a connu un grand succès auprès des élèves et de l'enseignant (Augmentation de l'attention et de l'interaction des apprenants, un gain de temps et d'effort, concrétisation des savoirs abstraits ...). L'école urbaine quant à elle, aucune pratique exceptionnelle n'a été réalisée.

1-9- Neuvième dimension : perspectives de l'établissement

Tableau 33 : Les perspectives des deux écoles évaluées

1-	Indicateurs du rendement interne et externe	
	L'école rurale <i>Amélioration des taux de réussite et des taux d'inscription en première année.</i>	L'école urbaine <i>Augmenter la réussite scolaire et réduire les nombre des redoublants.</i>
2-	Nombre des inscriptions attendues dans la première année	
	L'école rurale <i>Les évalués n'arrivent pas à faire des prévisions à ce sujet.</i>	L'école urbaine <i>L'école n'a pas de prévisions.</i>
3-	Nombre des inscriptions prévues pour l'enseignement préscolaire	
	L'école rurale <i>Les évalués déclarent ne pas pouvoir installer une classe de préscolaire à l'établissement vu l'absence de salles disponibles.</i>	L'école urbaine <i>R.A.S</i>
4-	Nombre des inscriptions prévues pour l'éducation non formelle/ lutte contre l'analphabétisme et pourcentage de réussite dans les deux programmes	
	L'école rurale <i>Il n y a pas de salles pour ces programmes.</i>	L'école urbaine <i>R.A.S</i>
5-	Adoption d'une culture d'évaluation continue à travers des mesures d'évaluation de l'établissement prévues de façon périodique	
	L'école rurale	L'école urbaine <i>Il faut former les enseignants pour cela.</i>

	<i>Les évalués notent que c'est difficile pour l'établissement de prévoir ce genre de projets.</i>	
6-	Programmes et projets futurs dans un délai d'une année - trois années - cinq années	
	<p>L'école rurale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Renforcer les infrastructures, acheter une pompe à eau - Monter une bibliothèque - Bâtir des salles de cours - Réaliser des coopérations avec les collectivités locales - Programmer des sessions de formation pour les acteurs éducatifs - Elaborer des projets de soutien scolaire sous toutes ses formes et les présenter aux personnes concernées. 	<p>L'école urbaine</p> <p><i>Les acteurs internes programment dans trois prochaines années les projets suivants :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Programmer le soutien scolaire pour un grand nombre d'élèves - Préparer un projet pour les activités extra scolaires - Equiper la bibliothèque.

Les réponses obtenues de l'école rurale dévoilent la grande volonté des évalués à améliorer leur établissement scolaire et à assurer un environnement de qualité pour les différents acteurs pédagogiques, en premier. A noter que les projets d'accompagnement scolaire sont classés à la fin des propositions des évalués.

L'amélioration de la réussite scolaire et la réduction des redoublants sont les objectifs principaux de l'école primaire urbaine pour la période à venir.

2- Rapports synthétiques de l'évaluation des qualités des deux écoles primaires publiques marocaines

Après avoir étalé les résultats de l'évaluation institutionnelle réalisée auprès des deux écoles primaires publiques marocaines. Nous allons livrer les rapports synthétiques de chacune de ces écoles évaluées.

2-1- Rapport synthétique de l'évaluation de l'école primaire rurale

A présent, nous exposons le rapport synthétique des résultats de l'évaluation des qualités de l'établissement scolaire rural d'enseignement primaire.

2-1-1- Evaluation des qualités singulières

Il ressort de l'évaluation des qualités singulières de l'école primaire rurale, les résultats suivants, nous les présentons selon les dimensions de la qualité évaluées :

Concernant la première dimension, en relation avec la vision, la mission, le plan stratégique et le projet d'établissement, l'école adopte une approche participative, transparente dans la formulation de sa vision et sa mission. La consultation des documents administratifs a révélé que l'école possède un plan stratégique, mais les membres de l'école n'ont pas établi de modalités pour l'opérationnaliser en projet ou en programme.

Pour le projet d'établissement, les acteurs éducatifs ont réussi à monter un projet selon la procédure officielle sans difficulté, il est maintenant fonctionnel. Le seul hic est l'absence d'indicateurs de suivi des opérations de la réalisation.

A propos de la deuxième dimension, destinée à la réussite scolaire et l'accompagnement pédagogique. Il en résulte que les indicateurs de rendement interne diminuent considérablement au niveau des deux dernières années du cycle (la cinquième et la sixième année). Pour les matières scolaires, le français semble constituer un problème pour les élèves de la sixième année, car seulement 63% d'eux arrivent à avoir la moyenne.

En relation avec l'accompagnement pédagogique, l'école ne possède pas de programme complet d'activités scolaires et parascolaires. Toutefois, il convient de noter que quelques enseignants à titre bénévole donnent des cours de soutien en langue française, en faveur des élèves ayant des difficultés avec cette matière scolaire.

Pour la coopérative scolaire, elle bénéficie d'un jour de célébration, où les apprenants effectuent un ensemble d'activités, liés spécialement aux travaux manuels.

La troisième dimension concerne deux éléments, le premier est lié aux activités pédagogiques alors que le deuxième s'attache à l'évaluation des élèves. Il en découle que les enseignants se basent essentiellement sur leur manuel professionnel, pour enseigner et pour évaluer les acquis des apprenants, loin de tout encadrement collectif, émanant du conseil pédagogique. Cependant, il faut mettre l'accent sur l'initiative notable de trois enseignants à innover dans leur pratique enseignante, bien que cette initiative n'ait pas pu changer de l'évaluation des acquis, papier-crayon.

En ce qui concerne la quatrième dimension attachée à la structure pédagogique et l'environnement de l'établissement et son infrastructure. Les résultats affichent un profil diversifié des enseignants, un taux d'encadrement satisfaisant pour les acteurs éducatifs, bien qu'une baisse en nombre des nouveaux inscrits ait été notée. Pour l'environnement interne de l'école, il en résulte que l'établissement du centre bénéficie d'une infrastructure répondant difficilement aux besoins des apprenants et des enseignants, tandis que les écoles annexes souffrent d'un manque considérable, en termes des conditions minimales pour l'enseignement et l'apprentissage.

La cinquième dimension s'intéresse à la direction et la gestion de l'établissement scolaire. Il en ressort que la gestion de l'établissement ne se base pas nécessairement sur les conseils programmés pour ce faire. En effet, le directeur avec un groupe réduit de trois enseignants gère l'école. Toutefois, il faut souligner les interventions très limitées des inspecteurs pédagogiques, ainsi que le désintérêt des membres de l'association des parents des élèves, vis-à-vis la gestion de l'établissement scolaire.

Concernant la sixième dimension en relation avec le climat de l'établissement. Les acteurs éducatifs semblent satisfaits de l'atmosphère qui règne au sein de leur école.

Pour les rapports de l'établissement vis-à-vis de son environnement, il s'avère que l'école est ouverte vers l'extérieur, le directeur essaye d'entretenir des relations avec l'ensemble des entités de la société. Mais, il semble que le chef d'établissement trouve des difficultés à conclure des coopérations concrètes.

Au niveau de la septième dimension, attachée aux activités professionnelles des acteurs éducatifs au sein de l'école primaire, on constate que la plupart des enseignants affichent un engagement et une responsabilité envers leur mission d'enseignement. Pour ce qui est de l'encadrement et du développement professionnels des enseignants et du directeur, il en ressort que l'ensemble des acteurs internes de l'établissement sont conscients du rôle de la formation continue pour la mise à niveau de leur prestation professionnelle et pour le développement personnel. Cependant, il convient de noter que les formations programmées par le ministère restent insuffisantes, et que les moyens manquent à l'école pour pouvoir organiser des formations selon les besoins des acteurs éducatifs.

La huitième dimension est réservée aux réalisations de l'établissement. Il en résulte que jusqu'au moment de l'évaluation de l'école en Juillet 2018, l'institution n'a pas participé à une compétition de grande envergure, organisée par le ministère. Bien que, sur l'initiative du directeur, quelques élèves ont pu avoir des tablettes grâce à un programme pilote d'une ONG internationale.

La dernière dimension s'intéresse aux perspectives de l'établissement. Il en ressort que l'amélioration de l'infrastructure de l'école (le centre et les annexes), constitue un objectif important pour l'ensemble des acteurs éducatifs, et que la réalisation de cet objectif, influencera le fonctionnement général de l'établissement scolaire.

2-1-2- Evaluation des qualités transversales

Les résultats obtenus suite à l'évaluation des qualités singulières, nous ont permis d'analyser les qualités transversales de l'école en question. Dans ce sens, nous avons pu aboutir aux conclusions suivantes :

Concernant la première qualité transversale, la pertinence. Les objectifs visés par l'institution à savoir la diminution du taux d'abandon chez les filles et l'augmentation du rendement de tous les élèves dans les matières principales ; s'inscrivent dans les priorités nationales et les activités menées par le ministère dans le cadre de la réforme actuelle. Toutefois, le projet d'établissement actuel est réservé à l'amélioration de l'infrastructure. Certes, son amélioration demeure essentielle pour le bon fonctionnement de l'école, mais ici, il y a lieu d'analyser les besoins auxquels l'établissement doit répondre. Dans ce sens, l'école ne possède pas de projet de classe pour opérationnaliser cet objectif principal. Dans le même ordre d'idées, les acteurs éducatifs ont noté le soutien scolaire en dernier point dans les perspectives d'avenir, donc la mise en œuvre d'un projet d'accompagnement scolaire est reportée pour un certain temps.

Il en résulte, que la qualité de la pertinence semble incertaine, vu le faible degré de conformité entre les objectifs annoncés et les besoins auxquels l'établissement doit répondre.

La deuxième qualité transversale est liée à l'efficacité. L'analyse des résultats en termes des indicateurs en relation avec le rendement interne de l'établissement, affiche une certaine tendance vers l'efficacité pour les quatre premiers niveaux scolaires. Alors que, les objectifs en relation avec le cinquième et le sixième niveau scolaire montrent une inefficacité. La vérification de cette qualité en termes de gestion de l'établissement affiche une très faible efficacité, vu que le directeur centralise toute la gestion en un groupe restreint d'acteurs internes à l'école et que les conseils de gestion n'atteignent pas leurs objectifs fixés. Les résultats en rapport avec l'ouverture à l'environnement peuvent se mesurer à travers les coopérations et les contrats réalisés. Donc nous pouvons conclure à une faible efficacité par rapport aux résultats obtenus.

Vient maintenant la qualité transversale, l'efficience. Etant donné que l'évaluation de cette dernière est attachée au résultat de l'efficacité l'établissement. Au regard de la faible efficacité de l'école en question, l'efficience, mesurant le degré de conformité entre les moyens mis en œuvre et les objectifs visés, est aussi faible. D'autres données renforcent encore ce résultat, dont celles liées aux dysfonctionnements relevés, par rapport à l'infrastructure et aux équipements de l'école évaluée.

En analysant la coordination des actions par l'ensemble des enseignants de l'établissement pour atteindre les objectifs, il s'avère que la synergie de tout le groupe n'est pas atteinte, vu que les enseignants ne participent pas tous aux différentes tâches de l'école, en relation avec le montage du projet d'établissement ainsi que par rapport à la gestion de l'école à travers ses conseils. Dans le même sens, les inspecteurs pédagogiques ne collaborent pas avec le personnel de l'école. Il en ressort, alors, que les acteurs éducatifs appartenant à l'école ne coopèrent pas

ensemble pour produire les résultats escomptés. Toutefois, il convient de souligner une certaine synergie entre le directeur et son groupe restreint de trois personnes, qui travaillent en continu, pour améliorer le fonctionnement de l'établissement.

Concernant la qualité transversale, relative à l'impact, sa vérification a révélé que la concentration des acteurs internes de l'école sur l'amélioration de l'infrastructure et la formation continue des enseignants a influencé leur choix en termes de priorités. Ainsi, le projet d'établissement actuel y est dédié, également les perspectives d'avenir se concentrent sur le développement de l'infrastructure de l'école et la programmation des formations continues.

Un autre point relevé, en relation avec l'impact, est le manque d'interaction de l'ensemble des enseignants vis-à-vis les différentes décisions prises au sein de l'école et qui semble influencé par la centralisation de la prise de décision par le directeur et son micro-équipe. Pour conclure, nous ne pouvons juger qu'il s'agit d'un impact visé ou non, mais c'est un résultat attribuable à l'établissement suite à des conditions données.

La dernière qualité transversale à mesurer est la flexibilité. Les acteurs éducatifs sont conscients de leur rôle et des problèmes de leur institution, même s'ils n'arrivent pas à cibler les priorités sur lesquelles il faut se concentrer. Ils arrivent également à se projeter dans l'avenir, puisqu'ils ont listé un ensemble d'actions à entreprendre pour améliorer la qualité de leur établissement. Et finalement, malgré quelques lacunes liées à la gestion de l'établissement et à la prise de décision, il semble que l'école primaire rurale est assez flexible pour accepter tout changement et s'y adapter en vue d'améliorer sa qualité.

2-1-3- Propositions pour l'amélioration de la qualité de l'école rurale

Au regard de ce qui précède, nous pouvons proposer les points suivants à prendre en considération pour l'amélioration de la qualité de l'établissement scolaire évalué :

- Activer le travail avec les différents conseils de gestion de l'établissement.
- Renforcer les compétences des élèves en français, en mathématiques et en arabe.
- Adopter une approche participative effective, incluant l'ensemble des acteurs internes et externes de l'école, pour la prise de décision et la gestion de l'établissement scolaire.

2- 2- Rapport synthétique d'évaluation de l'école primaire urbaine

Nous allons, à présent, livrer le rapport synthétisant les résultats en relation avec les qualités singulières, les qualités transversales et les propositions d'amélioration de l'école primaire urbaine.

2- 2- 1- Evaluation des qualités singulières de l'école primaire urbaine

L'évaluation des qualités singulières de l'école primaire urbaine a fait ressortir des résultats, nous les présentons selon les dimensions de la qualité de l'établissement scolaire.

La première dimension s'intéresse au plan stratégique et au projet d'établissement. Il en découle que l'école possède un projet d'établissement élaboré selon les résultats des examens, loin de la démarche officielle recommandée pour le montage du projet d'établissement.

En relation avec la deuxième dimension, liée à la réussite scolaire et l'accompagnement pédagogique. En effet, les indicateurs du rendement interne de l'école affichent une nette amélioration pour les deux derniers niveaux du cycle. Concernant les matières scolaires, les taux collectés témoignent des lacunes chez les élèves de la sixième année, au niveau du français et de l'arabe. Dans ce sens, l'école possède un projet de soutien scolaire destiné à renforcer les compétences des élèves ayant des difficultés avec quelques matières enseignées. En relation avec la coopérative scolaire, l'école se limite à la journée célébrée au niveau national, sans programmer des activités tout au long de l'année.

A propos de la troisième dimension, consacrée aux pratiques d'enseignement et à l'évaluation des apprenants. Il en résulte que ces deux opérations fondamentales se basent essentiellement sur le manuel de l'enseignant, loin de tout usage de la technologie d'information et de communication ou encore d'innovation.

En ce qui concerne la quatrième dimension, destinée à la structure pédagogique et à l'environnement interne de l'établissement. Il en découle un taux d'encadrement élevé spécialement, au niveau des deux dernières années d'enseignement. Pour l'environnement interne de l'établissement scolaire, ce dernier bénéficie d'une infrastructure satisfaisante dans l'ensemble. Toutefois, il convient de noter des utilisations inadéquates pour certains locaux à l'école, à titre d'exemple, la bibliothèque est fermée et la salle de la cantine sert de classe de préscolaire.

La cinquième dimension est attachée à la direction et la gestion de l'établissement. Il en résulte que l'école est gérée par une petite équipe d'enseignants, vu que le directeur leur délègue presque toutes ses responsabilités, et se limite aux signatures. Un autre résultat se dégage en relation avec les conseils de gestion, ceux-ci paraissent clairement inactifs et c'est l'équipe réduite des enseignants qui se partage les responsabilités de ces entités. Concernant les inspecteurs pédagogiques, ils se limitent à visiter les enseignants pour déposer leurs appréciations, sur les dossiers de promotion professionnelle des enseignants. Pour l'association des parents des élèves, leur intervention au sein de l'école se réduit à intervenir pour quelques cas de conflits, entre les enseignants et les élèves ainsi que leurs parents.

A propos de la sixième dimension, liée au climat de l'établissement. Il en découle que l'institution scolaire en question, dispose d'une atmosphère appropriée, pour l'exercice des différentes fonctions liées à l'enseignement et à l'apprentissage. Concernant les rapports entre l'école primaire et son environnement externe, il s'est révélé que l'établissement évalué est renfermé sur lui-même, il n'y a aucune interaction avec les différentes parties prenantes, en faveur des apprenants ou encore des enseignants.

Relativement à la septième dimension, réservée aux activités professionnelles des différents acteurs éducatifs. Il en résulte que les enseignants se plaignent du volume horaire important, du surpeuplement des classes, ainsi que de leurs compétences professionnelles désuètes.

Un autre élément appartenant à cette dimension, concerne l'encadrement et le développement professionnels des enseignants et du directeur de l'école. Il en ressort que les acteurs internes de l'école, ne voient pas en leur établissement un lieu opportun d'épanouissement et d'évolution professionnelle.

Par rapport à la huitième dimension, attachée aux différentes réalisations de l'établissement.

Il en résulte que l'école a participé au test d'évaluation des apprentissages en lecture PIRLS, mais l'institution n'a pas eu de feedback quant aux résultats de l'évaluation.

Pour la neuvième dimension en relation avec les perspectives de l'établissement. Les acteurs internes de l'école envisagent d'améliorer la réussite scolaire des apprenants, et de réduire les redoublements dans les prochaines années.

2- 2- 2- Evaluation des qualités transversales de l'école primaire urbaine

La première qualité transversale se réfère à la pertinence. La vérification de celle-ci repose sur les objectifs visés par l'école et leur degré de conformité avec les besoins auxquels il doit répondre. En effet, les acteurs internes n'ont pas des objectifs formulés clairement. Mais si nous nous référons aux objectifs fixés pour l'école primaire publique, dans la réforme actuelle, les objectifs affichés sont la généralisation de l'éducation de base, la diminution de la déperdition scolaire et l'amélioration de l'équité et de la qualité. À cet effet, les besoins devraient tendre vers la réalisation de ces objectifs et cela à travers le projet d'établissement, les projets de classes et les activités de la coopérative scolaire. La lecture des données collectées montre que l'école possède un projet de soutien scolaire en sa dernière année. Les indicateurs de rendement affichent toujours des taux de redoublement élevés, ainsi que des taux de réussite discutables par rapport aux matières scolaires, spécialement en français et en arabe pour les élèves de la sixième année. Pour résoudre cette situation, les acteurs éducatifs comptent encore établir un autre projet d'établissement de soutien scolaire, basé sur les résultats actuels des élèves. Ainsi, nous pouvons conclure que les activités menées tendent vers une certaine pertinence, et cela

par rapport aux objectifs généraux du système éducatif. Alors qu'en l'absence d'objectifs ciblés, précis et appropriés aux besoins constatés des apprenants, attester de la pertinence serait impossible.

A propos de l'efficacité, la deuxième qualité transversale, la vérification des résultats en relation avec le rendement interne de l'école, démontre que celle-ci tend vers une certaine efficacité en progressant vers les niveaux supérieurs d'enseignement (spécialement en sixième année). Concernant la gestion de l'école, il paraît clairement que le degré de conformité est très faible, étant donné que le directeur délègue ses responsabilités à quelques enseignants proches. Également, tous les conseils de l'établissement responsables de la gestion de celui-ci semblent non fonctionnels. Donc l'efficacité est faible. L'analyse des résultats vis à vis de l'ouverture de l'école sur son environnement montre l'absence de contrat de coopération et l'inexistence d'interaction entre les acteurs éducatifs et les différentes parties prenantes, ceci témoigne de la non conformité par rapport à la qualité de l'efficacité.

La vérification des différentes facettes possibles de la qualité liée à l'efficacité atteste d'un faible degré de conformité. Si nous nous basons sur cette conclusion, il paraît clairement que la qualité transversale relative à l'efficacité n'est pas atteinte également. Cela apparaît encore plus, si nous prenons en considération les moyens mis en œuvre, à savoir les ressources humaines, les équipements et l'infrastructure, face aux résultats obtenus en termes de rendement et des réalisations de l'établissement.

La quatrième qualité transversale est la synergie. Les résultats de l'évaluation des qualités singulières en relation avec la gestion collective et participative de l'ensemble des acteurs éducatifs s'avèrent faibles. Vu qu'un groupe restreint se charge de la gestion de l'établissement et de la prise de décision, d'autant plus que les conseils de gestion demeurent sous la responsabilité de quelques enseignants, loin du directeur et du reste des enseignants. De plus, les conseils sont privés de l'apport de l'entité d'inspection et de l'association des parents des élèves. Il s'ajoute à ces données, les résultats problématiques du rendement de l'école. Donc, nous pouvons conclure à l'absence de synergie au niveau de l'école en question.

La cinquième qualité transversale est l'impact. Le fonctionnement de l'école a des effets/impacts certains en termes de résultats obtenus, à savoir les indicateurs de rendement interne de l'établissement. La concentration des responsabilités relatives à la gestion quotidienne de l'école et à la prise des décisions, concernant les projets à entreprendre, par un groupe réduit a influé négativement sur l'interaction et la participation des autres enseignants de l'école. De même l'isolement de l'établissement par rapport à son environnement externe a fait que la plupart des enseignants sont confinés avec leurs élèves au sein des classes. Résultat :

on ne relève aucune activité d'échange entre les classes, à l'occasion de la coopérative scolaire ou pour des exercices physiques dans la cours de l'école.

Concernant la dernière qualité transversale, la flexibilité, et en lisant les différents résultats de l'évaluation des qualités singulières, il s'avère que le chef de l'établissement est conscient du dysfonctionnement de son école à tous les niveaux. Il justifie cela à la charge des responsabilités, au manque de formation continue et à l'emplacement de l'école dans un quartier jugé « dangereux ». Cette attitude empêche l'école de bénéficier d'un ensemble d'opportunités, en faveur des élèves, des enseignants, et du directeur également. En effet, la vérification des données en relation avec l'école et son environnement interne et externe, montre qu'elle dispose de beaucoup d'opportunités et de capacités de changement et d'amélioration pour la réalisation du projet en perspective, annoncé par les acteurs éducatifs de l'école évaluée. Ceci donne une institution flexible, reste juste que sa direction suive.

2- 2- 3- Propositions pour l'amélioration de la qualité de l'école urbaine

En considération de ce qui précède, nous pouvons suggérer les points suivants :

- Faire fonctionner les conseils de gestion de l'établissement.
- Elaborer le projet d'établissement selon l'approche EPAR.
- Monter des projets de classe pour cibler les lacunes des apprenants, depuis les premiers niveaux d'enseignement.

L'évaluation des qualités singulières et des qualités transversales des deux écoles primaires publiques, a relevé un ensemble de lacunes bien ciblées au niveau des dimensions de la qualité, ainsi qu'au niveau des liens entre les différentes composantes des établissements scolaires.

L'amélioration de la qualité est possible, étant donné que les deux écoles évaluées portent en elles la qualité de flexibilité, même à des degrés différents. Reste aux acteurs éducatifs, de trouver le juste équilibre entre le hardware et le software, afin de produire de la valeur ajoutée, dans l'avenir proche.

III- Résultats de la vérification de la démarche d'évaluation institutionnelle et du référentiel de la qualité

Au terme de notre évaluation institutionnelle des deux écoles primaires publiques marocaines, nous procédons à l'analyse des données collectées à la lumière des hypothèses de la recherche afin de démontrer les résultats de la vérification de notre démarche d'évaluation institutionnelle et de notre référentiel de la qualité.

Rappel des hypothèses de la recherche

La troisième hypothèse :

- Le référentiel de la qualité renseigne efficacement les différentes qualités des deux écoles évaluées et pointe facilement les éléments dont la qualité doit être améliorée, à travers la proposition des actions à entreprendre.

La quatrième hypothèse :

- Les acteurs au sein des établissements adhèrent à l'opération d'évaluation de la qualité de leurs écoles et considèrent que les résultats obtenus influenceront positivement la production d'un projet efficace, pour l'amélioration de la qualité de leur établissement.

1- Résultats de la vérification du référentiel de la qualité

Notre instrument de collecte de données pour l'évaluation est le référentiel de la qualité. La méthode de son élaboration obéit aux approches de référentialisation recommandées par Torres (2010) et Figari (1994). Il convient maintenant de vérifier sa validité après l'avoir utilisé pour conduire une démarche d'évaluation institutionnelle, auprès de deux écoles primaires publiques marocaines.

La validité d'un outil de recherche est définie par Wacheux (1996) comme « *la capacité des instruments à apprécier effectivement et réellement l'objet de la recherche pour lequel ils ont été créés* » (Wacheux, 1996, p. 266).

Cette validité recherchée repose sur deux critères. Le premier est la validité interne définie par Drucker-Godard, Ehlinger et Grenier (1999), comme caractéristique d'un instrument à saisir de façon pure et entière les manifestations concrètes correspondant au concept visé par la recherche. Et le second est la validité externe, elle correspond à l'aptitude d'un instrument à renseigner adéquatement sur l'univers pertinent à la problématique (Drucker-Godard et Al., 2007).

Concernant notre référentiel de la qualité, le concept visé par la recherche est la qualité globale de l'établissement scolaire. Cette qualité est définie par la conformité à ce qui est désiré à un moment donné (Plante et Bouchard, 2002).

Afin de saisir les manifestations concrètes de notre concept, nous avons eu recours à l'éclatement de cette qualité globale de l'établissement, en qualités singulières et qualités transversales. En effet, les qualités singulières sont repérables sur le référentiel, au niveau de chaque dimension de l'établissement, leur évaluation se base sur un ensemble d'indicateurs qualitatifs et quantitatifs retenus pour chaque élément de la dimension à évaluer.

L'évaluation du premier niveau de la qualité globale, les qualités singulières a répondu aux trois exigences d'évaluation de la qualité énoncée par Wahba (2005) et l'UNESCO (2004). Suite à cela, nous avons eu des résultats qui témoignent de la conformité ou non avec ce qui est désiré au moment de l'évaluation des différentes dimensions de la qualité des écoles primaires retenues.

Par rapport aux qualités transversales, le deuxième niveau de la qualité globale, elles se réfèrent à l'évaluation du degré de conformité entre les composantes de l'établissement. En effet, les résultats des qualités singulières, collectés avec les indicateurs attribués aux dimensions du référentiel, nous ont servi pour évaluer les qualités transversales, en établissant des relations entre les différentes composantes de l'établissement (Tremblay, 2010 ; Plante et Bouchard, 2002).

Concernant la validité externe du référentiel de la qualité, il convient de témoigner de l'aptitude du référentiel élaboré à informer de la qualité globale de l'univers pertinent à notre problématique. Il s'agit de l'école primaire publique marocaine, objet de notre recherche.

En effet, notre référentiel de la qualité a permis une évaluation du niveau minimal de la qualité nécessaire, pour renseigner du fonctionnement de chacune des composantes de l'objet de notre recherche, à savoir l'évaluation de la qualité des établissements scolaires de l'enseignement primaire.

Il convient de noter que le référentiel se compose, en plus du niveau minimal de la qualité, d'un autre niveau de bonnes pratiques. Bien que les résultats de l'évaluation des deux écoles n'ont pas relevé l'existence de bonnes pratiques, le référentiel devait assurer cette complémentarité des niveaux, entre le nécessaire et le recherché dans la qualité globale des établissements scolaires (Tremblay, 2010 ; Plante et Bouchard, 2002).

Les informations produites avec le référentiel de la qualité au long des deux processus d'évaluation sont capitalisées dans des fichiers Excel, exploitables par les acteurs éducatifs tant au niveau des établissements scolaires qu'au niveau des AREF et des décideurs du Ministère de l'Education Nationale. Ce diagnostic précis de notre référentiel de la qualité nous a permis de suggérer des propositions en fonction des résultats collectés, essentielles pour une amélioration ciblée de la qualité des deux écoles évaluées.

Une fois les mesures d'amélioration ont eu lieu, nous pouvons entamer un nouveau cycle d'évaluation. Cette fois-ci la masse d'informations récoltées permettra à tout moment une comparaison entre l'état actuel et l'état précédent de la qualité de l'école évaluée.

Ce processus permettra d'avoir des résultats et témoigner de l'évolution pour une prochaine évaluation, disposer de données significatives, mais aussi d'en suivre l'évolution dans le temps, ce qui suppose que les mesures d'amélioration successives soient aussi comparables.

Pour conclure, notre référentiel de la qualité est un instrument de collecte d'informations au service de l'évaluation institutionnelle. Une évaluation macroscopique et microscopique de la qualité des écoles primaires publiques marocaines à travers un outil d'informations est destinée à améliorer la gestion de l'école et le pilotage du système éducatif.

Les neuf dimensions de la qualité et les 241 indicateurs et critères quantitatifs et qualitatifs sont sensés fournir périodiquement aux acteurs éducatifs une vision synthétique de l'état de l'établissement et prennent tout leur sens lorsque nous en considérons l'évolution et que nous les examinons selon une approche comparative.

Suivant ce schéma d'analyse de l'évaluation de la qualité, notre référentiel vérifié a démontré sa validité interne et externe, en produisant des résultats au sujet de la qualité globale des deux établissements scolaires primaires évalués. Cette évaluation sur mesure a donné lieu à des propositions d'actions à entreprendre afin d'améliorer la qualité des deux écoles évaluées. En conséquence de cela, nous pouvons attester que notre troisième hypothèse de la recherche est confirmée.

2- Résultats de la vérification de la démarche d'évaluation institutionnelle

Il s'agit pour nous d'exposer les résultats de la vérification de la démarche d'évaluation institutionnelle produite. Cette vérification se base essentiellement, sur des observations prises tout au long des deux opérations d'évaluation, effectuées auprès de l'école primaire rurale et l'école primaire urbaine dans l'AREF de Rabat-Salé-Kénitra. Les observations notent les réactions des acteurs éducatifs internes, durant tout le processus d'évaluation de leurs établissements. La démarche d'évaluation institutionnelle a provoqué des réactions différentes chez les acteurs internes évalués dans les deux écoles. Nous analyserons ces réactions selon la chronologie de conduite du processus d'évaluation institutionnelle retenu.

Le degré d'adhésion des acteurs internes des deux écoles primaires à la démarche d'évaluation institutionnelle est influencé par un ensemble de facteurs que nous avons analysés à la lumière de l'hypothèse de recherche, pour pouvoir attester de sa véracité ou non. L'adhésion des acteurs éducatifs pour l'opération d'évaluation institutionnelle repose sur la mobilisation et la valorisation ou la revalorisation de leurs rôles importants, pour la conduite de l'évaluation de leurs établissements (Demailly, 1999). En effet, être informé constitue le point de départ pour les acteurs éducatifs pour se mobiliser, se sentir valorisé et impliquer (Ethier, 1993). Dans cette

perspective, nous avons respecté ce principe de tenir informé l'ensemble des acteurs éducatifs, tout au long de la démarche d'évaluation.

Ainsi, nous avons annoncé aux directeurs, avant de visiter les écoles, qu'il s'agit d'un projet de recherche scientifique, sans précédent dans d'autres établissements scolaires, qu'il ne repose pas sur l'obligation pour tous les acteurs de l'établissement d'accepter la visite des évaluateurs, ce qui le distingue nettement des autres formes d'inspection ou d'audit pratiquées par des inspecteurs ou des auditeurs. Son seul objectif est de vérifier le fonctionnement d'une démarche d'évaluation institutionnelle avec son référentiel de la qualité ; loin de tout contrôle ou sanction. En réaction à cela, nous avons noté lors de la première rencontre dans les écoles évaluées, que tous les enseignants étaient présents dans les deux écoles. Nous avons commencé par une présentation à propos de la démarche d'évaluation institutionnelle élaborée, puis une description détaillée du référentiel et nous avons terminé par la présentation de l'équipe des évaluateurs. Nous avons souligné que la démarche d'évaluation et le référentiel de la qualité sont réalisés avec la participation des acteurs méso. D'ailleurs il y avait dans les écoles évaluées des enseignants ayant participé au focus groupe, lors de la première enquête pour la production de la démarche d'évaluation institutionnelle et le référentiel de la qualité.

Dans les deux écoles, nous avons relevé, au départ, une ambiguïté relative à l'évaluation institutionnelle chez la plupart des acteurs internes. Dans ce sens, et pour dissiper ce flou, nous avons présenté l'objectif principal de la démarche d'évaluation institutionnelle. Celui de l'amélioration de la qualité des établissements scolaires évalués, ou encore le développement de la qualité et le partage des bonnes pratiques relevées.

Vers la fin de la formation dans les deux écoles, il y avait des interrogations et une certaine crainte à propos de l'utilisation des résultats. Dans ce sens, nous avons précisé à qui appartiennent les données recueillies dans le cadre de l'évaluation réalisée, qui est autorisé à les publier, qui a le droit de les consulter. Comme nous avons encore indiqué le respect du principe de l'anonymat. Cela a engendré un certain soulagement chez les enseignants. Les chefs d'établissements, au début de l'opération, redoutaient fort que les évaluations soient utilisées pour les évaluer et gérer leurs carrières. Alors, nous avons encore souligné, qu'il s'agit d'une utilisation dans le cadre d'une recherche scientifique.

Suite à ces clarifications, tous les acteurs voyaient que les objectifs de l'évaluation étaient clairs, et qu'il n'a pas été difficile d'expliquer la nature de l'opération et son déroulement dans l'établissement. En effet, les acteurs éducatifs de l'école rurale trouvaient cette opération comme une aide à leur établissement et en somme comme une sorte « *d'évaluation formative* », permettant à l'établissement de s'engager dans un processus d'analyse, pour mieux cibler les

lacunes de leur école afin d'en améliorer la qualité. En ce qui concerne l'école urbaine, les acteurs ont affiché leur soulagement pour avoir cette opportunité, pour que le fonctionnement de leur établissement soit amélioré et aussi les résultats de leurs élèves.

Le directeur de l'école rurale appréhende cette évaluation comme un outil de gestion qui fournirait des informations à propos de son école, comme il permettrait d'apprécier les performances réalisées dans son établissement, en vue que ses supérieurs en prennent connaissance. Pour le directeur de l'école urbaine, il voit que les résultats donneront une image sur les choses manquantes dans son établissement scolaire, pour que l'AREF et le ministère leur viennent en aide.

A la fin de cette réunion de cadrage, nous avons invité les différents acteurs éducatifs dans les deux écoles, à constituer le groupe des évalués, il se compose de sept personnes, le directeur et six enseignants représentant les niveaux d'enseignement à l'école. Les acteurs éducatifs ont apprécié cette dimension participative de l'évaluation institutionnelle, pour la construction locale, collective, concertée, des réponses aux différentes dimensions du référentiel.

Pour l'école rurale, les acteurs éducatifs ont suggéré d'inclure tous les enseignants dans l'équipe des évalués, un élément important de cette approche participative. Mais vu la difficulté de gérer un focus groupe, avec un nombre aussi important d'évalués, lors de la collecte d'informations, nous avons demandé aux enseignants de constituer un groupe convenable pour accompagner l'équipe des évaluateurs tout au long de l'opération. Au niveau de l'école rurale, il y avait un certain enthousiasme pour participer et nous avons dû recourir au vote pour que les personnes soient satisfaites des choix opérés par leurs collègues. Cette dynamique manifestée nous a accompagnés tout au long de la période de collecte des données.

Pour l'école urbaine, les acteurs avaient une certaine inquiétude de mal répondre ou de ne pas être à la hauteur ; alors nous avons dû intervenir pour les rassurer et leur rappeler les règles de la conduite du focus groupe. Pour les sept enseignants participants, les femmes étaient minoritaires, dans l'école rurale il y avait trois femmes, une seule a participé dans le groupe des évalués. Tandis que dans l'école urbaine, il y avait 10 femmes, mais il y avait de la réticence à participer à cause de l'obligation d'assister durant toute la période de recueil d'informations, chose qu'elles ne pouvaient pas assurer en raison de leurs engagements familiaux.

La phase de collecte de données est souvent la période où se concentrent les difficultés imprévues et qui demande à l'ensemble des acteurs de faire preuve de flexibilité, de compréhension mutuelle et de patience (Bouchard, 2002). En général, cette étape s'est déroulée sans incidents dans les deux écoles.

Au départ, les enseignants des établissements évalués manifestaient, une certaine tension, parfois de l'ardeur lors de quelques réponses. Les chefs d'établissements, quant à eux, se sentaient évalués personnellement et cela les a stressés en quelque sorte.

Vers la fin de la période d'évaluation, les enseignants participant au focus group, notaient qu'ils n'avaient pas eu le sentiment d'être jugés ou évalués lors de la collecte des données. Une relative confiance s'est installée entre l'équipe des évaluateurs et les évalués.

Un autre point important, les enseignants évoquent ne pas avoir été influencés par la présence de la chercheuse et des autres évaluateurs. Quelques enseignants dans l'école urbaine, admettent avoir préparé des réponses, durant le premier jour de l'évaluation, mais par la suite, vu le déroulement de la démarche, ils se sont laissés aller dans les réponses. Le caractère rassurant des visites a été relevé par plusieurs enseignants, tant en école rurale qu'en école urbaine. Nous avons noté, en général, que l'atmosphère était toujours courtoise, très attentive, sérieuse et professionnelle.

Au terme de l'opération d'évaluation, lors de la discussion à chaud, il y avait des attentes formulées à l'équipe des évaluateurs. Plusieurs enseignants, dans les deux écoles, étaient en attente de recommandations et de l'orientation de leur travail de la part de l'équipe des évaluateurs. Ils voulaient un feedback immédiat sur les évaluations et des observations sur les projets d'établissement.

La dernière visite aux établissements scolaires datait du mois de Septembre 2018. Son objet était de remettre les rapports synthétiques de l'évaluation aux directeurs des écoles évaluées.

La présentation des rapports était devant les groupes des évalués. Cela n'a pas abouti à des conflits ou à une contestation du contenu des rapports. Le directeur de l'école urbaine était plutôt réservé. En effet, les acteurs des deux écoles notaient que la participation à l'opération leur a éclairé plusieurs points inconnus de leur établissement. En conséquence, nous avons eu une demande intense de suivi et d'accompagnement pour le montage du projet d'amélioration de la qualité des deux écoles. D'une certaine façon, les deux institutions ont pris au sérieux les résultats de l'évaluation et ont voulu en tirer tous les bénéfices.

Selon Vial (2013) et Bouchard (2002), les résultats des évaluations peuvent provoquer des réflexes de défense et de justification. C'est notamment le cas lorsque les personnes évaluées adoptent une attitude de refus ou ressentent une certaine saturation vis-à-vis des évaluations, ou avec les évaluations qui servent à des vérifications et n'offrent guère de possibilités d'utilisation directe des résultats. Toutefois, les mécanismes de défense et de blocage peuvent aussi être la conséquence d'évaluations qui n'ont pas été exécutées correctement.

Face à cela, les résultats obtenus suite aux évaluations des deux écoles primaires publiques, confirment que notre démarche d'évaluation institutionnelle a été produite et vérifiée correctement. L'exploitation des données issues des observations effectuées tout au long de l'évaluation des deux écoles primaires confirment notre quatrième hypothèse de la recherche.

Conclusion

La vérification de la démarche d'évaluation institutionnelle produite pour une première fois, constitue une étape importante pour adopter ce projet et pouvoir le mettre en œuvre sur de bonnes bases.

Dans cette perspective, nous avons réalisé deux démarches d'évaluation institutionnelle, auprès de deux écoles primaires publiques marocaines. Les deux écoles appartiennent à l'AREF Rabat-Salé- Kénitra, la première relève du milieu rurale et la deuxième se situe en milieu urbain.

Ce processus de vérification s'est basé sur une bonne préparation de la planification, de l'organisation et de la conduite des deux opérations d'évaluation.

Nous avons suivi un schéma avec les mesures indispensables pour réussir l'évaluation, nous y avons inclus les ressources et les moyens nécessaires, en temps, en personnes et en matériel, sans oublier la démarche à suivre et l'instrument de collecte d'informations.

La réalisation des évaluations institutionnelles avec le référentiel de la qualité élaboré a donné lieu à des résultats à propos de la qualité globale de l'établissement. Ces résultats ont été le point de départ pour suggérer des pistes d'amélioration de la qualité chez les écoles primaires évaluées.

Au final, le processus de vérification a démontré que notre démarche d'évaluation institutionnelle et notre conception du référentiel de la qualité sont valides pour conduire des évaluations auprès des écoles primaires publiques marocaines.

Chapitre III- Modèle final d'évaluation institutionnelle des écoles primaires publiques marocaines avec le référentiel EVAQUOLEPRIMAR

Introduction

Les deux chapitres précédents de cette partie empirique ont été consacrés premièrement, à produire une démarche d'évaluation institutionnelle et à concevoir un référentiel de la qualité. Deuxièmement, à vérifier auprès de deux écoles primaires publiques marocaines le dispositif d'évaluation, afin d'attester de sa validité pour mener des évaluations institutionnelles auprès des autres établissements scolaires d'enseignement primaire marocains.

Suite à cela, nous exposons, dans ce chapitre, le modèle final retenu pour l'évaluation institutionnelle des écoles primaires publiques marocaines, ainsi que son référentiel de la qualité EVAQUOLEPRIMAR, après leur validation.

I- Modèle final d'évaluation institutionnelle des écoles primaires publiques marocaines

Dans cette section, nous présentons le modèle final de notre démarche d'évaluation institutionnelle, produit et validé compte tenu des résultats obtenus suite aux enquêtes empiriques réalisées.

Notre modèle d'évaluation institutionnelle a pour objet de mesurer et d'apprécier la qualité globale des écoles primaires publiques marocaines. Il est axé sur l'évaluation des qualités singulières et des qualités transversales, en vue d'améliorer la qualité de l'établissement scolaire évalué et de repérer d'éventuelles bonnes pratiques. Dans cette perspective, le modèle se base sur un ensemble de conditions et de mesures nécessaires pour assurer la réussite de toute l'opération d'évaluation institutionnelle.

La forme de l'évaluation retenue pour notre démarche d'évaluation est de type externe. Il est donc impératif de se doter d'une équipe d'évaluateurs externes à l'école évaluée, pour pouvoir conduire cette opération.

Le processus d'évaluation institutionnelle se base sur un cycle d'évaluation périodique. Il serait nécessaire de le reprendre tous les trois ans.

L'équipe des évaluateurs se compose des inspecteurs pédagogiques, des fonctionnaires auprès des CREEO et des CPEEO. Elle est responsable du déroulement professionnel des évaluations, sous la supervision d'un évaluateur professionnel ayant des compétences dans le domaine de l'évaluation et de la mesure en éducation.

Les personnes évaluées directement à l'école, ce sont les enseignants et le directeur de l'établissement en question. Elles sont supposées apporter un soutien considérable pour le déroulement de l'évaluation et sa réussite.

L'équipe des évaluateurs doit être en mesure d'exécuter son travail, en toute liberté et sans entrave. Elle doit bénéficier de la coopération des évalués et pouvoir accéder à toutes les informations utiles pour l'évaluation de l'école.

Lors de l'évaluation institutionnelle, les sources d'informations utilisées sont diverses.

Il s'agit du directeur et des enseignants de l'établissement, également des observations notées par les évaluateurs durant la conduite de l'opération et des documents physiques ou virtuels, justifiant l'accomplissement d'une action donnée.

Dans cette perspective, nous avons introduit dans le document du référentiel de la qualité, deux rubriques, que nous estimons nécessaires. Il s'agit des documents consultés et des observations notées à la fin de chaque dimension évaluée. Ces deux éléments, en plus des entretiens de

groupe, vont permettre une triangulation des sources d'informations pour croiser et vérifier les données collectées.

La durée de l'opération d'évaluation institutionnelle peut prendre environ un mois voire quelques jours de plus, selon la quantité des informations collectées et analysées.

Cette période couvre les trois étapes de la démarche d'évaluation. En ce qui concerne le temps imparti à l'opération auprès de l'établissement scolaire, la collecte des données de l'évaluation en son sein, peut prendre trois jours à plein temps. La durée de cette période dépend du nombre des évaluateurs par équipe, ainsi que de la taille de l'école concernée.

Réaliser une démarche d'évaluation institutionnelle nécessite de respecter des étapes fondamentales, et de ne pas se lancer sans être bien préparé au préalable. Le processus d'évaluation institutionnelle s'étale sur trois phases :

- La première phase est réservée à la planification de l'opération d'évaluation. Il faut planifier la démarche d'évaluation externe, d'une façon rigoureuse, en s'assurant des points suivants :
 - Désigner l'évaluateur responsable de l'équipe d'évaluation ;
 - Constituer les membres de l'équipe des évaluateurs ;
 - Organiser des séquences de travail, pour distribuer les rôles et les tâches, en relation avec la collecte des données et la rédaction du rapport, et finalement fixer le calendrier de l'opération.
- La deuxième phase est dédiée à la conduite de l'évaluation dans l'école primaire concernée. Cette deuxième étape s'articule en deux séquences :
 - La première est la réunion de cadrage, où l'équipe des évaluateurs encadre une session de formation à l'école et compose le groupe des évalués ;
 - La deuxième séquence concerne la collecte des données lors de l'évaluation, elle se réalise à travers notre référentiel de la qualité (ce point fera l'objet de plus de détails dans la section suivante). Le référentiel est consigné sur le logiciel Excel. Ce travail doit être mené de la manière la plus objective possible.
- La phase de traitement des données et de la rédaction du rapport d'évaluation se présente de la façon suivante :
 - L'équipe des évaluateurs procède à l'exploitation des informations collectées lors de l'évaluation. Cela consiste à analyser et formaliser les résultats et à rédiger le rapport final d'évaluation.
 - Le rapport doit contenir l'évaluation de toutes les dimensions de la qualité de

l'établissement scolaire, les pistes possibles pour l'amélioration de la qualité et les bonnes pratiques relevées.

- L'évaluateur responsable supervise la rédaction du document - rapport et le valide et participe également à la discussion des résultats avec les acteurs internes de l'école primaire évaluée. Il peut se charger de diffuser le document en interne, si nécessaire.

La réussite de la démarche d'évaluation institutionnelle dépend certainement, des mesures et des conditions explicitées précédemment. Toutefois, il serait nécessaire de prendre en considération quelques points en relation avec la déontologie de l'évaluation, évoqués par les experts de l'UNESCO (2015), tels :

- Conduire le processus d'évaluation avec intégrité et honnêteté ;
- Eviter les jugements et les recommandations durant l'évaluation à l'école ;
- Préserver le caractère confidentiel des informations collectées.

Pour mener cette démarche d'évaluation institutionnelle, nous proposons de l'encadrer à travers une coopération entre le laboratoire de recherche, dont nous faisons partie à la Faculté des Sciences de l'Education relevant de l'Université Mohammed V de Rabat, d'un côté et les Académies Régionales de l'Education et de la Formation, de l'autre.

II- Référentiel EVAQUOLEPRIMAR

Le référentiel de la qualité que nous avons élaboré et vérifié a donné lieu à une version finale que nous avons nommée le référentiel EVAQUOLEPRIMAR. Certes, il s'agit d'une version finale pour notre travail de recherche, mais notre référentiel contient une qualité dont la nature semble aller de pair avec le principe de construction et d'améliorations continues. Cela concerne en l'occurrence la flexibilité. En effet, il s'agit d'une méta-qualité (Bouchard, 2002), car elle constitue un moteur de changement dans une direction de perfectionnement ; et c'est la visée que nous voulons pour notre référentiel de la qualité.

Avant de livrer la version finale de notre référentiel de la qualité, nous indiquons à présent, les modifications légères que notre instrument d'évaluation a subies suite à sa validation.

Au niveau de la forme, nous avons ajouté après chaque sous dimension deux rubriques, il s'agit des documents consultés et des observations notées. Cela facilitera à l'évaluateur la collecte des informations dans un seul document, comme il permettra de respecter le principe de triangulation, lors de l'exploitation des données d'évaluation de chaque sous dimension.

Au niveau du contenu, nous avons introduit un critère en relation avec la sous dimension prestation professionnelle appartenant à la septième dimension, celle des activités professionnelles. Le critère ajouté témoigne du degré d'initiative prise par les enseignants, en vue de contribuer à la réussite des apprenants. Nous avons considéré nécessaire d'ajouter ce critère, afin d'avoir un complément d'informations essentiel pour évaluer la qualité de cette dimension. La version intégrale du référentiel EVAQUOLEPRIMAR final est exposée en annexe.

Conclusion

Le modèle d'évaluation institutionnelle et le référentiel EVAQUOLEPRIMAR proposés dans ce chapitre sont les résultats d'une démarche scientifique étalée sur deux grandes phases.

Ce dispositif élaboré permettra de conduire des évaluations institutionnelles périodiques, avec une visée améliorante de la qualité des écoles primaires publiques marocaines.

Conclusion

Les travaux de recherche que nous avons menés dans cette partie empirique s'inscrivent dans la méthodologie de recherche action. L'objectif principal est de produire une démarche d'évaluation institutionnelle et de concevoir un référentiel de la qualité visant l'amélioration de la qualité des écoles primaires publiques marocaines.

En effet, le premier chapitre réservé à la planification de la démarche d'évaluation institutionnelle, selon une approche scientifique, a donné lieu au montage d'un dispositif complet d'évaluation. Cet arsenal détermine les différents évaluateurs et évalués, la forme de l'évaluation choisie, les étapes de l'évaluation et les conditions nécessaires pour la réussite de toute la démarche. Cette enquête empirique nous a permis également d'élaborer un référentiel de la qualité qui sert d'instrument de collecte de données pendant la conduite de l'évaluation. Il se compose de neuf dimensions de la qualité et de 242 critères et indicateurs quantitatifs et qualitatifs.

Le deuxième chapitre de cette partie concerne la vérification de notre dispositif d'évaluation produit. Pour se faire, nous avons conduit deux opérations d'évaluation institutionnelle, auprès de deux écoles primaires publiques marocaines, une dans le milieu urbain et l'autre dans le milieu rural, appartenant à l'AREF Rabat – Salé - Kénitra. Les résultats étaient probants pour notre dispositif d'évaluation et ont attesté de sa validité pour conduire d'autres opérations d'évaluation institutionnelle.

Le dernier chapitre de cette partie est dédié à la présentation du modèle final de l'évaluation institutionnelle et du référentiel EVAQUOLEPRIMAR.

Conclusion

Au terme de ce travail de recherche, consacré à l'évaluation institutionnelle des écoles primaires publiques marocaines, selon un référentiel de la qualité, nous exposons les conclusions principales auxquelles nous avons abouti, suite à la vérification de l'hypothèse principale de recherche.

Notre hypothèse part du postulat selon lequel, l'adoption d'une démarche d'évaluation institutionnelle, basée sur un référentiel de la qualité, conçue selon une approche scientifique, produira des changements recherchés au niveau de la qualité de l'école primaire publique marocaine.

Nous avons formulé cette hypothèse, en réponse au contexte problématique du système éducatif marocain, où nous avons soulevé un ensemble de lacunes en termes de qualité des écoles primaires publiques marocaines. De même, nous avons repéré des limites en relation avec la mise en place d'une démarche d'évaluation institutionnelle pour mesurer la qualité de ces établissements scolaires, en vue de l'améliorer.

A cet effet, nous avons entrepris notre travail de recherche, orienté vers le montage d'une démarche d'évaluation institutionnelle et l'élaboration d'un référentiel de la qualité afin de pouvoir conduire des évaluations de la qualité, auprès des écoles primaires publiques marocaines. Dans cette perspective, nous nous sommes muni d'un soubassement conceptuel et théorique, et d'une méthodologie scientifique.

Notre trame conceptuelle et théorique s'articule en trois niveaux, le premier en relation avec le paradigme d'évaluation institutionnelle. Ce paradigme constitue une réflexion théorique et une démarche empirique, à la fois, pour les chercheurs et les praticiens en vue de réussir une démarche d'évaluation des établissements scolaires.

Concernant le deuxième niveau, il est lié aux approches d'évaluation de la qualité des institutions scolaires. Les deux approches auxquelles nous avons eu recours se sont avérées utiles pour les établissements voués aux services de la collectivité, spécialement les établissements scolaires. Selon ces deux approches, l'évaluation de la qualité de l'établissement scolaire nécessite l'éclatement de la qualité globale de l'institution évaluée en deux types de qualité. Il s'agit des qualités singulières et des qualités transversales.

L'évaluation de ces qualités se base sur un principe essentiel lié au concept de la qualité, à savoir la conformité. Cette notion implique pour les qualités singulières, l'évaluation de l'existence ou non de la conformité au niveau des différentes dimensions de l'établissement ; et pour les qualités transversales, l'évaluation du lien de conformité entre les différentes

composantes de l'école. Les composantes de l'établissement auxquelles les approches font référence sont les suivantes : des besoins auxquels il doit répondre, des contraintes qu'il doit respecter, des objectifs qu'il doit viser, des moyens qu'il doit mettre en place, des personnes qu'il doit engager et des effets qui peuvent lui être attribués.

Le dernier niveau de notre trame conceptuelle est réservé à la méthode de référentialisation.

Cette dernière décrit le cheminement scientifique à adopter afin de pouvoir élaborer un référentiel de la qualité.

Suivant ce raisonnement, notre travail de recherche se positionne dans une approche épistémologique constructiviste. Ce choix nous a facilité la formulation de notre démarche empirique. En effet, la méthodologie scientifique de notre recherche a trouvé son ancrage en recherche action.

Nous avons opté pour cette approche car elle s'inscrit dans un registre de changement et d'amélioration de la situation en question. Comme elle a permis à notre dispositif d'évaluation de se mettre à l'épreuve en action. La réalisation de notre recherche action a nécessité de choisir l'approche qualitative pour la collecte et le traitement des données empiriques.

Compte tenu de ce qui précède, nous avons poursuivi un travail empirique, ayant mis en pratique notre cadre conceptuel et théorique, et méthodologique.

La première enquête empirique était dédiée à la planification de l'opération d'évaluation institutionnelle. Il s'agit en effet du montage d'une démarche d'évaluation institutionnelle et de la conception du référentiel de la qualité.

Pour ce faire, nous avons mené une enquête de terrain où nous avons effectué des entretiens semi-directifs avec les acteurs macro du système éducatif marocain. Il s'agit des professeurs de la FSE, des décideurs du MENFPESRS et des experts relevant de l'INE auprès du CSEFRS.

Nous avons également organisé des focus groups en invitant des acteurs méso du système éducatif marocain. Cela a concerné des enseignants et des directeurs de l'enseignement primaire, des inspecteurs pédagogiques et des fonctionnaires auprès des CREEO et des CPEEO. Les conclusions tiennent compte de la perception des acteurs rencontrés lors de l'enquête empirique, au sujet de l'évaluation institutionnelle des écoles primaires publiques en vue d'améliorer la qualité de ces établissements scolaires.

Les éléments de sens repérés dans le discours des macro-acteurs, les professeurs de la FSE, les acteurs au niveau de MENFPES et les experts auprès de l'INE, révèlent que ces personnes réagissent selon leurs pratiques habituelles dans leurs structures d'appartenance, en s'appuyant sur le modèle de référence qui leur sert de guide ou cadre de travail. Il s'en dégage un discours controversé, mais au final riche et fructueux.

La deuxième catégorie des méso-acteurs, les enseignants et les directeurs des écoles primaires publiques, les inspecteurs pédagogiques d'enseignement primaires et les fonctionnaires auprès du centre provincial d'évaluation, des examens et de l'orientation, leurs discours sont très souvent influencés par la pratique du terrain. Il en ressort un contenu faisant la plupart du temps, référence à des expériences vécues durant leur parcours professionnel.

Ainsi, cette enquête a donné lieu à la production d'une démarche d'évaluation institutionnelle de type externe, avec un ensemble de dispositions nécessaires pour réussir ce montage.

Concernant les évaluateurs, les enquêtés ont proposé de former une équipe avec des profils complémentaires. Elle se compose essentiellement des inspecteurs régionaux et provinciaux ainsi que des responsables relevant des centres d'évaluation, des examens et de l'orientation, au niveau régional et provincial. Pour la direction de cette équipe, les enquêtés ont souligné l'importance de recruter un responsable ayant un profil d'évaluateur professionnel.

Pour les évalués, les résultats ont montré que les enseignants et les directeurs des écoles primaires sont les plus concernés par cette opération, du moins jusqu'à l'installation de la démarche et le renouvellement du cycle d'évaluation.

A propos des étapes fondamentales pour encadrer la mise en place d'une démarche d'évaluation institutionnelle, il est ressorti des résultats que trois phases sont essentielles pour installer un processus d'évaluation institutionnelle. La première étape consiste en la planification et la préparation de l'opération d'évaluation, la phase suivante concerne le déroulement de l'opération d'évaluation au sein de l'établissement scolaire et la troisième étape s'intéresse à l'exploitation et le traitement des résultats et à la prise de la décision. Toutefois, quelques enquêtés ont noté, qu'il peut y avoir une quatrième étape. Cette dernière consiste à effectuer un suivi auprès des acteurs internes, afin de vérifier les actions entreprises par l'établissement pour l'amélioration de la qualité.

Concernant la durée de l'évaluation au sein de l'école, il y avait des suggestions allant de deux jours jusqu'à cinq jours. En relation avec le renouvellement du cycle d'évaluation, les enquêtés ont proposé que l'évaluation institutionnelle soit périodique, renouvelable chaque trois années au minimum jusqu'à cinq années au maximum.

Evaluer une école primaire publique nécessite un financement et les résultats ont montré que les frais engagés par l'opération de l'évaluation relèvent de la responsabilité du Ministère de l'Education Nationale et précisément des AREF.

Concernant notre instrument de collecte des données, le référentiel de la qualité, les enquêtés ont proposé qu'il soit organisé en dimensions et sous dimension chacune d'elle repose sur des critères et indicateurs de la qualité pour mesurer chacun des éléments constitutifs. Dans ce sens,

nous avons élaboré un référentiel de la qualité basé sur le principe de complémentarité où nous avons collecté l'avis des enquêtés à deux reprises. Ainsi, le référentiel de la qualité final se compose des neuf dimensions suivantes :

- Vision, mission de l'établissement et son plan stratégique
- Réussite scolaire et l'accompagnement pédagogique
- Pratiques et activités pédagogiques et l'évaluation des apprenants
- Structure et environnement de l'établissement
- Direction et gestion de l'établissement
- Climat de l'établissement
- Activités professionnelles
- Réalisations de l'établissement
- Perspectives de l'établissement

Pour évaluer les éléments constitutifs de ces dimensions nous avons eu recours à 241 critères et indicateurs qualitatifs et quantitatifs.

Le rapport d'évaluation externe représente un point important dans la procédure d'évaluation institutionnelle. Dans ce sens, quelques enquêtés ont encouragé la publication des rapports, même à titre de compte rendu synthétique. Ils ont suggéré aussi de soumettre les rapports au regard des experts du CSEFRS afin d'avoir des propositions de corrections pour redresser la situation de la qualité des écoles évaluées. D'autres enquêtés ont insisté sur l'usage interne du rapport car il s'agit d'un document privé. En somme, l'ensemble des enquêtés ont encouragé le partage des bonnes pratiques repérées au sein des écoles évaluées, de telle sorte à encourager les établissements à améliorer leur qualité. Concernant l'exploitation des résultats au niveau de l'établissement, il est ressorti des résultats la nécessité de monter un projet d'amélioration ou de renforcement de la qualité (pour le cas des bonnes écoles). Le projet devra se baser sur un plan d'action à réaliser à part ou dans le cadre du projet d'établissement.

Dans le même ordre d'idées, les enquêtés ont proposé que les décideurs au niveau central et les top-managers au niveau régional utilisent les résultats des évaluations pour guider leur pilotage du système éducatif en général et de l'école primaire publique en particulier.

La deuxième enquête de notre travail empirique a consisté à vérifier notre démarche d'évaluation institutionnelle et son référentiel de la qualité. Pour ce faire, nous avons procédé à l'évaluation de deux écoles primaires publiques relevant de l'AREF Rabat-Salé-Kénitra. L'une des écoles se situe en milieu rural et l'autre dans le milieu urbain.

Pour collecter les données nécessaires pour cette étape, nous avons utilisé la technique d'observation directe, le focus group et l'analyse documentaire.

L'analyse des données de l'évaluation institutionnelle a permis d'afficher les points forts et les points à améliorer au niveau des qualités singulières et transversales des deux écoles primaires en question. En effet, les résultats obtenus, suite à l'évaluation des qualités singulières des deux écoles en question, ont dévoilé un nombre important de lacunes au niveau de toutes les dimensions du référentiel.

Ainsi, nous avons relevé au niveau des deux écoles :

- Un leadership absent ;
- Une absence d'encadrement des inspecteurs pédagogiques en faveur des acteurs éducatifs ;
- Une absence de programme d'accompagnement pédagogique et des activités de la coopérative scolaire ;
- Une absence des archives et des documents attestant de la réalisation d'un nombre important des activités éducatives et administratives ;
- Des conseils de gestion des établissements inopérants ;

Nous avons aussi noté que l'école urbaine affiche d'autres défaillances au niveau des qualités singulières, il s'agit d' :

- Un faible rendement interne pour l'école urbaine ;
- Une absence de projet d'établissement et de projet de classe au niveau de l'école urbaine ;
- Un manque d'initiative et de créativité surtout au niveau de l'école urbaine ;

L'analyse de la situation des qualités transversales des deux écoles évaluées affiche que :

- La qualité de la pertinence s'avère incertaine pour les deux écoles ;
- L'efficacité paraît faible par rapport aux résultats obtenus au niveau des deux écoles ;
- Les deux écoles n'ont pas atteint l'efficacité ;
- Une certaine synergie est présente entre le directeur et son groupe restreint (trois enseignants), au niveau de l'école rurale ;
- La qualité liée à l'impact s'avère non négligeable, vu les résultats assignables à l'école rurale, mais reste, tout de même, non visée à travers des mesures concrètes.

Ces résultats ont permis de suggérer des pistes d'amélioration de la qualité des établissements scolaires évalués.

En effet, la démarche d'évaluation orientée vers l'amélioration de la qualité donne lieu à des mesures de mise en œuvre planifiées, globales et continues qui peuvent même revêtir un caractère innovant. Cela se manifeste par un intérêt clairement visible des personnes évaluées, faisant apparaître une utilisation effective des résultats au terme du processus d'évaluation. La chose que nous avons relevée lors d'une visite de suivi effectuée suite à la demande des acteurs internes d'une des écoles évaluées.

Vu que le changement reste idéalement le but final de cette recherche, nous avons partagé les résultats de l'opération et quelques propositions possibles pour l'amélioration de la situation de l'institution scolaire avec les acteurs évalués. Libre à eux d'utiliser les résultats de l'action et les propositions données pour le changement de leur institution¹.

Lors de notre processus de vérification, nous avons relevé une limite en relation avec les données de l'évaluation. En effet, l'annonce et la réalisation d'une évaluation peuvent déjà avoir une influence sur l'objet évalué, sur le processus analysé ou sur les personnes interrogées. Lorsqu'une évaluation est sur le point d'être réalisée, cela peut donner lieu à des mesures d'amélioration sur le court terme, mais elles sont souvent superficielles ; cela peut aussi influencer le choix des personnes à évaluer ou des documents à analyser. Les évaluations peuvent également révéler des faits qui ne font pas explicitement partie de l'objet de l'évaluation, tels que des problèmes entre la direction de l'institution et les enseignants, ou des répercussions dues à des modifications de structures récentes (changement de la direction, etc.). Ces réactions peuvent tout à fait s'avérer positives puisque les évaluations doivent contribuer à favoriser la transparence et l'amélioration de la qualité. Cependant, dans certains cas, elles peuvent aussi fausser exagérément les résultats d'une évaluation.

Ce type de réactions peut être atténué par des procédés adéquats, par exemple par des questions axées sur la durabilité ou par une triangulation prononcée, mais il est rare qu'elles puissent être totalement exclues.

Dans cette perspective, nous avons ajouté deux rubriques pour chaque sous dimension figurant sur le document final du référentiel de la qualité. Une de ces rubriques concerne les observations directes effectuées et l'autre détaille les documents consultés durant la collecte des données d'évaluation. Nous avons aussi introduit un critère de la qualité, afin d'avoir un complément d'informations pour mesurer le degré de prise d'initiative chez les enseignants pour encourager la réussite des élèves.

¹ La mise en œuvre d'un changement doit toujours être envisagée avec une certaine dose de prudence, pour le chercheur, sinon il devra prendre une deuxième posture d'intervenant ou de consultant auprès de l'école en question.

Ainsi, le processus de vérification a établi l'adéquation de la démarche d'évaluation institutionnelle pour la conduite des opérations d'évaluation auprès des écoles primaires publiques. Les résultats ont démontré également la validité externe et interne de notre référentiel de la qualité, comme ils ont permis de le positionner comme instrument approprié pour notre dispositif d'évaluation institutionnelle. Subséquemment, nous pouvons attester de la confirmation de notre hypothèse principale de la recherche.

Au final, nous avons pu développer un nouveau modèle d'évaluation institutionnelle destiné à l'évaluation de la qualité des écoles primaires publiques marocaines, selon le référentiel EVAQUOLEPRIMAR. Ce modèle se propose d'encadrer les établissements scolaires d'enseignement primaire, afin de les amener à se regarder, à se juger et à partir des données obtenues, améliorer et développer leur qualité, indépendamment de leurs tailles, de leurs spécificités de territoire, de leurs problèmes et de leurs atouts, etc.

Dans cette perspective, nous proposons de conduire les opérations d'évaluation institutionnelle auprès des écoles primaires publiques marocaines dans le cadre d'une convention de coopération entre le laboratoire de recherche, auquel nous appartenons à la Faculté des Sciences de l'Education, auprès de l'Université Mohammed V de Rabat, d'un côté, et les Académies Régionales de l'Education et de la Formation, relevant du Ministère de l'Education Nationale de la Formation Professionnelle de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, de l'autre.

Ce travail peut ouvrir plusieurs voies de recherche, afin de s'inscrire dans une continuité, visant l'installation d'une culture d'évaluation institutionnelle auprès des écoles primaires publiques. En effet, nous souhaitons poursuivre notre travail sur cet objet de recherche dans d'autres écoles primaires appartenant à d'autres AREF. Nous espérons également effectuer plusieurs cycles d'évaluation institutionnelle au niveau des mêmes établissements scolaires primaires.

Nous voulons aussi, avec une certaine prise de recul par rapport à nos résultats de recherche, étudier la possibilité d'instaurer un nouveau cadre de certification, en se basant sur notre référentiel EVAQUOLEPRIMAR comme label de qualité des écoles primaires publiques marocaines.

Bibliographie

Ahaji, K., El Hajjami, A., Ajana, L., El Mokri, A., & Chikhaoui, A. (2008). *Analyse de l'effet d'intégration d'un logiciel d'optique géométrique sur l'apprentissage d'élèves de niveau baccalauréat sciences expérimentales*. In Revue électronique de l'EPI. N° 101.

Allal, L. (1994). *Efficacité, efficacité et processus de régulation*. In Marcel Crahay Bruxelles : De Boeck Université.

Allal, L. (2008). *Conceptualiser les outils d'évaluation des apprentissages*. In G. Baillat. *Évaluer pour former*. Bruxelles : De Boeck Université.

AMAQUEN. (2008). *Rapport sur la qualité du système d'éducation et de formation au Maroc*. Edition AMAQUEN. Rabat.

Arborio, A.M. (2007). *L'observation directe en sociologie : quelques réflexions méthodologiques à propos de travaux de recherches sur le terrain hospitalier*. In Recherche en soins infirmiers. N° 90.

Arborio, A.M. & Fournier, P. (2015). *L'observation directe*. 4^e édition. Armand Colin. Paris

Ardoino, J. (1993). *L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatrices*. In *Formation Permanente*. N° 25-26.

Ardoino, J. (2003). *La recherche action, une alternative épistémologique, une révolution copernicienne*. In Missote P. Mesnier P-M. *La recherche action une autre manière de chercher, se former, transformer*. Paris : L'Harmattan.

Arrêté du Ministre de l'éducation nationale n° 2071-01 du 7 ramadan 1422 (23 novembre 2001). *Relatif au régime scolaire de l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire*, publié dans le Bulletin Officiel n° : 4992 du 04/04/2002 - Page : 276.

Banque Mondiale. (1995). *Priorités et stratégies pour l'éducation*. Washington DC.

Banque Mondiale. (2015). *SABER country report 2015 Morocco : student assessment*. Groupe de la Banque Mondiale. Washington DC.

Banque Mondiale. (2015). *SABER rapport du pays 2015 Maroc : autonomie et redevabilité des établissements scolaires*. Groupe de la Banque Mondiale. Washington DC.

Behrens, M. (2007). *La qualité en éducatifs pour réfléchir à la formation de demain*. Québec : PUQ.

Bernard, J.M. (1999). *Les enseignants du primaire dans cinq pays du programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN : le rôle du maître dans le processus d'acquisition des élèves*. IREDU. Dijon.

Bernoux, P. (1998). *Changement et innovation dans les organisations*. In L'innovation dans l'institution éducative. Actes des universités d'été. Centre national de documentation pédagogique. La Baune-Lés-Aix. Rennes.

Bidwell, C. E. (1965). *The school as a formal organization*. In : March J. G (Ed.). *The Handbook of organizations*. Chicago : Rand McNally.

Bonniol, J.-J. (1981). *Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires*. Thèse de doctorat, Université Bordeaux II.

Bottani, N. (2001). *Les indicateurs comme outils des politiques éducatives politiques d'éducation et de formation*. N° 3.

Bouchard, C. (2002). *La qualité d'un organisme : Construction et expérimentation d'un dispositif d'indicateurs de la qualité*. Thèse de Doctorat. Université Laval. Faculté des Sciences de l'Éducation. Québec.

Bouvier, A. (2001). *L'établissement scolaire apprenant. L'établissement scolaire et son management dans la perspective de la conduite du changement*. Paris : Hachette Éducation.

Broadfoot, P. (2000). *Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'Etat évaluateur*. In : Revue française de pédagogie. L'administration de l'éducation.

Brunelle, Y. (1993). *La qualité des soins et services : un cadre conceptuel*. In Études et analyses. Ministère de la santé et des services sociaux. Direction générale de la planification et de l'évaluation. Québec.

Carré, P. & Caspar, P. (2004). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod.

Catroux, M. (2002). *Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique*. In Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Vol. XXI N° 3.

Chapman, C. (2008). *Improving schools through external intervention*. Continuum. London.

Chauvière, M. (2006). *Les Référentiels, vague, vogue et galères*. In Vie Sociale. No 2.

Cherfi, Z. (2002). *La Qualité : Démarches Méthodes Et Outils*. Paris : Edition Hermès.

Chkili, T. (2015). *Refonder l'école marocaine et renforcer la compétitivité de l'université : pourquoi et comment ?*. Casablanca : Editions La croisée des chemins.

Claude. A. & Rhyh H. (2008). *Evaluation et qualité de l'école – Cadre d'orientation a l'intention des autorités scolaires et des directions d'établissements*. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). Berne.

- Collectif Larousse. (2007). *Le Petit Larousse Illustré*. Edition Larousse. Paris.
- CONFEMEN. (2010). *La qualité de l'éducation un enjeu pour tous : Constats et perspectives : Document de réflexion et d'orientation*. Dakar.
- Coombs, Ph. H. (1968). *La crise mondiale de l'éducation : Analyse de systèmes* – P.U.F. Paris.
- COSEF. (1999). *Charte Nationale d'éducation et de Formation*. Rabat.
- Cros, F. & Raisky, C. (2010). *Référentiel*. In Recherche & formation. N°64.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (2014). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- CSEC. (1999). *L'évaluation institutionnelle, rapport sur l'état et les perspectives de l'éducation*. Québec.
- CSEFRS. (2008). *Etat et perspectives du système d'éducatons et de formation*. Rabat.
- CSEFRS. (2014). *La mise en œuvre de la charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013 acquis, déficits et défis*. INE. Rabat.
- CSEFRS. (2015). *Vision stratégique de la réforme 2015-2030, pour une école de l'équité, de la formation et de la promotion*. Rabat.
- CSEFRS. (2019). *Cadre de performance de suivi de la vision stratégique à l'horizon 2030, niveau national 2015-2018*. Rabat.
- Debbagh, A. (2015). *Modes de gouvernance, pratiques d'évaluation et leur impact sur les politiques éducatives publiques*. In Rapport sur les actes du colloque international, l'évaluation en éducatons et en formation, approches, enjeux et défis. INE/ CSEFRS.
- De Ketele, JM. & Roegiers, A. (1993). *Méthodologie de recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck.
- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducatons*. Paris. PUF.
- De Landsheere, G. (1994). *Le pilotage des systèmes d'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- De Landsheere, G. (1994). *L'évaluation dans le domaine de l'éducation : tendances, l'orientation scolaire et professionnelle*. Vol. 23. N° 1. In Le monde de l'éducation. Il faut évaluer l'école. Dossier. N° 240.
- De Landsheere, V. (1992). *L'éducation et la formation, science et pratique*. Paris : PUF.

Demilly, L. (1999). *L'évaluation et l'auto-évaluation des établissements : un enjeu collectif, le cas des audits d'établissements scolaires de l'académie de Lille*. In *Politiques et management public*. Vol. 17. N° 1.

Demilly, L. (2006). *En Europe : l'évaluation contre la crise des systèmes scolaires, l'évaluation en crise*. In *Education et sociétés*. N°17.

Demeuse, M. (2006). *L'évaluation institutionnelle : un cadre nouveau pour des pratiques nouvelles?* Université de Mons-Hainaut. Belgique.

De Nettancourt, D. (2007). *Les Éperviers Du Sacré-Cœur*. Édition l'Harmattan. Montréal.

De Peretti, A. (2013). *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducations*. Dir. P. Meirieu. 5^e édition. Guide Pratique. Collection Pédagogies/Outils. ESF. Issy-Les- Moulineaux : Paris.

Drucker-Godard, C. Ehlinger, S. & Grenier, C. (2007). *Validité et fiabilité de la recherche*. In *Méthodes de recherche en management*. 3^e édition. Coord. Thietart, R-A. Dunod. Paris.

El Hayani, A. (2015). *Évaluation d'impact de réforme du système éducatif : problématiques de conception et de mise en œuvre*. In *Rapport sur les actes du colloque international, l'évaluation en éducations et en formation, approches, enjeux et défis*. INE/ CSEFRS.

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham : OUP.

Eurydice. (2013-2014). *L'évaluation des établissements d'enseignement obligatoire en Europe*. Commission Européenne. Bruxelles.

Faust, G. (2006). *L'école primaire allemande en chantier*. In *Revue internationale d'éducations de Sèvres*. N°41.

Fiegenwald, V. (2012). *Controlling non-conformity propagation in low volume manufacturing*. Thèse de Doctorat. Université Grenoble Alpes.

Figari, G. (1994). *Evaluer : quel référentiel ?*. De Boeck Université. Bruxelles.

Figari, G. & Tourmen, C. (2006). *La référentialisation : une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique. Vers une comparaison des approches en France et au Québec*. In *Mesure et évaluation en éducations*. N°29-3.

Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.

FQDE. (1999). *L'évaluation institutionnelle*. Publication de la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement. Québec.

Gather Thurler, M. (1998). *Manager, développer ou évaluer, la qualité de l'école ?*. In Pelletier, G. & Charron, R. (dir.) *L'évaluation institutionnelle de l'éducation : défi, ouverture et impasse*. Québec : Editions Afides.

Gauthier, P.L. (2000). *L'évaluation des systèmes éducatifs*. In *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, N° 26.

Gauthier, P.L. (2006). *L'école primaire en question*. In *Revue internationale d'éducatons de Sèvres*. N°41.

Gaziel, H. & Warnet, M. (1998). *Le facteur qualité dans l'école de l'an deux mille : théorie, méthodologie et pratique*. Paris : PUF.

Gervais, M. (1996). *Étude exploratoire des domaines de références utilisés par différents acteurs lors de l'évaluation de l'efficacité d'un programme*. Thèse de Doctorat. Université Laval. Faculté des Sciences de l'Éducation. Québec.

Ginsburg, M. & Klees, S. (2019). *Le programme SABER de la Banque Mondiale : une source de connaissances ou une arme idéologiquement ingénieuse pour imposer les réformes éducatives néolibérales ?* ». In *World of Education*.

Giordano, J.L. (2006). *L'approche Qualité Perçue*. Eyrolles.

Glaser, R. (1962). *Evaluation critérielle*, PUF : Paris.

González, F. & Trujillo, L. (2006). *Le grand oublié des réformes éducatives*. In *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. N°41.

Grawitz, M. (1993). *Méthodes des sciences sociales*. 9e éd. Éditions Dalloz.

Gustin, A. (2001). *Management des établissements scolaires : de l'évaluation institutionnelle à la gestion stratégique*. Louvain-la-Neuve. Belgique : De Boeck Supérieur.

Hadji, CH. (1997). *L'évaluation démystifiée, mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages*. Paris. ESf Editeur.

Halinen, I. (2006). *L'école de l'équité et de l'intégration*. In *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. N°41.

Hanushek, E.A. & Luque, J.A. (2003). *Efficiency and equity in schools around the world*. In *Economics of education review*. N°22. Vol. 5.

Houchot, A. & Safra, M. (2006). *L'ambition de l'égalité*. In *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. N°41.

Hugon, M.A. & Seibel, C. (1988). *Recherches impliquées. Recherches action : Le cas de l'éducation*. Bruxelles. De Boeck.

IEA. (2016). *PIRLS 2016 Assessment Frameworks. TIMSS & PIRLS International Study*. Center lynch school of education. Boston College. Amsterdam.

Iribarne, P. & Verdoux, S. (2011). *EFQM - Le guide de l'évaluation*. Afnor Editions.

ISO 9000. (2015). *Normes de la qualité ISO 9000*. 4^e édition.

Juran, J.M. (1995). *A history of managing for quality: the evolution, trends, and future directions of managing for quality*. ASQC Quality Press. Milwaukee. WI.

Karsenti, Th. & Zajc, S. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sain-Laurent. 3^e édition. Québec : ERPI.

La Constitution Marocaine. (2011). *Article 154 en relation avec la soumission aux normes de la qualité*. Rabat

La Constitution Marocaine. (2011). *Article 156 en relation avec l'obligation de reddition des comptes et l'évaluation*. Rabat

Lalande, A. (1976). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. 12^e édition. PUF. Paris.

Le Boterf, G. (2003). *Construire les compétences individuelles et collectives : la compétence n'est plus ce qu'elle était*. Paris : Éditions d'Organisation.

Lecoite, M. & Aubert-Lotarski, A. (2001). *Evaluation et valorisation institutionnelles*. In Les dossiers des sciences de l'éducation. N° 6.

Lecoite, M. & Rebinguet, M. (1990). *L'audit de l'établissement scolaire*. Paris : Editions d'Organisation.

Lecoite, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. Paris : L'Harmattan.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.

Le Mouvement français pour la qualité. (1992). *Indicateurs de qualité et tableau de bord*. Paris.

Lessard, C. & Meirieu, Ph. (2008). *L'obligation des résultats en éducation, évolution, perspectives et enjeux internationaux*. 2^e édition. De Boeck Université. Bruxelles.

Letschert, J. & Grabbe-Letschert, B. (2006). *Les élèves néerlandais à l'école de l'autonomie et de la responsabilité*. Revue Internationale d'éducation de Sèvres. N°41.

Limamy, Kh. (2015). *Le modèle TPAM : total performance & agility management. Un modèle de transformation durable des organisations*. Afrique Challenge Edition. Rabat.

- Marouazi, M. (2015). *L'école primaire marocaine, Un siècle d'enseignement du français*. Edilivre- Aparis. Paris.
- MENFPESRS. (2012). *Rapport de synthèse du programme d'urgence 2009-2012, ensemble pour l'école de la réussite 2008-2012*. Rabat.
- MENFPESRS. (2014). *Indicateurs de l'éducation : Edition 2014*. Rabat.
- MENFPESRS. (2014). *Guide de pilotage du projet d'établissement*. Rabat.
- MENFPESRS. (2015). *Education for all 2015 national review*. Rabat.
- MENFPESRS. (2016). *Grille d'audit des établissements scolaires*. IGAP. Rabat.
- MENFPESRS. & UNICEF. (2011). *Grille de la qualité UNICEF*. Rabat.
- Miles, B. & Huberman, A. (2003). *Analyse des données qualitatives, recueil de nouvelles méthodes*. 2^e édition. Bruxelles. De Boeck-université.
- Mintzberg, H. (1998). *Structure et dynamique des organisations*. 12^e édition. Les Editions d'Organisation.
- Montgomery, D.C. (2009). *Introduction to statistical quality control*. 6^e édition. USA : John Wiley & Sons, Inc.
- Morin, E. (2004). *La Méthode VI. Éthique*. Paris. Le Seuil.
- Mottier Lopez, L., & Crahay, M., (2009). *Evaluations en tension, entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. De Boeck. Bruxelles.
- Mucchielli, A. (1994). *Les méthodes qualitatives*. Paris. PUF. 2^e édition.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris. Armand Colin.
- Naji, A. (2013). *La qualité en éducation et en formation les approches et les méthodes*. In The journal of quality in education. N° 5. AMAQUEN.
- NCSL. (2012). *School self-evaluation: a reflection and planning guide for school leaders*. National College for School Leadership. London.
- Njiale, P.M. (2006). *Crise de la société, crise de l'école*. In Revue Internationale d'éducation de Sèvres. N°41.
- Nouiga, M. (2003). *La conduite du changement par la qualité dans un contexte socioculturel. Essai de modélisation systémique et application à l'entreprise marocaine*. Thèse de Doctorat. L'école nationale supérieure d'arts et métiers. Centre d'enseignement et de recherche de Paris.

Nunziati, G. (1987). *Pour construire un dispositif d'évaluation formative*. In Cahiers Pédagogiques. N° 280. Paris.

Nuttall, D. (1992). *Les indicateurs internationaux de l'enseignement : leurs fonctions et leurs limites. L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement. Un cadre d'analyse*. Paris.

Oakland, J. S. (2014). *Total quality management and operational excellence: text with cases*. Routledge.

OCDE. (1995). *Gros plan sur les écoles*. OCDE. Paris.

OCDE. (1995). *Mesurer la qualité des établissements scolaires/ Measuring the quality of schools*. OCDE. Paris.

OCDE. (2001). *Petite enfance. Grands défis : Education et structures d'accueil*. OCDE. Paris.

OCDE. (2002). *Glossaire des principaux termes relatifs à l'évaluation et la gestion axée sur les résultats*. CAD. OCDE. Paris.

OCDE. (2016). *Renforcer l'intégrité du secteur public au Maroc*. Editions OCDE. Paris.

OCDE. (2015). *Regards sur l'éducation 2015 : les indicateurs de l'OCDE*. Editions OCDE. Paris.

OCDE. (2018). *Examens de l'OCDE du cadre d'évaluation de l'éducation : Maroc*. Editions OCDE. Paris.

OCDE. (2019). *Des meilleurs critères pour des meilleures évaluations, définitions adaptées et principes d'utilisation*. Réseau CAD. Editions OCDE. Washington.

OECD. (2013). *Synergies for better learning : an international perspective on evaluation and assessment*. Editions OCDE. Paris.

OECD. (2017). *The funding of school education: connecting resources And Learning*. Editions OCDE. Paris.

Plane, J.M. (1999). *Considération sur l'approche ethno-méthodologique des organisations*. In Revue française de gestion. N°123.

Plante, J. (1986). *L'évaluation institutionnelle : d'une pensée qui évolue a un modèle qui s'élabore*. In Service social. N° 351-2.

Plante, J. & Bouchard, C. (1998). *La qualité : sa définition et sa mesure*. In Service social. N°47.

Plante, J. & Bouchard, C. (2002). *La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer*. In Cahier du service de pédagogie expérimentale. N°11-12.

Quivy, R. & Van Campenhout, L. (2011). *Manuel de recherches en sciences sociales*. 4^e édition. Paris : Dunod.

Raisky, C. (2001). *Référence et système didactique*. In A. Terrisse didactique des disciplines : Les références au savoir. Bruxelles : De Boeck.

Rey, A. (2006). *Le Petit Robert de la langue française – 2006. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française - Grand format*. Paris.

Roueche, J. E. Baker, G. A. & Roueche, S. D. (1984). *College responses to low-achieving students: A national study*. Orlando. FL: HBJ Media Systems.

Roueche, J.E. & Baker, G.A. (1986). *Profiling Excellence in America's Schools*. Arlington. Virginia. The American Association of Schools Administrators.

Savall, H. & Zardet, V. (2004). *Recherche en sciences de gestion : approche qualimétrique, observer l'objet complexe*. In Economica.

Scheerens, J. & Bosker, R. J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford. UK: Pergamon.

Schwandt, T. A. (1990). *Paths to inquiry in the social disciplines: scientific, constructivist, and critical theory methodologies*. In The Paradigm. Newbury Park: Sage Publications.

Sharken, S.J. (2003). *How To Conduct A Focus Group*. In The grantsmanship center magazine. N° 9. Los Angeles.

Strittmatter, A. (2007). *Surveillance scolaire. Quelles relations entre évaluations internes et externes ?* In M. Behrens : La qualité en éducation. Pour réfléchir à l'éducation de demain. Québec : PUQ.

Stufflebeam, D. L. & Kappa, P.D. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. In Edition NHP. Victoriaville. Québec.

Thietart, R.A. (2003). *Méthodes de recherche en management*. Dunod. Paris.

Torres, J.C. (2010). *L'évaluation dans les établissements scolaires, théories, objets et enjeux*, l'Harmattan, Paris.

Tremblay, P. (2010). *Évaluation de la qualité de deux dispositifs scolaires – l'enseignement spécialisé de type 8 et l'inclusion dans l'enseignement ordinaire – destinés à des élèves de l'enseignement primaire ayant des difficultés/troubles d'apprentissage*. Thèse de Doctorat, Université Libre de Bruxelles. Université d'Europe.

- Tyler, R.W. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago III : UCP.
- UNESCO. (1998). *Occasions perdues : quand l'école faillit à sa mission. L'abandon et le redoublement dans l'enseignement primaire*. Forum consultatif international sur l'éducation pour tous. Situations et tendances. Paris.
- UNESCO. (2004). *EFA Global monitoring report : The quality imperative*. Paris.
- UNESCO. (2005). *Les enfants non scolarisés : Mesurer l'exclusion de l'éducation primaire*. Paris.
- UNESCO. (2010). *Education au Maroc : analyse du secteur*. Rabat.
- UNESCO. (2015). *Politique d'évaluation de l'UNESCO*. Service d'évaluation et d'audit bureau de l'évaluation. Paris.
- UNESCO. (2015). *Rethinking education - towards a global common good?* UNESCO Documents. Paris.
- UNESCO. (2017). *Base de données de l'éducation*. Paris.
- UNICEF. (2010). *Tous les enfants à l'école d'ici 2015. Moyen-Orient et Afrique du Nord. Initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés*. Maroc : Rapport national sur les enfants non scolarisés. Rabat.
- UNICEF. (2015). *Introduction à l'approche EQAME*. Dakar/ Ouagadougou.
- UNICEF. (2016). *La situation des enfants dans le monde 2016, l'égalité des chances pour chaque enfant*. New-York.
- USAID. (2012). *Student performance in reading and mathematics, pedagogic practice, and school management in Doukkala Abda*. Morocco.
- USAID. (2016). *Early grade reading assessment baseline report, reading for success small-scale experimentation activity*. Morocco.
- Valery, P. (1973). *Cahiers*. Ed. Paris. Gallimard.
- Van Der Maren, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Paris : De Boeck.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie*. Paris. PUF.
- Vial, M. (2010). *Se former pour évaluer*. 2^e édition. De Boeck. Bruxelles.
- Vial, M. (2013). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation, méthodes dispositifs outils*. 2^e édition. De Boeck. Bruxelles.

Vogler, J. (1996). *L'évaluation*. Seuil. Paris.

Wacheux, F. (1996). *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*. In Economica. Paris.

بيبلوغرافيا

الدرّيج، محمد. (2015). المنهاج المندمج: أطروحات في الإصلاح البيداغوجي لمنظومة التربية والتكوين. مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء.

أوزي، أحمد. (2015-2016). منهجية البحث وتحليل المضمون. الطبعة الثالثة. مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء.

غراري، حلّيمة. (2006). القيادة: نظرياتها وتطبيقاتها: نموذج التدريس الموقفي. مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء.

فاتحي، محمد. (2013). إشكالية الجودة في التربية والتكوين: بعض المحددات والمداخل للإرساء والتطوير. عالم التربية عدد 22.

ناجي، عبد الناصر. (2013). الجودة الشاملة فالتربية والتكوين. عالم التربية عدد 21.

نخلة، وهبة. (2005). جودة الجودة في التربية. منشورات مجلة علوم التربية. مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء.

وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. (1994). المذكرة الوزارية رقم 1994/73 المتعلقة بمشروع المؤسسة. الرباط.

وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. (1995). المذكرة الوزارية رقم 1995/27 المتعلقة بالشراكة التربوية. الرباط.

وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. (2000). القانون 07-00 المتعلق بإحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين. الرباط.

وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. (2004). المذكرة الوزارية رقم 2004/113 المتعلقة بتنظيم العمل المشترك بين هيئات التفتيش. الرباط.

وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. (2009). المذكرة الوزارية رقم 2009/121 المتعلقة بمشروع المؤسسة في إطار البرنامج الاستعجالي. الرباط.

وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. (2009-2010). مشروع إرساء المرجعية الوطنية للجودة: ورقة تعريفية. مديرية المناهج والحياة المدرسية. الرباط.

وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. (2011). المذكرة الوزارية رقم 2011/36 المتعلقة بإرساء نظام الجودة بمنظومة التربية والتكوين. الرباط.

وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. (2011). المذكرة الوزارية رقم 2011/37 المتعلقة بالجائزة الوطنية في مجال الجودة. الرباط.

وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. (2011). المذكرة الوزارية رقم 2011/125 المتعلقة بالاستراتيجية الوطنية لتعميم مشروع المؤسسة. الرباط.

وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. (2014). المذكرة الوزارية رقم 2014/159 المتعلقة بأجراء الاستراتيجية الوطنية لمشروع المؤسسة. الرباط.

وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. (2017). التقرير الإجمالي لعملية مراقبة وتقييم أداء مؤسسات التعليم المدرسي الخصوصي بالأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين. المفتشية العامة للتربية والتكوين - الشؤون التربوية. الرباط.

وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. (2019). قانون - إطار رقم 51.17 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي. الرباط

وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. & اليونيسيف. (2011). شبكة الجودة الخاصة بالتعليم الابتدائي. الرباط.

Liste des tableaux

Tableau 1 : Conseils scolaires responsables de la gestion des écoles marocaines	63
Tableau 2 : Grille de la qualité pour l'évaluation interne des écoles primaires marocaines	116
Tableau 3 : Grille de l'IGAP pour les audits des établissements scolaires publics.....	121
Tableau 4 : Liste de l'échantillon relevant de la Faculté des Sciences de l'Education.....	140
Tableau 5 : Liste de l'échantillon relevant du Ministère de l'Education Nationale et de l'Instance Nationale d'Evaluation	141
Tableau 6 : Liste du groupe des enseignants relevant de l'enseignement primaire	142
Tableau 7 : Liste du groupe des chefs des établissements scolaires primaires	142
Tableau 8 : Liste des inspecteurs et des directeurs des centres de l'évaluation, des examens et de l'orientation	143
Tableau 9 : Visions et missions des deux écoles évaluées	207
Tableau 10 : Plan stratégique des deux écoles évaluées.....	208
Tableau 11 : Projet d'établissement des deux écoles évaluées	210
Tableau 12 : La réussite scolaire dans l'enseignement formel de l'école rurale	212
Tableau 13 : La réussite scolaire dans l'enseignement formel de l'école urbaine	213
Tableau 14 : Accompagnement pédagogique, sociale et psychologique dans les deux écoles évaluées	214
Tableau 15 : La coopérative scolaire dans les deux écoles évaluées	218
Tableau 16 : Les activités pédagogiques en classe dans les deux écoles évaluées	220
Tableau 17 : Démarche d'évaluation des apprenants au sein des deux écoles évaluées.....	224
Tableau 18 : Structure pédagogique de l'école rurale	226
Tableau 19 : Structure pédagogique de l'école urbaine	228
Tableau 20 : l'environnement des deux écoles évaluées et leurs infrastructures	230

Tableau 21 : Direction pédagogique des deux écoles évaluées	234
Tableau 22 : Les conseils pédagogiques des deux écoles évaluées	239
Tableau 23 : Les conseils de gestion des deux écoles évaluées	240
Tableau 24 : Les conseils d'enseignement des deux écoles évaluées	242
Tableau 25 : Les conseils de classe des deux écoles évaluées	243
Tableau 26 : Les entités d'inspection des deux écoles évaluées.....	244
Tableau 27 : Les associations des parents et des tuteurs des élèves des deux écoles évaluées	245
Tableau 28 : La vie interne des deux écoles évaluées	246
Tableau 29 : Les rapports avec l'environnement des deux écoles évaluées et de la société	249
Tableau 30 : Les prestations professionnelles au sein des deux écoles évaluées.....	252
Tableau 31 : L'encadrement et le développement professionnels des enseignants et du directeur au sein des deux écoles évaluées	254
Tableau 32 : Les réalisations collectives et individuelles au sein des deux écoles évaluées depuis l'arrivée des directeurs actuels	257
Tableau 33 : Les perspectives des deux écoles évaluées	258

Liste des annexes

Annexe 1 : Cadre de référence de l'OCDE pour évaluer les établissements d'enseignement	305
Annexe 2 : Référentiel de De Peretti pour évaluer les établissements d'enseignement obligatoire	306
Annexe 3 : Modèle d'évaluation des établissements efficaces aux Etats Unis d'Amérique	308
Annexe 4 : Référentiel d'évaluation institutionnelle des établissements scolaires canadiens	309
Annexe 5 : Guide en français utilisé pour la collecte des données lors des entretiens individuels et des focus groupes	310
Annexe 6 : Guide en arabe utilisé pour la collecte des données lors des entretiens individuels et des focus groupes	312
Annexe 7 : Référentiel de la qualité en arabe produit suite à la première enquête empirique	314
Annexe 8 : Référentiel de la qualité en arabe utilisé pour la collecte des données d'évaluation des deux écoles primaires publiques marocaines lors de la deuxième enquête empirique	327
Annexe 9 : Référentiel final EVAQUOLEPRIMAR	349

Annexe 1 : Cadre de référence de l'OCDE pour évaluer les établissements d'enseignement

<p>Les enseignants</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qualité - Statut et moral - Niveau de professionnalisme - Formation - Attitude vis – à – vis des innovations et des réformes 	<p>Gestion de l'établissement</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objectifs poursuivis par l'établissement - Climat, culture de l'établissement - Mode de leadership - Relation avec les parents et les employeurs
<p>Curriculum</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qualité du curriculum - Curriculum prévu - Curriculum effectivement mis en œuvre - Performance des élèves - Relation avec le curriculum, la vie et le monde du travail 	<p>Relation maître/élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> - Attentes des enseignants vis-à-vis des élèves - Attentes des élèves vis-à-vis des enseignants - Moral des enseignants - Moral des élèves - Evaluation et autoévaluation des enseignants et des élèves
<p>Communication</p> <ul style="list-style-type: none"> - Circulation de l'information relative aux objectifs et aux priorités - Communication avec d'autres groupes professionnels - Mode de consultation des parents - Communication des résultats scolaires aux parents 	<p>Équité</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discrimination raciale, sociale, sexuelle - Égalité des chances - Impartialité des enseignants - Mesures prises en faveur des élèves éprouvants des besoins spéciaux - Respect de la langue maternelle
<p>Politique de l'enseignement</p> <ul style="list-style-type: none"> - Buts poursuivie dans le système éducatif priorités budgétaires - Etablissements publics/privés - Liberté du choix scolaire - Implication des parents 	<p>Autres facteurs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Animation pédagogique par le chef d'établissement - Politique d'établissement axée sur les résultats - Atmosphère et discipline - Objectifs explicites et précis - Exigences scolaires élevées - Evaluation et suivi des progrès des élèves

Source : FQDE, 1999, p.20

Annexe 2 : Référentiel de De Peretti pour évaluer les établissements d'enseignement obligatoire

<p>Indicateurs d'organisation</p> <ul style="list-style-type: none"> - organisation de la définition des buts (objectifs généraux, spécifiques ; projet global ; caractéristiques de l'établissement ; connaissances des objectifs par les divers partenaires) - organisation différenciée des groupements d'élèves (principes de répartition des élèves dans les classes, règles de composition des groupes de niveau, critères d'organisation des groupes, groupements interdisciplinaires) - souplesse de l'emploi du temps (variations selon les objectifs et les disciplines selon la pédagogie mise en œuvre) - Mesures destinées à rompre la monotonie ou à éviter des pertes de temps facilitation du remplacement des enseignants, prise en compte des choix méthodologiques des enseignants - Ordonnance des moyens (agencement et distribution des locaux, centres de documentation, laboratoires et ateliers, adéquation des moyens, des horaires, du transport scolaire) 	<p>Indicateurs de fonctionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> - Déroulement des enseignements (cohérence méthodologique, densité des innovations méthodologique, degré d'utilisation du centre de documentation, degré de différenciation de la pédagogie, options disciplinaires offertes aux élèves) - Ingénierie méthodologique et technologie éducative (importance et qualité des matériels, instruments d'observation et d'évaluation utilisés, audiovisuel, informatique, qualité du bulletin remis aux familles) - Evaluation des apprentissages (fréquence des évaluations formatives, cohérence des évaluations sommatives, autoévaluation) - Pratiques d'orientation et de redoublement - Mesures de formation (formation continue des enseignants au sein et en dehors de l'établissement, enseignants en stages en entreprises...)
<p>Indicateurs d'activités</p> <ul style="list-style-type: none"> - Accueil des personnes (réunions de parents, accueil de visiteurs dans l'établissement...) 	<p>Indicateurs de relation avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le monde scolaire et universitaire (relations avec d'autres établissements, etc...)

<ul style="list-style-type: none"> - Aide aux élèves (études surveillées, tutorat, suivi des élèves qui présentent des difficultés...) - Initiation culturelle - Productions et publications - Compétitions (scolaires, artistiques, sportives...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Les milieux familiaux (fréquences des messages adressés aux parents ouverture de certains services aux familles, etc.) - L'environnement (jumelage avec des entreprises, enquêtes sur le terrain..) - L'opinion (articles dans la presse locale, participation à des émissions de radio ou de télévision, journées portes ouvertes) - La collectivité intellectuelle (bibliothèques, choix des manuels, visites de musées, de laboratoires de recherche ; conférences de haut niveau dans l'établissement...)
<p>Indicateurs de cohérence</p> <ul style="list-style-type: none"> - Résultats (suivi du développement des élèves, maîtrise de l'expression orale et écrite, réussite aux examens...) - Localisation des progrès potentiels - Régularité (image de l'établissement, taux de mutation du personnel, pourcentage de professeurs en formation...) - Projet d'établissement - Sentiment d'appartenance à l'établissement 	

Source : De Peretti, 2013, p.p. 87-94

Annexe 3 : Modèle d'évaluation des établissements efficaces aux Etats Unis d'Amérique

Caractéristiques du climat	
<p>Ordre, orientation et cohérence</p> <ul style="list-style-type: none"> - Buts académiques précis - Emphase sur l'apprentissage - Programme scolaire bien articulé - Récompenses et encouragements <p>Optimisme et exigence</p> <ul style="list-style-type: none"> - Emphase sur le suivi des progrès de l'élève <p>Centré sur l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> - Emphase sur les résultats, les habiletés et la planification de l'élève <p>Rigueur et objectivité</p> <ul style="list-style-type: none"> - Climat positif à l'école - Attentes élevées envers l'élève - Enseignants productifs <p>Organisation en santé</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leadership dynamique - Travail d'équipe - Evaluation systématique de l'enseignement - Encouragement du personnel - Soutien et implication de la communauté locale 	
Caractéristiques du directeur efficace	Caractéristiques de l'enseignement efficace
<ul style="list-style-type: none"> - Flexibilité favorisant l'autonomie et l'innovation - Cohésion dans son organisation - Forte implication vis - à - vis de la mission de l'école - Reconnaissance et appréciation de son personnel - Résolution des problèmes en collaboration - Définition claire des tâches et délégation efficace - Focus sur l'enseignement et sur l'apprentissage 	<p>Motivation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Implication active vis-à-vis de l'élève - Buts personnels dans le travail - Perception intégrative de son enseignement et de ses élèves - Satisfaction et enthousiasme dans le travail - Habileté interpersonnelle - Attitudes objectives dans les situations - Ecoute active des élèves - Relations positives avec les élèves - Empathie <p>Habiletés cognitives</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perception individualisée de l'élève - Stratégies d'enseignement efficaces - Compétences dans la matière enseignée - Approche innovatrice dans son enseignement
Caractéristiques de l'élève	
<p>Effort / performance</p> <p>Motivation</p> <p>Satisfaction</p>	

Source : FQDE, 1999, p.30

Annexe 4 : Référentiel d'évaluation institutionnelle des établissements scolaires canadiens

Environnement		
<ul style="list-style-type: none"> - Incitations au rendement par les échelons supérieurs et l'administration - Poids grandissant des utilisateurs - Co-variables telles que la taille de l'établissement, sa localisation (urbaine ou rurale), la composition de la population d'élèves 		
Inputs	Processus éducatif	Outputs
<ul style="list-style-type: none"> - Expériences des enseignants - Dépenses par élèves - Soutien des parents 	<p>Au niveau de l'établissement</p> <ul style="list-style-type: none"> - Politique orientée vers l'excellence des résultats - Direction pédagogique - Consensus, planification cogérée avec les enseignants - Qualité du contenu et de la structure des programmes - Ordre et discipline 	<ul style="list-style-type: none"> - Résultats des élèves ajustés en fonction : des résultats antérieurs de l'intelligence
	<p>Au niveau de la salle de classe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Temps consacré à l'étude (y compris à la maison) - Enseignement structuré - Possibilité d'apprentissage - Exigences élevées - Degré d'évaluation et de suivi des progrès des élèves - Consolidation des acquis 	

Source : Scheerens et Bosker (1997) cité in FQDE, 1999, p.35

Annexe 5 : Guide en français utilisé pour la collecte des données lors des entretiens individuels et des focus groupes

Guide d'entretien

Dans le cadre d'une thèse de doctorat, nous menons une recherche empirique auprès des différents acteurs éducatifs concernés par l'évaluation de la qualité des écoles primaires au Maroc. Notre travail de terrain sera effectué sous forme d'entretiens individuels semi-directifs et de focus groupes, les résultats de ce travail serviront juste pour répondre aux questions soulevées par notre thèse. Les personnes interviewées seront gardées anonymes.

Merci de votre collaboration.

Questions :

- 1- Pensez-vous qu'il faut évaluer les écoles primaires ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?
- 2- Comment évaluer la qualité d'une école primaire ? Comment repérer la qualité dans les écoles primaires ?
- 3- Quel est le type d'évaluation à adopter dans cette opération ? Interne/ auto-évaluation et /ou évaluation externe ? Pourquoi ?
- 4- Serait-il intéressant d'évaluer quelques composantes de l'école ou l'établissement dans sa totalité ? Pourquoi ?
- 5- Comment concevoir un référentiel de la qualité ?
- 6- Quelles sont les dimensions importantes à évaluer ?
- 7- Quels sont les indicateurs à privilégier pour chaque dimension ?
- 8- Quel est le moment convenable pour évaluer ? Quelle est la durée d'évaluation adéquate pour l'opération d'évaluation ?
- 9- Quelles sources d'informations privilégiées pour l'évaluation ? Pourquoi ?
- 10- Quelles sont les personnes qualifiées pour évaluer les écoles primaires ? Pourquoi ?
- 11- Quelles sont les personnes à évaluer dans les écoles primaires ?
- 12- Quelles sont les étapes de l'opération d'évaluation ?
- 13- Comment financer l'opération d'évaluation ?
- 14- Quelle démarche scientifique faut-il suivre pour la mise en place de ce processus d'évaluation avant la généralisation ?

- 15- Comment peut-on intégrer cette opération d'évaluation dans la pratique des acteurs éducatifs ?
- 16- Comment faut-il exploiter les résultats de cette évaluation ?
- 17- Comment vous imaginez la pérennisation et l'installation de la démarche d'évaluation ?
- 18- Avez-vous quelque chose à ajouter ?

Annexe 6 : Guide en arabe utilisé pour la collecte des données lors des entretiens individuels et des focus groupes

دليل المقابلة

يأتي دليل المقابلة هذا في إطار مشروع أطروحة لنيل الدكتوراه، في موضوع: تقييم جودة المدارس الابتدائية العمومية المغربية. تفرض علينا منهجية البحث إنجاز مقابلات فردية نصف توجيهية وكذا مجموعات بؤرية، مع مختلف الفاعلين التربويين المعنيين بموضوع اشتغالنا.

تعتبر إجابكم عن الأسئلة التالية، مساهمة في إنجاز هذا البحث. ولا توجد هناك إجابات صحيحة أو خاطئة، بل الإجابات المطلوبة هي التي تتفق مع رأيكم الشخصي في الموضوع، استنادا إلى تجربتكم الميدانية وخبرتكم في شؤون التربية والتكوين بالمغرب. وجدير بالإشارة أن رأيكم هو الذي يهم بحثنا، وعليه نلتزم بعدم نشر بياناتكم الشخصية.

مع جزيل الشكر والامتنان.

الأسئلة

- 1- هل يجب تقييم المدارس الابتدائية؟ إذا كان الجواب بنعم، لماذا؟ إذا كان الجواب بلا، لماذا؟
- 2- كيف يمكن تقييم جودة مدرسة ابتدائية؟ كيف يمكن رصد الجودة في المدارس الابتدائية؟
- 3- ما هو نوع التقييم الملائم لهذه العملية؟ (داخلي/ذاتي أم خارجي أم هما معا) لماذا؟
- 4- هل من المهم تقييم بعض مكونات المدرسة أو المؤسسة ككل؟ لماذا؟
- 5- ما هي الطريقة التي يجب اتباعها لوضع مرجعية للجودة؟
- 6- ما هي أهم الأبعاد المهمة التي يجب تقييمها؟
- 7- ما هي المؤشرات المناسبة لكل بعد؟

- 8- ما هو الوقت المناسب للتقييم؟ وماهي المدة اللازمة للقيام بهذه العملية؟
- 9- ما هي مصادر المعلومات ذات الأولوية في هذا التقييم؟ لماذا؟
- 10- من هم الأشخاص المؤهلون لتقييم المدارس الابتدائية؟ لماذا؟
- 11- من هم الاشخاص موضوع التقييم في المدارس الابتدائية؟
- 12- ما هي مراحل عملية التقييم؟
- 13- كيف يجب تمويل عملية التقييم؟
- 14- ماهي المنهجية العلمية الواجب اتباعها من اجل الشروع في عملية التقييم قبل تعميم التجربة على كافة المدارس الابتدائية؟
- 15- كيف يمكن ادماج عملية التقييم داخل عمل وممارسة الفاعلين التربويين؟
- 16- كيف يمكن استثمار نتائج عملية التقييم؟
- 17- كيف تتصورون استمرارية وترسيخ عملية التقييم؟
- 18- هل لديكم اي اضافة؟

Annexe 7 : Référentiel de la qualité en arabe produit suite à la première enquête empirique

مرجعية الجودة لتقييم المؤسسات التعليمية الابتدائية العمومية المغربية

البعد الرئيسي الأول: رؤية ورسالة المؤسسة ومخططها الاستراتيجي

يهدف هذا البعد إلى عرض الرؤية التي تعبر بها المؤسسة/المدرسة عن نظرتها المستقبلية ورسالتها التي تهدف بلوغها من أجل تلبية حاجيات جميع الاطراف المعنية بالعملية التعليمية، وذلك انطلاقا من مخطط استراتيجي يترجم هذه الرؤية والرسالة من خلال المعايير والمؤشرات التالية:

البعد الفرعي: رؤية المؤسسة ورسالتها

1- تتوفر المؤسسة على رؤية واضحة ورسالة محددة

2- تتوفر المؤسسة على وثيقة تضم رؤيتها ورسالتها

3- تمت بلورة رؤية ورسالة المؤسسة بإشراك كل الاطراف المعنية

4- مختلف المعنيين بالمؤسسة على علم برؤيتها ورسالتها

البعد الفرعي: المخطط الاستراتيجي

1- تتوفر المؤسسة على مخطط استراتيجي

2- تم وضع وأجراء المخطط الاستراتيجي من لدن المجلس التربوي ومجلس التدبير

3- يحدد المخطط الاستراتيجي طريقة وضعه وأجرائه

4- يترجم المخطط الاستراتيجي رؤية ورسالة المؤسسة إلى غايات وأهداف واضحة

5- يضم المخطط الاستراتيجي خطة عمل تشمل جميع برامج ومشاريع المؤسسة من أجل بلوغ الغايات وتحقيق الاهداف المسطرة

6- يحدد المخطط الاستراتيجي الموارد الضرورية لإنجاز كل عملية والمدة الزمنية اللازمة لذلك

7- يحدد المخطط الاستراتيجي المستفيدين من كل عملية

8- يحدد المخطط الاستراتيجي المكلفين بإنجاز كل عملية (المتدخلين، الشركاء،...)

9- يحدد المخطط الاستراتيجي مؤشرات تقويم وتتبع سير كل العمليات

10- تتم مناقشة نتائج المخططات السابقة بإشراك الجميع

11- تتوفر المؤسسة على أرشيف يضم المخططات السابقة

البعد الفرعي: مشروع المؤسسة

1- تتوفر المؤسسة على مشروع

2- يحترم المشروع المنهجية الرسمية للقيام به ويتبع تقنية EPAR

3- تضم المؤسسة لجنة لقيادة المشروع

4- تواكب لجنة القيادة تنفيذ مختلف العمليات ومدى مطابقتها على ارض الواقع للجدولة الموضوعية

5- يتم تقييم تنفيذ الخطوات حسب المؤشرات الموضوعية

6- تضم المؤسسة ارشيفا للمشاريع السابقة ونتائجها الخاصة بالمتعلم والمؤسسة بشكل عام

7- تتم مناقشة وتقييم نتائج المشاريع السابقة .

البعد الرئيسي الثاني: النجاح الدراسي والمواكبة التربوية

يقدم هذا البعد مجموعة من المقنضيات والعمليات والاجراءات التي تمكن من بلوغ الغايات وتحقيق

الاهداف التي تتبناها المؤسسة/ المدرسة ويظهر ذلك جليا في المعايير والمؤشرات التالية:

البعد الفرعي: النجاح الدراسي

• التربية النظامية

1- نسبة النجاح في كل مستوى مع إبراز نسبة كل من الذكور والاناث

2- نسبة نجاح التلاميذ الاناث والذكور في عناصر كل مادة تعليمية في المستوى السادس

3- تطور نسبة النجاح في المستوى الاول والمستوى السادس في الثلاث سنوات الاخيرة

4- نسبة التلاميذ المتميزين في المستوى الثالث والمستوى السادس

5- نسبة البقاء والاستمرار في المؤسسة

6- نسبة التكرار في كل مستوى

7- نسبة الانقطاع في كل مستوى

• التربية غير النظامية ومحو الامية

1- نسبة نجاح المستفيدين من برنامج التربية غير النظامية

2- نسبة ادماج واعادة ادماج هؤلاء المستفيدين في الاقسام النظامية

3- نسبة الاستمرار والبقاء

4- نسبة الانقطاع في كل مستوى من البرنامج

5- نسبة المستفيدين الحاصلين على شهادة الدروس الابتدائية

6- نسبة الادماج في سلك التأهيل المهني

7- نسبة الادماج في سلك الثانوي الاعادي

8- نسبة نجاح المستفيدين من برنامج محو الامية

9- نسبة الاستمرار والبقاء في البرنامج

10- نسبة الانقطاع في كل مستوى من البرنامج

11- تخصص المؤسسة جوائز عينية ومنح مالية لتحفيز المتعلمين في المستويات النظامية وفي

برامجها غير النظامية على النجاح والتفوق

البعد الفرعي: المواكبة التربوية والاجتماعية والنفسية

- 1- لدى المؤسسة برنامج متكامل للمواكبة التربوية والاجتماعية والنفسية
- 2- تم اعداد هذا البرنامج بناء على دراسة لحاجيات التلاميذ والاسر
- 3- توفر المدرسة حصصا للدعم التربوي "الاصفي" للمتعلمين
- 4- توفر المدرسة الكتب والمستلزمات للمتعلمين
- 5- تقدم المدرسة حصصا من الانشطة الموازية الفنية والرياضية في إطار أندية
- 6- تنظم المؤسسة رحلات وزيارات متنوعة (زيارة مناظر طبيعية ومتاحف وحديقة الحيوانات ومصانع وإدارات عمومية...)
- 7- يملك كل متعلم ملف شخصي Port-folio من أجل تتبع مساره في المؤسسة
- 8- توفر المدرسة حصص إطفام منتظمة للمتعلمين
- 9- توفر المدرسة وسائل النقل للمتعلمين
- 10- يقوم الفاعلون التربويون بإجراء بحوث إجرائية من اجل دراسة الحالات التي تستدعي ذلك
- 11- توفر المدرسة تتبعا ودعما للمتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعلم (مروضين نفس حركيين، مصححي النطق، ...)
- 12- تمكن المدرسة المتعلمين من كشوفات صحية عن طريق زيارات منتظمة لطاقتهم طبي تسجل في الملف الطبي الذي يوجد ضمن الملف الشخصي لكل متعلم (ممرض وطبيب عام وطبيب مختص)
- 13- توفر المؤسسة تتبعا نفسيا ومشورة اجتماعية للمتعلمين (طبيب نفسي، مساعدة إجتماعية)
- 14- تحفز أنشطة المواكبة ذكاءات المتعلمين المختلفة وتحاول تطويرها
- 15- توفر المدرسة تتبعا خاصا للمتعلمين المتميزين (النوابغ)
- 16- توفر المدرسة أقساما خاصة من أجل إدماج المتعلمين في وضعية إعاقة
- 17- توفر المدرسة أقساما للمستفيدين من برامج التربية غير النظامية
- 18- توفر المدرسة أقساما للمستفيدين من برامج محو الامية
- 19- تنظم المدرسة حملات تحسيسية بهدف التسجيل وإعادة التسجيل
- 20- تواكب المدرسة الاطفال المنقطعين بغاية ارجاعهم للمقاعد الدراسية
- 21- عدد الاطفال المستفيدين من برنامج تيسير
- 22- عدد الاطفال المستفيدين من برنامج مليون محفظة
- 23- تقدم المدرسة دعما اجتماعيا للأسر المتعلمين
- 24- توفر المدرسة حصصا للتربية الوالدية لفائدة أسر المتعلمين

البعد الفرعي: التعاون المدرسي

- 1- تعد المؤسسة برنامج أنشطة متنوعة تخص التعاون المدرسي لفائدة المتعلمين على مدار السنة
- 2- تهتم أنشطة التعاون المدرسي بالتعلم الذاتي والتعلم التشاركي واحترام العمل اليدوي
- 3- تهدف هذه الأنشطة تنمية مهارات المتعلم "النفس حركية" وتطوير إدراكه لبيئته وثقافته
- 4- يشارك المتعلمون في تنظيم وتطبيق أنشطة التعاون المدرسي
- 5- تتم مناقشة سير أنشطة التعاون المدرسي وتقييم نتائجها

البعد الرئيسي الثالث: الممارسات والأنشطة التربوية وتقييم المتعلمين

يقدم هذا البعد المقاربات والنماذج البيداغوجية التي يتبعها المدرسون في ممارستهم التربوية داخل الصف الدراسي وكذا الأنشطة التقييمية المعتمدة من أجل قياس مكتسبات التلاميذ، من خلال المعايير والمؤشرات التالية:

البعد الفرعي: الأنشطة التربوية الصفية

- 1- يعد المجلس التربوي خطة سنوية للأنشطة التربوية والممارسات البيداغوجية المتبعة في التدريس داخل المؤسسة
- 2- تترجم الخطة التربوية الى برنامج بيداغوجي تعليمي ملتزم بالمنهاج الرسمي، المعتمد والمقترح من لدن المصالح المركزية لوزارة التربية الوطنية، ويساهم هذا البرنامج في بلوغ غايات المنهج ويحقق مراميه وأهدافه البيداغوجية
- 3- يحدد هذا البرنامج الكفايات المعرفية والمهارات الوجدانية والاجتماعية والنفس الحركية التي يجب على المتعلم اكتسابها
- 4- يتبنى هذا البرنامج ممارسات بيداغوجية ملائمة للنمو النفسي والعقلي والجسماني للمتعلم
- 5- تتميز هذه الأنشطة التربوية بكونها متنوعة ومتحركة تلائم النموذج النظامي وغير النظامي
- 6- تمكن هذه الأنشطة التعليمية المتعلمين من اكتساب كفايات الحفظ والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتأليف
- 7- تراعي الممارسات البيداغوجية فروقات التلاميذ الفردية وذكاءاتهم المتعددة من أجل منحهم فرصا متكافئة للتعلم
- 8- تدرب هذه الأنشطة المتعلمين على بناء مهارات التواصل وعمل الفريق والمشاركة والتعاون
- 9- تطور هذه الأنشطة كفايات ومهارات المتعلمين المتعلقة بحس المسؤولية والاعتماد على النفس وتعزيز الاستقلالية والتعلم الذاتي الممتد إلى خارج الصف وتساعدهم على تطبيق التقييم الذاتي
- 10- تحفز هذه الممارسات تفاعل التلاميذ ومشاركتهم في إعداد وتقديم الدروس
- 11- تدرب الأنشطة التعليمية التلاميذ على البحث والتجريب من خلال القيام ببحوث مختلفة اعتمادا

على الكتب (مكتبة المدرسة) ووسائل تكنولوجيا المعلومات والتواصل المتوفرة في المؤسسة (قاعة الاعلاميات) والتجارب المعملية (مختبر المدرسة)

- 12- يضم هذا البرنامج أنشطة تعليمية مرتبطة باجبات التلاميذ واهتماماتهم وميولهم من أجل بث الرغبة لديهم في التعلم ولجعل العملية التربوية ممتعة ومفيدة لهم وحثهم على النجاح والتفوق والتميز
- 13- تضع المؤسسة تحت تصرف المدرسين مختلف الوسائل والمعينات الديدانكتيكية والمستندات اللازمة لعمليتي التعليم والتعلم
- 14- يستعمل المدرسون تكنولوجيا المعلومات والتواصل الحديثة في إعداد وتقديم دروسهم (استعمال الحاسوب والمسلاط والانترنت والاقراص المدمجة والسبورة التفاعلية واللوحات الالكترونية)
- 15- يقدم المدرسون بعض الدروس خارج القسم المعتاد (في المكتبة أو قاعة الاعلاميات أو المختبر أو حديقة المدرسة أو ملعب المدرسة)
- 16- يطور المدرسون أساليب تعليمية مبتكرة في عملية التدريس
- 17- يعد المدرسون مشروع القسم السنوي أو نصف السنوي، ويعطي الاولوية لحاجات المتعلم كما يشركهم في وضعه وتطبيقه
- 18- يضم مشروع القسم أهدافا ومتدخلين يشتغلون وفق جدولة زمنية للعمليات ويستفيد منه كل المتعلمين داخل الصف الدراسي
- 19- تتم مشاركة مشاريع الاقسام ونتائجها مع باقي الفاعلين التربويين من أجل تقاسم الخبرات والتجارب الناجحة

البعد الفرعي: تقويم المتعلمين

- 1- يعد المجلس التربوي ومجالس الاقسام نظاما سنويا للتقويم وقياس مكتسبات وأداء المتعلمين ويرتبط نظام التقويم هذا ببرنامج المواكبة التربوية والنفسية والاجتماعية المعتمد من طرف المؤسسة
- 2- يتم عرض ومشاركة نظام التقويم مع هيئة التدريس بأكملها من أجل تمكينهم من الاليات والادوات الاساسية لتقويم المكتسبات المعرفية والاداء السلوكي للمتعلمين
- 3- يتم استعمال هذه الاليات والادوات (شيكات الملاحظة، اختبارات، بطاقات التقويم الذاتي، ...) في التقويم المستمر والتقويم النهائي والإشهادي
- 4- تمكن هذه الاليات والادوات المدرسين من تقييم الكفايات المتعلقة بالحفظ والفهم والتحليل والتركيب كما تيسر لهم تقويم عناصر كل مادة تعليمية (التعبير الكتابي، التعبير الشفوي، حل وضعيات رياضية، إنتاج تجارب علمية، ...)
- 5- يرتبط نظام التقويم بالأهداف التربوية التي تتبناها المؤسسة وبالأنشطة التعليمية الصفية
- 6- يتم تهيئ المتعلمين نفسيا من أجل اجتياز مختلف التقويمات

- 7- يتم استخدام نظام بديل للنقط داخل الفصل كلما أمكن ذلك من أجل تحديد مستويات المتعلمين وتحفيزهم على النجاح والتفوق
- 8- يسجل المدرسون والمدير ظروف مرور التقييمات المستمرة والامتحانات الاشهادية (حالات الغش، تصرفات المدرسين، ...)
- 9- تنجز تقارير في الملفات الشخصية للمتعلمين عقب التقييمات التي يمرون منها
- 10- تناقش مجالس الاقسام نتائج التقييمات المختلفة
- 11- يتم اطلاع اباء وأولياء التلاميذ بشكل مستمر على أداء أبنائهم
- 12- يتم استثمار نتائج التقييمات في إعداد برنامج تصويب وعلاج لمن يعانون من صعوبات التعلم بالإضافة لبرنامج للتطوير المستمر للمتوسطين و اخر رائد لرعاية المنفوقين
- 13- تستخدم نتائج هذا النظام التقييمي في تقييم مستمر للممارسات البيداغوجية والأنشطة التعليمية

البعد الرئيسي الرابع: بنية وبيئة المؤسسة

يتطرق هذا البعد إلى البيئة التي تتموقع فيها المؤسسة بالإضافة إلى البنية البيداغوجية والبنية التحتية التي تتوفر عليها المدرسة، حسب المؤشرات والمعايير التالية:

البعد الفرعي: البنية التربوية

- 1- عدد المتعلمين في كل مستوى وفي كل برنامج (السلك النظامي والتربية غير النظامية ومحو الامية والاقسام المندمجة والتعليم الاولي)
- 2- عدد الفصول الدراسية (المشتركة وذات المستوى الواحد) في كل مستوى وفي كل برنامج
- 3- تطور عدد المسجلين في التعليم الاولي والسنة الاولي ابتدائي وفي باقي البرامج غير النظامية، في الثلاث سنوات الاخيرة
- 4- عدد الفاعلين التربويين في كل مستوى وبرنامج ونسبة التأطير العامة في كل مستوى وفي كل برنامج
- 5- عدد ساعات التدريس وعدد ساعات المواكبة والدعم خارج الصف
- 6- عدد المتدخلين الرسميين وغير الرسميين ونوعية التدخل وعدد الساعات المبرمجة
- 7- المستوى التعليمي لكل المدرسين والمدير بالإضافة للتكوين الاساسي في مراكز التربية والتكوين والتكوينات الإضافية

البعد الفرعي: بيئة المؤسسة وبنيتها التحتية

- 1- توجد المؤسسة بالقرب من الاحياء السكنية ويسهل الوصول إليها
- 2- تستوفي المؤسسة شروط السلامة والامن والصحة والنظافة والجمال لمرتابها
- 3- تتوفر المدرسة على لوحات التشوير داخل المؤسسة
- 4- توجد بالمؤسسة سبورة لنشر البيانات والمعلومات المختلفة

- 5- تعتني المؤسسة بتطوير وتجديد بنيتها التحتية وإغناء وتحديث تجهيزاتها باستمرار وفق الحاجة
- 6- تحترم بنايات المؤسسة شروط الولوج بما يتلاءم وحالات الأشخاص في وضعية إعاقة
- 7- تتصف قاعات التدريس ببيئة مريحة (تهوية وشمس وإنارة كافية ومجهزة بالتدفئة) ومقاعد دراسة ملائمة، كما تتوفر على سبورات جيدة للكتابة وصور ولوحات فنية وتعليمية
- 8- تحترم قاعات الدرس المساحة المحددة رسمياً، وتتوفر على عدد كافي من المقاعد في وضعية ملائمة للمتعلمين
- 9- توفر المدرسة المعينات والوسائل الديداكتيكية واللوازم الدراسية المختلفة والضرورية لكل الفصول الدراسية
- 10- تتوفر المدرسة على قاعة مجهزة من أجل الاطفال المندمجين
- 11- تتوفر المدرسة على مكتبة تشمل كتباً متنوعة تستجيب للحاجيات التعليمية للمتعلمين وتستفيد منها كل المستويات التعليمية نظامية وغير نظامية، وفق جدول زمني محدد
- 12- توجد بالمؤسسة قاعة للإعلاميات مجهزة بالحواسيب والانترنت والسبورة التفاعلية والمسلاط
- 13- تتوفر المؤسسة على مختبر مجهز يستفيد منه المتعلمون في كل الانشطة العلمية
- 14- تتوفر المدرسة على حديقة في ساحتها يتم الاعتناء بها باستمرار وتضم ممرات لتسهيل التنقل بين بنايات المؤسسة
- 15- تتوفر المؤسسة على ملاعب مجهزة لحصص التربية البدنية ولمختلف أنشطة الهواء الطلق
- 16- تتوفر المؤسسة على غرف للإناث والذكور لتبديل الملابس من اجل حصص التربية البدنية
- 17- تتوفر المدرسة على مطعم
- 18- تتوفر المؤسسة على مراحيض للإناث والذكور كافية لعدد المتعلمين
- 19- تتوفر المؤسسة على قاعة متعددة الاستعمالات
- 20- تتوفر المدرسة على قاعة للتمريض مجهزة من أجل الاسعافات الاولية
- 21- تتوفر المدرسة على قاعة للأساتذة
- 22- تتوفر المدرسة على قاعة للصلاة
- 23- تتوفر المدرسة على مساكن وظيفية خاصة بالعاملين في المؤسسة (المدير والمدرسون والচারس...)

البعد الرئيسي الخامس: تدبير وتسيير المؤسسة

يتناول هذا البعد التنظيم الإداري المعتمد داخل المؤسسة وطريقة تدبير الموارد البشرية والمالية والبيداغوجية، وتعبر عن ذلك المؤشرات والمعايير التالية:

البعد الفرعي: القيادة التربوية / رئيس المؤسسة

- 1- يسهر رئيس المؤسسة على جودة المدرسة باستمرار وعلى الرفع من مردوديتها الداخلية والخارجية
- 2- يشرف رئيس المؤسسة على التسيير والتدبير الإداري والمالي والتربوي للمؤسسة بواسطة المجالس المنوط بها ذلك
- 3- يطبق رئيس المؤسسة مفهوم القيادة التربوية المستندة إلى توزيع المهام والمسؤوليات وإشراك الجميع في أخذ القرار
- 4- يحترم رئيس المؤسسة صلاحيات المجالس والقرارات التي تصدر عنها
- 5- يستخدم رئيس المؤسسة قاعدتي البيانات "مسار" و "E16" في تدبير المدرسة بسلاسة
- 6- يعامل رئيس المؤسسة الفاعلين التربويين على قدم المساواة
- 7- يدافع رئيس المؤسسة عن مصالح الفاعلين التربويين
- 8- يتوفر رئيس المؤسسة على شبكة اتصال تيسر له عمله وتخدم مصالح المدرسة
- 9- يؤطر رئيس المؤسسة مهام التخطيط والاعداد والتنفيذ والتتبع والتقييم لكل البرامج التي تهم المؤسسة
- 10- يشجع رئيس المؤسسة المبادرات المختلفة لكل الهيئات التي تهم المؤسسة (فاعلين تربويين، جمعيات، مؤسسات عمومية،...)
- 11- ينسق رئيس المؤسسة بين مختلف مجالس المؤسسة ويدعم التعاون والعمل الجماعي بينهم
- 12- يهتم رئيس المؤسسة باطلاع مختلف الفاعلين التربويين على المستجدات ومناقشتها
- 13- يتمتع رئيس المؤسسة بالقدرة على التواصل الشفوي والكتابي عبر المراسلات الورقية والالكترونية
- 14- يقوم رئيس المؤسسة بزيارات للمدرسين أثناء عملهم من أجل تقييم أداءهم وأداء المتعلمين عن قرب وتتبع تطور هذا الاداء
- 15- يسهر رئيس المؤسسة على أمنها وأمن المتعلمين وأمن العاملين بها
- 16- يحرص رئيس المؤسسة على مراقبة ومحاسبة ومساءلة وتوجيه المتعلمين والمدرسين ومختلف العاملين بالمدرسة، وعلى إعداد تقارير دورية حول مدى احترام المساطر الإدارية
- 17- يعامل المدير العاملين بالمؤسسة والمتعلمين على قدم المساواة
- 18- استفاد المدير من تكوين أساسي ييسر له تسيير وتدبير للمؤسسة
- 19- يحرص رئيس المؤسسة على المشاركة في تكوينات مستمرة رسمية وغير رسمية من أجل تطوير كفاياته ومهاراته التدبيرية والتواصلية

البعد الفرعي: مجالس المؤسسة

• المجلس التربوي

- 1- يسطر المجلس التربوي البرامج السنوية للعمل التربوي للمؤسسة وبرامج الأنشطة الداعمة والموازية
- 2- يتتبع المجلس التربوي سير البرامج السنوية التي يعدها
- 3- يقيم المجلس التربوي الاختبارات والامتحانات ويتابع عن كثب مختلف عمليات إنجازها
- 4- يقدم اقتراحات بشأن البرامج التعليمية
- 5- يهيئ المجلس التربوي الخريطة المدرسية
- 6- يشارك كل أعضاء المجلس التربوي في الاجتماعات الخاصة بالإعداد والتنفيذ والتتبع خلال ثلاثة اجتماعات

• مجلس التدبير

- 1- يسهر مجلس التدبير على التسيير المالي للمؤسسة
- 2- يعد مجلس التدبير النظام الداخلي للمؤسسة
- 3- يدرس مجلس التدبير مشروع ميزانية المؤسسة
- 4- يصادق مجلس التدبير على برنامج عمل المجلس التربوي والمجالس التعليمية
- 5- يعد مجلس التدبير برنامج عمل سنوي ويتتبع تنفيذه
- 6- يصادق مجلس التدبير على التقرير السنوي للسير العام للمؤسسة (التقرير المحاسباتي والاداري)
- 7- يدرس ويعد الاتفاقيات والشراكات والعقود التي تبرمها المؤسسة
- 8- يشارك كل أعضاء مجلس التدبير في الاجتماعات المبرمجين سنويا ويناقشوا القضايا التي يجب على المجلس تدبيرها

• المجالس التعليمية

- 1- يعد المجلس برنامجا سنويا للأنشطة التربوية بتنسيق مع المفتش
- 2- يهيئ الأدوات والاساليب لتقويم عناصر كل مادة تعليمية ويتابع نتائج تحصيل التلاميذ
- 3- ينجز بحوثا بهدف تطوير وتجديد الممارسات البيداغوجية والأنشطة الخاصة بكل مادة تعليمية
- 4- يشارك كل المعنيين في إعداد البرنامج السنوي وتتبعه وتقويمه في ثلاثة اجتماعات سنوية

• مجالس الاقسام

- 1- يهتم المجلس بنتائج نتائج التلاميذ
- 2- يستثمر المجلس نتائج التحصيل الدراسي في تنظيم عمليات الدعم والتقوية
- 3- يسهر المجلس على احترام القانون الداخلي للمؤسسة وعلى تدبير مختلف المشاكل التي تصدر عن المتعلمين في المؤسسة
- 4- يشارك كل المعنيين في اجتماعات المجالس بصفة فعالة كلما دعت الضرورة لذلك

البعد الفرعي: هيئة التفتيش التربوي

- 1- تستفيد مختلف مجالس المؤسسة من مشاركة وتتبع هيئة التفتيش
- 2- تحرص على مناقشة نتائج كل التقارير من خلال لقاءات ثنائية وجماعية منتظمة
- 3- تستثمر التقارير المنجزة في إعداد تشخيص دقيق لوضعية المدرس من أجل تقديم حلول أو مقترحات حلول لمختلف الاختلالات والصعوبات والمشاكل المشخصة
- 4- تعد تكوينات وأيام دراسية بناء على النقائص والاختلالات التي يتم تشخيصها
- 5- يستفيد المدرسون من تأطير وإشراف تربويين ومتابعة منتظمة
- 6- يستفيد المدرسون الجدد والقدامى من نفس التأطير والتتبع
- 7- تسهر الهيئة على اطلاع المدرسين على المستجدات التربوية وعلى تشجيعهم على أخذ المبادرة والمساهمة في التجديد التربوي

البعد الفرعي: جمعية أمهات وآباء وأولياء التلاميذ

- 1- تساهم الجمعية في تسيير المؤسسة من خلال تمثيليتها الفعالة في مختلف مجالس المؤسسة
- 2- تقوم الجمعية بالمشاركة في إعداد الخطة الاستراتيجية لمختلف البرامج والمشاريع بالإضافة لتتبع سير هذه البرامج
- 3- لدى الجمعية برنامج محدد منذ تأسيسها تحرص فيه على تقديم خدمات تربوية واجتماعية وتواصلية للمؤسسة
- 4- تبادر الجمعية إلى عقد شراكات مع جهات تقدم خدمات مختلفة للمدرسة
- 5- تشكل الجمعية صلة وصل أساسية بين المؤسسة والاسرة

البعد الرئيسي السادس: مناخ المؤسسة

يصف هذا البعد الظروف والتفاعلات والعلاقات المختلفة التي يوفرها مناخ المؤسسة/ المدرسة وتعبر عن ذلك مختلف المعايير والمؤشرات التالية:

البعد الفرعي: الحياة الداخلية للمدرسة

- 1- تعتمد المؤسسة مقاربة تشاركية في اتخاذ وتنفيذ القرارات
- 2- يشتغل العاملون في المؤسسة كفريق عمل موحد ومتعاون
- 3- توفر المؤسسة بيئة مناسبة للتعلم والتكوين المستمر وللتواصل والنقاش بين العاملين ومع المتعلمين
- 4- يحترم العاملون والمتعلمون النظام الداخلي للمؤسسة
- 5- يشجع مناخ المؤسسة إنجاز وإنتاج عمل تربوي ناجح محوره المتعلم
- 6- يتحمل مختلف الفاعلين بالمؤسسة مسؤولية تعلم ونجاح وتفوق التلاميذ
- 7- يتسم سلوك العاملين بالمؤسسة بالانضباط والاحترام والمسؤولية

- 8- يستقر العاملون بالمؤسسة حتى سن التقاعد دون تغييرها
 - 9- تيسر المؤسسة مشاركة جمعية أمهات وآباء وأولياء التلاميذ في اتخاذ القرارات ومتابعة سير تنفيذها
 - 10- تعمل المؤسسة على احتواء النزاعات وتدبير المشاكل قبل تطورها
 - 11- تسجل المؤسسة عدد وانواع حالات العنف في السنة
- البعد الفرعي: العلاقات مع البيئة المحيطة بالمؤسسة والمجتمع**
- 1- تشجع المؤسسة مشاركة الاسرة والمجتمع في الحياة المدرسية عبر التواصل والتفاعل المستمرين عبر تنظيم أنشطة تستهدف الرفع من أداء التلاميذ وتحسين مردودية المدرسة
 - 2- تنظم المدرسة لقاءات دورية وفق جدول زمني محدد، تدعو إليه اسر التلاميذ تحت تأطير جمعية أمهات وآباء وأولياء التلاميذ من أجل مناقشة نتائج أبنائهم
 - 3- تحث المؤسسة الاسر على الحضور والمشاركة في نشاطات أبنائهم اللاصفية باستمرار
 - 4- يعد الاساتذة تقارير دورية حول نتائج المتعلمين بناء على طلب الاسر
 - 5- توفر المدرسة نشاطات موجهة للأسر تهتم بالتغذية وبصحة الأبناء الجسمية والنفسية والعناية بالبيئة وكذا وبالدمع التربوي المنزلي
 - 6- تشرك المؤسسة المجتمع المدني والمؤسسات العمومية في مختلف الأنشطة اللاصفية المنظمة في المؤسسة أو خارجها (بمناسبة أعياد وطنية ودينية واحتفاليات بمختلف المناسبات)
 - 7- عقدت المؤسسة شراكات مع هيئات مختلفة من اجل الرفع من مردودية المدرسة
 - 8- تسمح المؤسسة للجمعيات المجتمعية باستخدام مرافقها
 - 9- تسمح المؤسسة لأطفال الحي باستعمال ملاعبها في العطلة الاسبوعية والعطل الفصلية
 - 10- تنظم المدرسة زيارات دورية لمدارس ابتدائية أخرى للمشاركة في أنشطتها
 - 11- أسست المدرسة رابطة للتلاميذ القدامى من أجل الاستفادة من مؤهلاتهم في دعم وتطوير المؤسسة
 - 12- تستفيد المؤسسة من خدمات مستوصف الحي بتوفير رعاية صحية للمتعلمين والعاملين وتأطير الأنشطة لفائدة الاسر بالمدرسة

البعد الرئيسي السابع: الأنشطة المهنية

يتعلق هذا البعد بمختلف الأنشطة المهنية التي تفصل أداء الفاعلين التربويين داخل المؤسسة/ المدرسة بالإضافة للعمليات التي تهدف التأطير والتطوير المهني لمسيرة هؤلاء الفاعلين. ويتضح ذلك من خلال المؤشرات والمعايير التالية:

البعد الفرعي: الاداء المهني

- 1- يعي المدرسون اهداف رسالتهم والادوار المتعلقة بها
- 2- استفاد المدرسون من تكوين اساسي في مهام التربية والتكوين

- 3- يمتلك المدرسون الكفايات والمهارات لأداء مهمتهم على أحسن وجه
- 4- يدرك المدرسون نقاط القوة والضعف في أدائهم المهني
- 5- يتواجد المدرسون بالمدرسة بشكل منضبط ومستمر طوال السنة
- 6- يشارك المدرسون في مختلف البرامج التي تهم المؤسسة
- 7- يعلم المدرسون المتعلمين بدون تمييز
- 8- يلتزم المدرسون بالنظام الداخلي للمؤسسة وبالقوانين العامة لوزارة التربية الوطنية
- 9- يحافظ المدرسون على أسرار الفصل الدراسي ويراعون الظروف الخاصة لكل متعلم
- 10- يلتزم المدرسون بعدم استغلال سلطتهم داخل وخارج الفصل الدراسي
- 11- يقدم المدرسون المساعدة لبعضهم البعض ويؤطر المدرسون القدامى المدرسون الجدد

البعد الفرعي: التأطير والتطوير المهني للمدرسين والمدير

- 1- يتبنى المدرسون مبدأ التعلم الذاتي لتطوير مهاراتهم وكفاياتهم
- 2- أعدت المؤسسة برنامجا يهدف التطور المهني للمدرسين يتدخل فيه المدير والمفتش ومجموعة من الفاعلين التربويين، ينطلق من حاجيات المدرسين الخاصة والجماعية
- 3- تنظم المؤسسة لقاءات ودورات تكوينية لفائدة المدرسين يؤطرها خبراء في التربية والتكوين والتواصل والاعلاميات
- 4- يبرمج المفتشون والمدير لقاءات وأيام تكوينية من اجل تأطير المدرسين طيلة السنة في مجموعة من المواضيع تهم ممارستهم التربوية ومن اجل اطلاعهم على المستجدات في الميدان التربوي استعدادا للامتحانات المهنية
- 5- يسهر المدرسون على عقد لقاءات بينهم لدراسة الوضعيات - المشكلة التي تصادفهم في فصولهم
- 6- يحرص المدرسون على المشاركة في ندوات ومحاضرات في الجامعات المغربية من اجل تطوير كفاياتهم
- 7- يقوم المدرسون ببحوث تربوية حول مختلف الاشكاليات التي يعاني منها تلامذتهم من اجل الوقوف على الاسباب واقتراح الحلول الممكنة لهذه الحالات المشكلة
- 8- تشجع المؤسسة المدرسين على التطور المهني من خلال منحهم جوائز عينية ومالية
- 9- يعطي رئيس المؤسسة الفرصة للفاعلين التربويين من اجل المشاركة في تكوينات مستمرة في مختلف المجالات بهدف تنمية وتطوير كفاءتهم ومهاراتهم التربوية والتواصلية
- 10- يستفيد المدرسون من مواكبة نفسية واجتماعية داخل المؤسسة

البعد الرئيسي الثامن: إنجازات المؤسسة

يهتم هذا البعد بعرض مختلف الانجازات التي قام بها الفاعلون التربويون من أجل العمل على انخراط المؤسسة في صيرورة التطوير والتميز. ويظهر هذا من خلال المعايير والمؤشرات التالية:

البعد الفرعي: الانجازات الجماعية والفردية منذ التحاق المدير بالمؤسسة

- 1- جائزة المدرسة البيئية
- 2- جائزة المدرسة المرجعية
- 3- الجوائز المحصل عليها في المسابقات الثقافية
- 4- المشاركة في مباريات القراءة
- 5- المشاركة في مباريات العلوم والرياضيات
- 6- المشاركة في برلمان الطفل

البعد الفرعي: ممارسات فريدة للمؤسسة

- ذكر الممارسات المميزة للمؤسسة

البعد الرئيسي التاسع: تطلعات المؤسسة

يعرض هذا المجال/البعد مختلف المشاريع المستقبلية التي ينوي الفاعلون التربويون إنجازها من أجل ترسيخ ثقافة الجودة والتميز، وتعتبر عن ذلك المعايير والمؤشرات التالية:

- 1- مؤشرات المردودية الداخلية والخارجية
- 2- التسجيلات المرتقبة في السنة الأولى
- 3- التسجيلات المرتقبة في التعليم الاولي
- 4- التسجيلات المرتقبة في التربية غير النظامية / محو الامية ونسبة النجاح في البرنامجين
- 5- تبني ثقافة تقييمية مستمرة من خلال اجراء تقييم للمؤسسة بصفة دورية
- 6- مشاريع وبرامج مستقبلية في أجل سنة واحدة - 3 سنوات - 5 سنوات

Annexe 8 : Référentiel de la qualité en arabe utilisé pour la collecte des données d'évaluation des deux écoles primaires publiques marocaines lors de la deuxième enquête empirique (guide des focus groups)

مرجعية الجودة لتقييم المؤسسات التعليمية الابتدائية العمومية المغربية

البعد الرئيسي الأول: رؤية ورسالة المؤسسة ومخططها الاستراتيجي

البعد الفرعي: رؤية المؤسسة ورسالتها

تتوفر المؤسسة على رؤية واضحة ورسالة محددة	-1
تتوفر المؤسسة على وثيقة تضم رؤيتها ورسالتها	-2
تمت بلورة رؤية ورسالة المؤسسة بإشراك كل الاطراف المعنية	-3
مختلف المعنيين بالمؤسسة على علم برؤيتها ورسالتها	-4

البعد الفرعي: المخطط الاستراتيجي

تتوفر المؤسسة على مخطط استراتيجي	-1
تم وضع وأجراة المخطط الاستراتيجي من لدن المجلس التربوي ومجلس التدبير	-2
يحدد المخطط الاستراتيجي طريقة وضعه وأجراته	-3
يترجم المخطط الاستراتيجي رؤية ورسالة المؤسسة إلى غايات وأهداف واضحة	-4
يضم المخطط الاستراتيجي خطة عمل تشمل جميع برامج ومشاريع المؤسسة من أجل بلوغ الغايات وتحقيق الاهداف المسطرة	-5
يحدد المخطط الاستراتيجي الموارد الضرورية لإنجاز كل عملية والمدة الزمنية اللازمة لذلك	-6

-7	يحدد المخطط الاستراتيجي المستفيدين من كل عملية
-8	يحدد المخطط الاستراتيجي المكلفين بإنجاز كل عملية (المتدخلين، الشركاء،...)
-9	يحدد المخطط الاستراتيجي مؤشرات تقويم وتتبع سير كل العمليات
-10	تتم مناقشة نتائج المخططات السابقة بإشراك الجميع
-11	تتوفر المؤسسة على أرشيف يضم المخططات السابق

البعد الفرعي: مشروع المؤسسة

-1	تتوفر المؤسسة على مشروع
-2	يحترم المشروع المنهجية الرسمية للقيام به ويتبع تقنية EPAR
-3	تضم المؤسسة لجنة لقيادة المشروع
-4	تواكب لجنة القيادة تنفيذ مختلف العمليات ومدى مطابقتها على ارض الواقع للجدولة الموضوع
-5	يتم تقييم تنفيذ الخطوات حسب المؤشرات الموضوع
-6	تضم المؤسسة ارشيفا للمشاريع السابقة ونتائجها الخاصة بالمتعلم والمؤسسة بشكل عام
-7	تتم مناقشة وتقييم نتائج المشاريع السابقة

البعد الرئيسي الثاني: النجاح الدراسي والمواكبة التربوية

البعد الفرعي: النجاح الدراسي

• التربية النظامية

نسبة النجاح في كل مستوى مع إبراز نسبة كل من الذكور والاناث	-1
نسبة نجاح التلاميذ الاناث والذكور في عناصر كل مادة تعليمية في المستوى السادس	-2
تطور نسبة النجاح في المستوى الاول والمستوى السادس في الثلاث سنوات الاخيرة	-3
نسبة التلاميذ المتميزين في المستوى الثالث والمستوى السادس	-4
نسبة البقاء والاستمرار في المؤسسة	-5
نسبة التكرار في كل مستوى	-6
نسبة الانقطاع في كل مستوى	-7

• التربية غير النظامية ومحو الامية

نسبة نجاح المستفيدين من برنامج التربية غير النظامية	-1
نسبة ادماج واعادة ادماج هؤلاء المستفيدين في الاقسام النظامية	-2
نسبة الاستمرار والبقاء	-3
نسبة الانقطاع في كل مستوى من البرنامج	-4
نسبة المستفيدين الحاصلين على شهادة الدروس الابتدائية	-5

-6	نسبة الادمج في سلك التأهيل المهني
-7	نسبة الادمج في سلك الثانوي الاعدادي
-8	نسبة نجاح المستفيدين من برنامج محو الامية
-9	نسبة الاستمرار والبقاء في البرنامج
-10	نسبة الانقطاع في كل مستوى من البرنامج
-11	تخصص المؤسسة جوائز عينية ومنح مالية لتحفيز المتعلمين في المستويات النظامية وفي برامجها غير النظامية على النجاح والتفوق

البعد الفرعي: المواكبة التربوية والاجتماعية والنفسية

-1	لدى المؤسسة برنامج متكامل للمواكبة التربوية والاجتماعية والنفسية
-2	تم اعداد هذا البرنامج بناء على دراسة لحاجيات التلاميذ والاسر
-3	توفر المدرسة حصصا للدعم التربوي "لاصفي" للمتعلمين
-4	توفر المدرسة الكتب والمستلزمات للمتعلمين
-5	تقدم المدرسة حصصا من الانشطة الموازية الفنية والرياضية في إطار أندية
-6	تنظم المؤسسة رحلات وزيارات متنوعة (زيارة مناظر طبيعية ومتاحف وحديقة الحيوانات ومصانع وإدارات عمومية...)
-7	يملك كل متعلم ملف شخصي Port-folio من أجل تتبع مساره في المؤسسة

-8	توفر المدرسة حصص إطفام منتظمة للمتعلمين
-9	توفر المدرسة وسائل النقل للمتعلمين
-10	يقوم الفاعلون التربويون بإجراء بحوث إجرائية من أجل دراسة الحالات التي تستدعي ذلك
-11	توفر المدرسة تتبعا ودعما للمتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعلم (مروضين نفس حركيين، مصححي النطق،...)
-12	تمكن المدرسة المتعلمين من كشوفات صحية عن طريق زيارات منتظمة لطاقتهم طبي تسجل في الملف الطبي الذي يوجد ضمن الملف الشخصي لكل متعلم (ممرض وطبيب عام وطبيب مختص)
-13	توفر المؤسسة تتبعا نفسيا ومشورة اجتماعية للمتعلمين (طبيب نفسي، مساعدة إجتماعية)
-14	تحفز أنشطة المواكبة ذكاءات المتعلمين المختلفة وتحاول تطويرها
-15	توفر المدرسة تتبعا خاصا للمتعلمين المتميزين (النوابغ)
-16	توفر المدرسة أقساما خاصة من أجل إدماج المتعلمين في وضعية إعاقة
-17	توفر المدرسة أقساما للمستفيدين من برامج التربية غير النظامية
-18	توفر المدرسة أقساما للمستفيدين من برامج محو الامية
-19	تنظم المدرسة حملات تحسيسية بهدف التسجيل وإعادة التسجيل
-20	تواكب المدرسة الاطفال المنقطعين بغاية ارجاعهم للمقاعد الدراسية

عدد الاطفال المستفيدين من برنامج تيسير	-21
عدد الاطفال المستفيدين من برنامج مليون محفظة	-22
تقدم المدرسة دعما اجتماعيا لأسر المتعلمين	-23
توفر المدرسة حصصا للتربية الوالدية لفائدة أسر المتعلمين	-24

البعد الفرعي: التعاون المدرسي

تعد المؤسسة برنامج أنشطة متنوعة تخص التعاون المدرسي لفائدة المتعلمين على مدار السنة	-1
تهتم أنشطة التعاون المدرسي بالتعلم الذاتي والتعلم التشاركي واحترام العمل اليدوي	-2
تهدف هذه الانشطة تنمية مهارات المتعلم "النفس حركية" وتطوير إدراكه لبيئته وثقافته	-3
يشارك المتعلمون في تنظيم وتطبيق أنشطة التعاون المدرسي	-4
تتم مناقشة سير أنشطة التعاون المدرسي وتقييم نتائجها	-5

البعد الرئيسي الثالث: الممارسات والانشطة التربوية وتقييم المتعلمين

البعد الفرعي: الانشطة التربوية الصفية

يعد المجلس التربوي خطة سنوية للأنشطة التربوية والممارسات البيداغوجية المتبعة في التدريس داخل المؤسسة	-1

<p>2- تترجم الخطة التربوية الى برنامج بيداغوجي تعليمي ملتزم بالمنهاج الرسمي، المعتمد والمقترح من لدن المصالح المركزية لوزارة التربية الوطنية، ويساهم هذا البرنامج في بلوغ غايات المنهج ويحقق مراميه وأهدافه البيداغوجية</p>	<p>-2</p>
<p>3- يحدد هذا البرنامج الكفايات المعرفية والمهارات الوجدانية والاجتماعية والنفس الحركية التي يجب على المتعلم اكتسابها</p>	<p>-3</p>
<p>4- يتبنى هذا البرنامج ممارسات بيداغوجية ملائمة للنمو النفسي والعقلي والجسماني للمتعلم</p>	<p>-4</p>
<p>5- تتميز هذه الانشطة التربوية بكونها متنوعة ومتحركة تلائم النموذج النظامي وغير النظامي</p>	<p>-5</p>
<p>6- تمكن هذه الانشطة التعليمية المتعلمين من اكتساب كفايات الحفظ والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتأليف</p>	<p>-6</p>
<p>7- تراعي الممارسات البيداغوجية فروقات التلاميذ الفردية وذكاءاتهم المتعددة من أجل منحهم فرصا متكافئة للتعلم</p>	<p>-7</p>
<p>8- تدرب هذه الانشطة المتعلمين على بناء مهارات التواصل وعمل الفريق والمشاركة والتعاون</p>	<p>-8</p>
<p>9- تطور هذه الانشطة كفايات ومهارات المتعلمين المتعلقة بحس المسؤولية والاعتماد على النفس وتعزيز الاستقلالية والتعلم الذاتي الممتد إلى خارج الصف وتساعدهم على تطبيق التقييم الذاتي</p>	<p>-9</p>
<p>10- تحفز هذه الممارسات تفاعل التلاميذ ومشاركتهم في إعداد وتقديم الدروس</p>	<p>-10</p>
<p>11- تدرب الانشطة التعليمية التلاميذ على البحث والتجريب من خلال القيام ببحوث مختلفة اعتمادا على الكتب (مكتبة المدرسة) ووسائل تكنولوجيا المعلومات والتواصل المتوفرة في المؤسسة (قاعة الاعلاميات) والتجارب المعملية (مختبر المدرسة)</p>	<p>-11</p>

12-	يضم هذا البرنامج أنشطة تعليمية مرتبطة بحاجيات التلاميذ واهتماماتهم وميولهم من أجل بث الرغبة لديهم في التعلم ولجعل العملية التربوية ممتعة ومفيدة لهم وحثهم على النجاح والتفوق والتميز
13-	تضع المؤسسة تحت تصرف المدرسين مختلف الوسائل والمعينات الديداكتيكية والمستندات اللازمة لعملية التعليم والتعلم
14-	يستعمل المدرسون تكنولوجيا المعلومات والتواصل الحديثة في إعداد وتقديم دروسهم (استعمال الحاسوب والمسلاط والانترنت والاقراص المدمجة والسبورة التفاعلية واللوحات الالكترونية)
15-	يقدم المدرسون بعض الدروس خارج القسم المعتاد (في المكتبة أو قاعة الاعلاميات أو المختبر أو حديقة المدرسة أو ملعب المدرسة)
16-	يطور المدرسون أساليب تعليمية مبتكرة في عملية التدريس
17-	يعد المدرسون مشروع القسم السنوي أو نصف السنوي، ويعطي الأولوية لحاجات المتعلم كما يشركهم في وضعه وتطبيقه
18-	يضم مشروع القسم أهدافا ومنتخلين يشتغلون وفق جدولة زمنية للعمليات ويستفيد منه كل المتعلمين داخل الصف الدراسي
19-	تتم مشاركة مشاريع الاقسام ونتائجها مع باقي الفاعلين التربويين من أجل تقاسم الخبرات والتجارب الناجحة

البعد الفرعي: تقويم المتعلمين

1-	يعد المجلس التربوي ومجالس الاقسام نظاما سنويا للتقويم وقياس مكتسبات وأداء المتعلمين ويرتبط نظام التقويم هذا ببرنامج المواكبة التربوية والنفسية والاجتماعية المعتمد من طرف المؤسسة
----	---

2-	يتم عرض ومشاركة نظام التقويم مع هيئة التدريس بأكملها من أجل تمكينهم من الاليات والادوات الاساسية لتقويم المكتسبات المعرفية والاداء السلوكي للمتعلمين
3-	يتم استعمال هذه الاليات والادوات (شبكات الملاحظة، اختبارات، بطاقات التقويم الذاتي،...) في التقويم المستمر والتقويم النهائي والإشهادي
4-	تمكن هذه الاليات والادوات المدرسين من تقييم الكفايات المتعلقة بالحفظ والفهم والتحليل والتركيب كما تيسر لهم تقويم عناصر كل مادة تعليمية (التعبير الكتابي، التعبير الشفوي، حل وضعيات رياضية، إنتاج تجارب علمية،...)
5-	يرتبط نظام التقويم بالأهداف التربوية التي تتبناها المؤسسة وبالأنشطة التعليمية الصفية
6-	يتم تهيئ المتعلمين نفسيا من أجل اجتياز مختلف التقويمات
7-	يتم استخدام نظام بديل للنقط داخل الفصل كلما أمكن ذلك من أجل تحديد مستويات المتعلمين وتحفيزهم على النجاح والتفوق
8-	يسجل المدرسون والمدير ظروف مرور التقويمات المستمرة والامتحانات الاشهادية (حالات الغش، تصرفات المدرسين،...)
9-	تتجز تقارير في الملفات الشخصية للمتعلمين عقب التقويمات التي يمرون منها
10-	تناقش مجالس الاقسام نتائج التقويمات المختلفة
11-	يتم اطلاع اباء وأولياء التلاميذ بشكل مستمر على أداء أبناءهم
12-	يتم استثمار نتائج التقويمات في إعداد برنامج تصويب وعلاج لمن يعانون من صعوبات التعلم بالإضافة لبرنامج للتطوير المستمر للمتوسطين واخر رائد لرعاية المتفوقين

تستخدم نتائج هذا النظام التقييمي في تقييم مستمر للممارسات البيداغوجية والأنشطة التعليمية	-13

البعد الرئيسي الرابع: بنية وبيئة المؤسسة

البعد الفرعي: البنية التربوية

عدد المتعلمين في كل مستوى وفي كل برنامج (السلك النظامي والتربية غير النظامية ومحو الامية والاقسام المندمجة والتعليم الاولي)	-1
عدد الفصول الدراسية (المشتركة وذات المستوى الواحد) في كل مستوى وفي كل برنامج	-2
تطور عدد المسجلين في التعليم الاولي والسنة الاولي ابتدائي وفي باقي البرامج غير النظامية، في الثلاث سنوات الاخيرة	-3
عدد الفاعلين التربويين في كل مستوى وبرنامج ونسبة التأطير العامة في كل مستوى وفي كل برنامج	-4
عدد ساعات التدريس وعدد ساعات المواكبة والدعم خارج الصف	-5
عدد المتدخلين الرسميين وغير الرسميين ونوعية التدخل وعدد الساعات المبرمجة	-6
المستوى التعليمي لكل المدرسين وللمدير بالإضافة للتكوين الاساسي في مراكز التربية والتكوين والتكوينات الإضافية	-7

البعد الفرعي: بيئة المؤسسة وبنيتها التحتية

توجد المؤسسة بالقرب من الاحياء السكنية ويسهل الوصول إليها	-1
تستوفي المؤسسة شروط السلامة والامن والصحة والنظافة والجمال لمرتابها	-2

3-	تتوفر المدرسة على لوحات التشوير داخل المؤسسة
4-	توجد بالمؤسسة سبورة لنشر البيانات والمعلومات المختلفة
5-	تعتني المؤسسة بتطوير وتجديد بنيتها التحتية وإغناء وتحديث تجهيزاتها باستمرار وفق الحاجة
6-	تحترم بنايات المؤسسة شروط الولوج بما يتلاءم وحالات الأشخاص في وضعية إعاقة
7-	تتصف قاعات التدريس ببيئة مريحة (تهوية وشمس وإنارة كافية ومجهزة بالتدفئة) ومقاعد دراسة ملائمة، كما تتوفر على سبورات جيدة للكتابة وصور ولوحات فنية وتعليمية
8-	تحترم قاعات الدرس المساحة المحددة رسمياً، وتتوفر على عدد كافي من المقاعد في وضعية ملائمة للمتعلمين
9-	توفر المدرسة المعينات والوسائل الديداكتيكية واللوازم الدراسية المختلفة والضرورية لكل الفصول الدراسية
10-	تتوفر المدرسة على قاعة مجهزة من أجل الاطفال المندمجين
11-	تتوفر المدرسة على مكتبة تشمل كتباً متنوعة تستجيب للحاجيات التعليمية للمتعلمين وتستفيد منها كل المستويات التعليمية نظامية وغير نظامية، وفق جدول زمني محدد
12-	توجد بالمؤسسة قاعة للإعلاميات مجهزة بالحواسيب والانترنت والسبورة التفاعلية والمسلاط
13-	تتوفر المؤسسة على مختبر مجهز يستفيد منه المتعلمون في كل الانشطة العلمية
14-	تتوفر المدرسة على حديقة في ساحتها يتم الاعتناء بها باستمرار وتضم ممرات لتسهيل التنقل بين بنايات المؤسسة

15-	تتوفر المؤسسة على ملاعب مجهزة لحصص التربية البدنية ولمختلف أنشطة الهواء الطلق
16-	تتوفر المؤسسة على غرف للإناث والذكور لتبديل الملابس من أجل حصص التربية البدنية
17-	تتوفر المدرسة على مطعم
18-	تتوفر المؤسسة على مراحيض للإناث والذكور كافية لعدد المتعلمين
19-	تتوفر المؤسسة على قاعة متعددة الاستعمالات
20-	تتوفر المدرسة على قاعة للتمريض مجهزة من أجل الإسعافات الأولية
21-	تتوفر المدرسة على قاعة للأساتذة
22-	تتوفر المدرسة على قاعة للصلاة
23-	تتوفر المدرسة على مساكن وظيفية خاصة بالعاملين في المؤسسة (المدير والمدرسون والحارس...)

البعد الرئيسي الخامس: تدبير وتسيير المؤسسة

البعد الفرعي: القيادة التربوية / رئيس المؤسسة

1-	يسهر رئيس المؤسسة على جودة المدرسة باستمرار وعلى الرفع من مردوديتها الداخلية والخارجية
2-	يشرف رئيس المؤسسة على التسيير والتدبير الإداري والمالي والتربوي للمؤسسة بواسطة المجالس المنوط بها ذلك

3-	يطبق رئيس المؤسسة مفهوم القيادة التربوية المستندة إلى توزيع المهام والمسؤوليات وإشراك الجميع في أخذ القرار
4-	يحترم رئيس المؤسسة صلاحيات المجالس والقرارات التي تصدر عنها
5-	يستخدم رئيس المؤسسة قاعدتي البيانات "مسار" و "E16" في تدبير المدرسة بسلاسة
6-	يعامل رئيس المؤسسة الفاعلين التربويين على قدم المساواة
7-	يدافع رئيس المؤسسة عن مصالح الفاعلين التربويين
8-	يتوفر رئيس المؤسسة على شبكة اتصال تيسر له عمله وتخدم مصالح المدرسة
9-	يؤطر رئيس المؤسسة مهام التخطيط والاعداد والتنفيذ والتتبع والتقييم لكل البرامج التي تهم المؤسسة
10-	يشجع رئيس المؤسسة المبادرات المختلفة لكل الهيئات التي تهم المؤسسة (فاعلين تربويين، جمعيات، مؤسسات عمومية،...)
11-	ينسق رئيس المؤسسة بين مختلف مجالس المؤسسة ويدعم التعاون والعمل الجماعي بينهم
12-	يهتم رئيس المؤسسة باطلاع مختلف الفاعلين التربويين على المستجدات ومناقشتها
13-	يتمتع رئيس المؤسسة بالقدرة على التواصل الشفوي والكتابي عبر المراسلات الورقية والالكترونية
14-	يقوم رئيس المؤسسة بزيارات للمدرسين أثناء عملهم من اجل تقييم أداءهم وأداء المتعلمين عن قرب وتتبع تطور هذا الاداء

15-	يسهر رئيس المؤسسة على أمن المتعلمين وأمن العاملين بها
16-	يحرص رئيس المؤسسة على مراقبة ومحاسبة ومساءلة وتوجيه المتعلمين والمدرسين ومختلف العاملين بالمدرسة، وعلى إعداد تقارير دورية حول مدى احترام المساطر القانونية
17-	يعامل المدير العاملين بالمؤسسة والمتعلمين على قدم المساواة
18-	استفاد المدير من تكوين أساسي ييسر له تسيير وتدبير للمؤسسة
19-	يحرص رئيس المؤسسة على المشاركة في تكوينات مستمرة رسمية وغير رسمية من أجل تطوير كفاياته ومهاراته التدبيرية والتواصلية

البعد الفرعي: مجالس المؤسسة

• المجلس التربوي

1-	يسطر المجلس التربوي البرامج السنوية للعمل التربوي للمؤسسة وبرامج الأنشطة الداعمة والموازية
2-	يتتبع المجلس التربوي سير البرامج السنوية التي يعدها
3-	يقيم المجلس التربوي الاختبارات والامتحانات ويتابع عن كثب مختلف عمليات إنجازها
4-	يقدم اقتراحات بشأن البرامج التعليمية
5-	يهيئ المجلس التربوي الخريطة المدرسية
6-	يشارك كل أعضاء المجلس التربوي في الاجتماعات الخاصة بالإعداد والتنفيذ والتتبع خلال ثلاثة اجتماعات

• مجلس التدبير

-1	يسهر مجلس التدبير على التسيير المالي للمؤسسة
-2	يعد مجلس التدبير النظام الداخلي للمؤسسة
-3	يدرس مجلس التدبير مشروع ميزانية المؤسسة
-4	يصادق مجلس التدبير على برنامج عمل المجلس التربوي والمجالس التعليمية
-5	يعد مجلس التدبير برنامج عمل سنوي ويتتبع تنفيذه
-6	يصادق مجلس التدبير على التقرير السنوي للسير العام للمؤسسة (التقرير المحاسباتي والاداري)
-7	يدرس ويعد الاتفاقيات والشراكات والعقود التي تيرمها المؤسسة
-8	يشارك كل أعضاء مجلس التدبير في الاجتماعين المبرمجين سنويا ويناقشوا القضايا التي يجب على المجلس تدبيرها

• المجالس التعليمية

-1	يعد المجلس برنامجا سنويا للأنشطة التربوية بتنسيق مع المفتش
-2	يهيئ الأدوات والاساليب لتقويم عناصر كل مادة تعليمية ويتابع نتائج تحصيل التلاميذ
-3	ينجز بحوثا بهدف تطوير وتجديد الممارسات البيداغوجية والأنشطة الخاصة بكل مادة تعليمية
-4	يشارك كل المعنيين في إعداد البرنامج السنوي وتتبعه وتقويمه في ثلاثة اجتماعات سنوية

• مجالس الاقسام

1-	يهتم المجلس بمتابعة نتائج التلاميذ
2-	يستثمر المجلس نتائج التحصيل الدراسي في تنظيم عمليات الدعم والتقوية
3-	يسهر المجلس على احترام القانون الداخلي للمؤسسة وعلى تدبير مختلف المشاكل التي تصدر عن المتعلمين في المؤسسة
4-	يشارك كل المعنيين في اجتماعات المجالس بصفة فعالة كلما دعت الضرورة لذلك

البعث الفرعي: هيئة التفتيش

1-	تستفيد مختلف مجالس المؤسسة من مشاركة وتتبع هيئة التفتيش
2-	تحرص على مناقشة نتائج كل التقارير من خلال لقاءات ثنائية وجماعية منتظمة
3-	تستثمر التقارير المنجزة في إعداد تشخيص دقيق لوضعية المدرس من أجل تقديم حلول أو مقترحات حلول لمختلف الاختلالات والصعوبات والمشاكل المشخصة
4-	تعد تكوينات وأيام دراسية بناء على النقائص والاختلالات التي يتم تشخيصها
5-	يستفيد المدرسون من تأطير وإشراف تربويين ومتابعة منتظمة
6-	يستفيد المدرسون الجدد والقدامى من نفس التأطير والتتبع
7-	تسهر الهيئة على اطلاع المدرسين على المستجدات التربوية وعلى تشجيعهم على أخذ المبادرة والمساهمة في التجديد التربوي

البعد الفرعي: جمعية اباء وأمهات وأولياء التلاميذ

1-	تساهم الجمعية في تسيير المؤسسة من خلال تمثيليتها الفعالة في مختلف مجالس المؤسسة
2-	تقوم الجمعية بالمشاركة في إعداد الخطة الاستراتيجية لمختلف البرامج والمشاريع بالإضافة لتتبع سير هذه البرامج
3-	لدى الجمعية برنامج محدد منذ تأسيسها تحرص فيه على تقديم خدمات تربوية واجتماعية وتواصلية للمؤسسة
4-	تبادر الجمعية إلى عقد شراكات مع جهات تقدم خدمات مختلفة للمدرسة
5-	تشكل الجمعية صلة وصل أساسية بين المؤسسة والاسرة

البعد الرئيسي السادس: مناخ المؤسسة

البعد الفرعي: الحياة الداخلية للمدرسة

1-	تعتمد المؤسسة مقاربة تشاركية في اتخاذ وتنفيذ القرارات
2-	يشتغل العاملون في المؤسسة كفريق عمل موحد ومتعاون
3-	توفر المؤسسة بيئة مناسبة للتعليم والتكوين المستمر وللتواصل والنقاش بين العاملين ومع المتعلمين
4-	يحترم العاملون والمتعلمون النظام الداخلي للمؤسسة
5-	يشجع مناخ المؤسسة إنجاز وإنتاج عمل تربوي ناجح محوره المتعلم
6-	يتحمل مختلف العاملين بالمؤسسة مسؤولية تعلم ونجاح وتفوق التلاميذ

-7	يتسم سلوك العاملين بالمؤسسة بالانضباط والاحترام والمسؤولية
-8	يستقر العاملون بالمؤسسة حتى سن التقاعد دون تغييرها
-9	تيسر المؤسسة مشاركة جمعية أمهات واءاء وأولياء التلاميذ في اتخاذ القرارات ومتابعة سير تنفيذها
-10	تعمل المؤسسة على احتواء النزاعات وتدبير المشاكل قبل تطورها
-11	تسجل المؤسسة عدد وانواع حالات العنف في السنة

البعد الفرعي: العلاقات مع البيئة المحيطة بالمؤسسة والمجتمع

-1	تشجع المؤسسة مشاركة الاسرة والمجتمع في الحياة المدرسية عبر التواصل والتفاعل المستمرين عبر تنظيم أنشطة تستهدف الرفع من أداء التلاميذ وتحسين مردودية المدرسة
-2	تنظم المدرسة لقاءات دورية وفق جدول زمني محدد، تدعو إليه اسر التلاميذ تحت تأطير جمعية أمهات واءاء وأولياء التلاميذ من أجل مناقشة نتائج أبنائهم
-3	تحث المؤسسة الاسر على الحضور والمشاركة في نشاطات أبنائهم اللاصفية باستمرار
-4	يعد الاساتذة تقارير دورية حول نتائج المتعلمين بناء على طلب الاسر
-5	توفر المدرسة نشاطات موجهة للأسر تهتم بالتغذية وبصحة الأبناء الجسمية والنفسية والعناية بالبيئة وكذا وبالدمع التربوي المنزلي
-6	تشارك المؤسسة المجتمع المدني والمؤسسات العمومية في مختلف الأنشطة اللاصفية المنظمة في المؤسسة أو خارجها (بمناسبة أعياد وطنية ودينية واحتفاليات بمختلف المناسبات)

-7	عقدت المؤسسة شراكات مع هيئات مختلفة من أجل الرفع من مردودية المدرسة
-8	تسمح المؤسسة للجمعيات المجتمعية باستخدام مرافقها
-9	تسمح المؤسسة لأطفال الحي باستعمال ملاعبها في العطلة الاسبوعية والعطل الفصلية
-10	تنظم المدرسة زيارات دورية لمدارس ابتدائية أخرى للمشاركة في أنشطتها
-11	أسست المدرسة رابطة للتلاميذ القدامى من أجل الاستفادة من مؤهلاتهم في دعم وتطوير المؤسسة
-12	تستفيد المؤسسة من خدمات مستوصف الحي بتوفير رعاية صحية للمتعلمين والعاملين وتأطير الأنشطة لفائدة الاسر بالمدرسة

البعد الرئيسي السابع: الأنشطة المهنية

البعد الفرعي: الاداء المهني

-1	يعي المدرسون اهداف رسالتهم والادوار المتعلقة بها
-2	استفاد المدرسون من تكوين اساسي في مهام التربية والتكوين
-3	يملك المدرسون الكفايات والمهارات لأداء مهمتهم على أحسن وجه
-4	يدرك المدرسون نقاط القوة والضعف في أدائهم المهني
-5	يتواجد المدرسون بالمدرسة بشكل منضبط ومستمر طوال السنة
-6	يشارك المدرسون في مختلف البرامج التي تهتم المؤسسة

يعلم المدرسون المتعلمين بدون تمييز	-7
يلتزم المدرسون بالنظام الداخلي للمؤسسة وبالقوانين العامة لوزارة التربية الوطنية	-8
يحافظ المدرسون على أسرار الفصل الدراسي ويراعون الظروف الخاصة لكل متعلم	-9
يلتزم المدرسون بعدم استغلال سلطتهم داخل وخارج الفصل الدراسي	-10
يقدم المدرسون المساعدة لبعضهم البعض ويؤطر المدرسون القدامى المدرسون الجدد	-11

البعد الفرعي: التأطير والتطوير المهني للمدرسين والمدير

يتبنى المدرسون مبدأ التعلم الذاتي لتطوير مهاراتهم وكفاياتهم	-1
أعدت المؤسسة برنامجا يهدف التطور المهني للمدرسين يتدخل فيه المدير والمفتش ومجموعة من الفاعلين التربويين، ينطلق من حاجيات المدرسين الخاصة والجماعية	-2
تنظم المؤسسة لقاءات ودورات تكوينية لفائدة المدرسين يؤطرها خبراء في التربية والتكوين والتواصل والاعلاميات	-3
يبرمج المفتشون والمدير لقاءات وأيام تكوينية من اجل تأطير المدرسين طيلة السنة في مجموعة من المواضيع تهتم ممارستهم التربوية ومن اجل اطلاعهم على المستجدات في الميدان التربوي استعدادا للامتحانات المهنية	-4
يسهر المدرسون على عقد لقاءات بينهم لدراسة الوضعيات - المشكلة التي تصادفهم في فصولهم	-5
يحرص المدرسون على المشاركة في ندوات ومحاضرات في الجامعات المغربية من اجل تطوير كفاياتهم	-6

7-	يقوم المدرسون ببحوث تربوية حول مختلف الاشكاليات التي يعاني منها تلامذتهم من اجل الوقوف على الاسباب واقتراح الحلول الممكنة لهذه الحالات المشكلة
8-	تشجع المؤسسة المدرسين على التطور المهني من خلال منحهم جوائز عينية ومالية
9-	يعطي رئيس المؤسسة الفرصة للفاعلين التربويين من اجل المشاركة في تكوينات مستمرة في مختلف المجالات بهدف تنمية وتطوير كفاءتهم ومهاراتهم التربوية والتواصلية
10-	يستفيد المدرسون من مواكبة نفسية واجتماعية داخل المؤسسة من اجل تحصينهم ضد المشاكل التي يمكن ان يتعرضوا لها

البعد الرئيسي الثامن: إنجازات المؤسسة

البعد الفرعي: الانجازات الجماعية والفردية منذ التحاق المدير بالمؤسسة

1-	جائزة المدرسة البيئية
2-	جائزة المدرسة المرجعية
3-	الجوائز المحصل عليها في المسابقات الثقافية
4-	المشاركة في مباريات القراءة
5-	المشاركة في مباريات العلوم والرياضيات
6-	المشاركة في برلمان الطفل

البعد الفرعي: ممارسات فريدة للمؤسسة

- ذكر الممارسات المميزة للمؤسسة

البعد الرئيسي التاسع: تطلعات المؤسسة

1-	مؤشرات المردودية الداخلية والخارجية
2-	التسجيلات المرتقبة في السنة الاولى
3-	التسجيلات المرتقبة في التعليم الاولي
4-	التسجيلات المرتقبة في التربية غير النظامية / محو الامية ونسبة النجاح في البرنامجين
5-	تبني ثقافة تقييمية مستمرة من خلال اجراء تقييم للمؤسسة بصفة دورية
6-	مشاريع وبرامج مستقبلية في أجل سنة واحدة - 3 سنوات - 5 سنوات

Annexe 9 : Référentiel final EVAQUOLEPRIMAR

Première dimension : Vision, mission de l'établissement et son plan stratégique

Sous dimension : vision et mission de l'établissement

1-	L'établissement porte une vision claire et d'une mission précise
2-	L'établissement dispose d'un document étalé sur sa vision et sa mission
3-	L'établissement a élaboré sa vision et sa mission en impliquant toutes les parties concernées
4-	Les diverses parties concernées au sein de l'établissement ont pris connaissance de sa vision et de sa mission

Documents consultés :

Observations :

Sous dimension : plan stratégique

1-	L'établissement dispose d'un plan stratégique
2-	Le conseil pédagogique et le conseil de gestion se sont chargés de la mise en place du plan stratégique et de sa mise en œuvre
3-	Le plan stratégique expose et explique les modalités de sa mise en place et sa mise en œuvre
4-	Le plan stratégique traduit la vision et la mission de l'établissement à des fins et des objectifs clairs
5-	Le plan stratégique comprend un plan d'action qui inclut l'ensemble des programmes et projets de l'établissement visant à atteindre les buts et réaliser les objectifs prévus

6-	Le plan stratégique identifie les ressources nécessaires pour la réalisation de chaque opération et le temps qu'elle nécessite
7-	Le plan stratégique identifie les bénéficiaires de chaque opération
8-	Le plan stratégique identifie les personnes en charge de réaliser chaque opération (intervenants, partenaires,...)
9-	Le plan stratégique identifie les indicateurs d'évaluation et de suivi du déroulement de chaque opération
10-	Les résultats découlant des plans antérieurs sont examinés avec la participation de tous
11-	L'établissement dispose d'une base d'archivage comprenant les plans antérieurs

Documents consultés :

Observations :

Sous dimension : projet d'établissement

1-	L'établissement porte un projet
2-	Le projet respecte la méthodologie officielle de sa mise en œuvre et se base sur la technique EPAR
3-	Un comité se charge de conduire le projet
4-	Le comité de direction assure le suivi de la mise en œuvre des diverses opérations et leur conformité aux modalités tabulées
5-	La mise en œuvre des démarches est évaluée sur la base des indicateurs prévus

6-	L'établissement dispose d'archives sur les projets antérieurs et leurs retombées sur l'apprenant en particulier, et sur l'établissement de manière globale
7-	Les résultats des projets antérieurs sont soumis à l'évaluation et à la discussion

Documents consultés :

Observations :

Deuxième dimension : réussite scolaire et accompagnement pédagogique

Sous dimension : réussite scolaire

- **Enseignement formel**

1-	Taux de réussite dans chaque niveau
2-	Taux de réussite des élèves filles et garçons dans les éléments de chaque matière au niveau de la sixième année
3-	Evolution du taux de réussite en première année et en sixième dans les trois dernières années
4-	Pourcentage d'élèves excellents en troisième et en sixième années
5-	Taux de rétention des élèves dans chaque niveau
6-	Taux de redoublement dans chaque niveau
7-	Taux d'abandon dans chaque niveau

Documents consultés :

Observations :

- **Education non formelle et alphabétisation**

1-	Taux de réussite des bénéficiaires du programme d'éducation non formelle

2-	Taux d'insertion et de réinsertion de ces bénéficiaires dans les classes formelles
3-	Taux de rétention
4-	Taux d'abandon dans chaque niveau du programme
5-	Pourcentage des bénéficiaires titulaires d'un certificat d'enseignement primaire
6-	Taux d'insertion au cycle de formation professionnelle
7-	Taux d'insertion au cycle du secondaire collégial
8-	Taux de réussite des bénéficiaires du programme d'alphabétisation
9-	Taux de maintien et de rétention dans le programme
10-	Taux d'abandon dans chaque niveau du programme
11-	L'établissement attribue des récompenses en nature et des bourses pour encourager les apprenants dans les niveaux formels et dans les programmes non formels à exceller et réussir

Documents consultés :

Observations :

Sous dimension : accompagnement pédagogique, social et psychologique

1-	L'établissement dispose d'un programme complet d'accompagnement pédagogique, social et psychologique
2-	Ce programme a été élaboré sur la base d'une étude des besoins des élèves et de leurs familles
3-	L'établissement offre aux apprenants des cours de soutien hors classe

4-	L'établissement met à la disposition des apprenants des manuels et fournitures scolaires
5-	L'école offre des activités parascolaires artistiques et sportives dans les clubs au sein de l'établissement
6-	L'établissement organise des excursions et des sorties variées (visites de sites naturels, musées, zoo, usines, administrations publiques...)
7-	Chaque apprenant dispose d'un Portfolio pour le suivi de son parcours au sein de l'établissement
8-	L'établissement met à la disposition des apprenants des cantines régulières
9-	L'établissement met à la disposition des apprenants les moyens de transport
10-	Les acteurs pédagogiques réalisent des recherches opérationnelles pour étudier les cas spéciaux relevés dans leur établissement
11-	L'établissement offre un suivi et un soutien aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage (psychomotriciens, orthophonistes...)
12-	L'école offre aux apprenants des dépistages à travers des visites régulières de l'équipe médicale, introduits dans le dossier médical personnel de chaque apprenant (infirmier, médecin général et médecin spécialiste)
13-	L'établissement assure un suivi psychologique et un appui social aux apprenants (psychologue, assistante sociale)
14-	Les activités de suivi stimulent les multiples intelligences des apprenants et veillent à les développer
15-	L'école garantit un suivi particulier pour les élèves excellents (génies)

16-	L'école mobilise des classes spéciales pour l'intégration des élèves dans une situation de handicap
17-	L'école offre des classes aux bénéficiaires de programmes d'éducation non formelle
18-	L'école offre des classes aux bénéficiaires de programmes d'alphabétisation
19-	L'école organise des campagnes de sensibilisation pour l'inscription et la réinscription
20-	L'école assure l'accompagnement des enfants ayant abandonné l'école pour les ramener en classe
21-	Nombre d'enfants bénéficiant du programme « TAYSSIR »
22-	Nombre d'enfants bénéficiant du programme « Un million de cartables »
23-	L'établissement offre un soutien social aux apprenants et à leurs familles
24-	L'établissement organise des séances d'éducation parentale en faveur des familles des apprenants

Documents consultés :

Observations :

Sous dimension : coopérative scolaire

1-	L'établissement élabore pour les apprenants un programme d'activités diverses dans le cadre de la coopérative scolaire, tout au long de l'année
2-	Les activités de coopérative scolaire se focalisent sur l'auto-apprentissage et l'apprentissage participatif, ainsi que sur le respect du travail manuel

3-	Ces activités visent à renforcer les facultés et les compétences psychomotrices de l'apprenant et développer son accommodation avec son environnement et sa culture
4-	Les élèves participent à l'organisation et à la mise en œuvre des activités de coopérative scolaire
5-	La discussion autour du déroulement des activités de coopérative scolaire et l'évaluation de ses résultats

Documents consultés :

Observations :

Troisième dimension : pratiques et activités pédagogiques et évaluation des apprenants

Sous dimension : activités pédagogiques en classe

1-	Le conseil pédagogique élabore un plan annuel des activités éducatives et pratiques pédagogiques adoptées dans l'enseignement au sein de l'établissement
2-	Le plan pédagogique est concrétisé par un programme d'apprentissage respectant la méthodologie officielle adoptée et proposée par les directions centrales du ministère de l'éducation nationale. Ce programme contribue à la réalisation des buts et des objectifs pédagogiques tracés par cette méthodologie
3-	Ce programme identifie les facultés intellectuelles et les compétences émotionnelles, sociales et psychomotrices que l'apprenant doit acquérir
4-	Ce programme comprend les pratiques pédagogiques nécessaires pour le développement psychologique, mental et corporel de l'apprenant
5-	Ces activités pédagogiques se veulent variées, dynamiques et en conformité avec le modèle formel et non formel

6-	Ces activités pédagogiques permettent aux apprenants d'acquérir des outils d'assimilation, de compréhension, d'application, d'analyse, de synthèse et de production
7-	Les pratiques pédagogiques prennent en compte les différences des élèves et leurs facultés intellectuelles pour leur offrir des chances égales
8-	Ces activités permettent aux apprenants de développer des compétences en communication et en termes d'esprit d'équipe, de participation et de collaboration
9-	Ces activités développent chez les apprenants des compétences à même de leur permettre d'acquérir un sens de responsabilité, de compter sur leurs propres moyens et capacités, de renforcer leur autonomie, d'être autodidactes hors la classe, mais aussi de s'exercer à l'auto-évaluation
10-	Ces pratiques encouragent les élèves à faire preuve d'interactivité et de prendre part à la conception et la diffusion des cours
11-	Les activités didactiques forment les élèves à la recherche et l'expérimentation à travers des recherches diverses, et par le biais des livres (bibliothèque de l'école), des TIC mis à leur disposition au sein de l'établissement (salle d'informatique) et des essais en laboratoire (laboratoire de l'établissement)
12-	Ces activités didactiques répondant aux besoins des élèves et à leurs intérêts et penchants, afin de leur inculquer une envie d'apprendre, et de là, rendre plaisant et utile l'exercice éducatif et les encourager à réussir, à exceller et à se démarquer
13-	L'établissement met à la disposition des enseignants plusieurs outils didactiques et documents nécessaires à l'exercice de l'enseignement et à celui de l'apprentissage
14-	Les enseignants font usage des NTIC pour l'élaboration et la diffusion de leurs cours (usage de l'ordinateur, du projecteur vidéo, de l'internet, ou encore de la salle de jeux de l'établissement)

15-	Les enseignants donnent quelques cours hors classe (dans la cour de l'école, dans la salle polyvalente, à la bibliothèque, au laboratoire, dans les terrains de l'école, dans la salle d'informatique)
16-	Les enseignants développent des outils didactiques innovants pour mener à bien leur fonction
17-	Les enseignants préparent un projet de classe annuel et semestriel, et accordent la priorité aux besoins de l'apprenant en l'impliquant dans la mise en place et la mise en œuvre du projet
18-	Le projet de classe comprend des objectifs, des intervenants, un tableau et un calendrier pour les opérations et tous les apprenants en bénéficient en classe
19-	Les projets de classe et les résultats y découlant sont partagés avec les acteurs pédagogiques en vue de faire part des expériences réussies

Documents consultés :

Observations :

Sous dimension : évaluation des apprenants

1-	Le conseil pédagogique et les conseils de classe élaborent un système annuel pour l'évaluation des acquis des apprenants et de leur performance. Ce système d'évaluation est lié à un programme de suivi pédagogique, psychologique et social adopté par l'établissement
2-	Le système d'évaluation est présenté et partagé avec tout le corps des enseignants pour faciliter aux enseignants l'accès aux mécanismes et outils nécessaires pour l'évaluation des connaissances et l'assiduité des apprenants
3-	Ces outils et mécanismes (Grilles d'observation, contrôles, fiches d'évaluation personnelle...) sont utilisés dans l'évaluation continue et le test final et certifiant

4-	Ces mécanismes et outils permettent aux enseignants d'évaluer les compétences en matière d'assimilation, de compréhension, d'analyse et de synthèse. Ils leur facilitent également l'évaluation des éléments de chaque matière (production écrite, production orale, résolution de problèmes mathématiques, production d'expériences scientifique,...)
5-	Le système d'évaluation se rapporte aux objectifs pédagogiques portés par l'établissement et aux activités didactiques en classe
6-	Les apprenants sont préparés psychologiquement à passer les différentes évaluations
7-	Un système alternatif de notation est utilisé en classe dans la mesure du possible afin d'identifier les niveaux des apprenants et les encourager à la réussite et à l'excellence
8-	Les enseignants et le directeur prennent note des conditions dans lesquelles se passent les évaluations continues et les contrôles certifiant (cas de triche, comportements des enseignants,...)
9-	Des rapports sont introduits dans les dossiers personnels des apprenants à la suite des évaluations auxquelles ils participent
10-	Les conseils de classe débattent des résultats des différentes évaluations
11-	Les parents et tuteurs d'élèves suivent régulièrement les performances de leurs enfants
12-	Les résultats des évaluations sont utilisés pour l'élaboration des programmes de régulation et de soutien en faveur des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, en sus d'un programme pour l'amélioration continue du niveau des élèves moyens et un autre visant à répondre aux besoins des élèves excellents
13-	Les résultats de ce système sont utilisés pour assurer une évaluation continue des pratiques pédagogiques et des activités didactiques

--	--

Documents consultés :

Observations :

Quatrième dimension : structure et environnement de l'établissement

Sous dimension : structure pédagogique

1-	Nombre d'apprenants dans chaque niveau et dans chaque programme (cycle formel, éducation non formelle, alphabétisation, classes intégrées, enseignement primaire)
2-	Nombre de classes (classes communes et celles relatives à un seul niveau) dans chaque niveau et dans chaque programme
3-	Evolution du nombre des élèves inscrits en première année du primaire, en enseignement préscolaire et dans les autres programmes non formels, durant les trois dernières années
4-	Nombre d'acteurs pédagogiques dans chaque niveau et programme, et taux d'encadrement général et de chaque niveau scolaire dans chaque programme
5-	Nombre d'heures d'enseignement, d'accompagnement et de soutien hors classe
6-	Nombre d'intervenants officiels et non officiels, type d'intervention et nombre d'heures programmées
7-	Niveau d'étude de tous les enseignants et du directeur, en plus de la formation de base dans les centres d'éducation et de formation, sans oublier les formations supplémentaires

Documents consultés :

Observations :

Sous dimension : environnement de l'établissement et son infrastructure

1-	L'établissement est situé près des quartiers résidentiels et est facilement accessible
2-	L'établissement assure aux personnes qui s'y rendent les conditions nécessaires de sécurité, de sûreté, de santé, d'hygiène et d'esthétique beauté
3-	L'école dispose en son sein de panneaux de signalisation
4-	L'établissement dispose d'un tableau de diffusion des différentes données et informations
5-	L'établissement veille à développer et rénover son infrastructure, ainsi qu'à consolider et restaurer ses dispositifs de manière continue et selon le besoin
6-	Les bâtiments de l'établissement s'alignent aux conditions d'accès respectant les personnes à mobilité réduite
7-	Les salles de cours se caractérisent par une installation confortable (climatisation et soleil, luminosité suffisante et chauffage), des sièges adéquats, ainsi que des tableaux de bonne qualité pour l'écriture, des images et des tableaux artistiques et scolaires
8-	Les salles de classe respectent la superficie formellement admise et contiennent un nombre suffisant de sièges en parfait état pour les apprenants
9-	L'école offre les facilités et outils didactiques ainsi que les différentes fournitures scolaires nécessaires pour chaque niveau
10-	L'école dispose d'une salle équipée spécialement pour les enfants intégrés
11-	L'école dispose d'une bibliothèque qui comprend plusieurs ouvrages répondant aux besoins intellectuels des apprenants et profitant à tous les niveaux scolaires, formels et non formels, conformément à un calendrier précis

12-	L'établissement dispose d'une salle d'informatique équipée par des ordinateurs avec connexion internet, un tableau interactif et un projecteur vidéo
13-	L'établissement dispose d'un laboratoire équipé, dont profitent les apprenants durant toutes les activités scientifiques
14-	L'école dispose d'un espace jardin, bien et continuellement entretenu, avec des passages facilitant le déplacement entre les bâtiments de l'établissement
15-	L'établissement comprend des terrains dédiés aux cours d'éducation physique et aux diverses activités en plein air
16-	L'établissement dispose de vestiaires pour filles et d'autres pour les garçons, leur permettant de se changer pour les cours d'éducation physique
17-	L'école dispose d'une cantine
18-	L'établissement dispose de toilettes pour filles et pour garçons comblant l'effectif des apprenants
19-	L'établissement dispose d'une salle multi-fonctions
20-	L'école dispose d'une infirmerie équipée pour les premiers secours
21-	L'école dispose d'une salle pour les enseignants
22-	L'école dispose d'une salle pour la prière
23-	L'école dispose d'habitations pour les fonctionnaires de l'établissement (Directeur, enseignants, gardien,...)

Documents consultés :

Observations :

Cinquième dimension : direction et gestion de l'établissement

Sous dimension : direction pédagogique/ chef de l'établissement

1-	Le chef de l'établissement veille sans cesse à promouvoir l'image de l'école et son rendement interne et externe
2-	Le chef de l'établissement se charge de la gestion et la direction administrative, financière et pédagogique de l'établissement à travers les conseils concernés
3-	Le chef de l'établissement met en œuvre la notion de direction pédagogique reposant sur la distribution des rôles et des responsabilités et l'implication de tous dans la prise de la décision
4-	Le chef de l'établissement respecte les pouvoirs attribués aux conseils et les décisions qui en émanent
5-	Le chef de l'établissement utilise les bases de données MASSAR et E16 pour la gestion de l'établissement sans complication
6-	Le chef de l'administration traite les acteurs éducatifs sur un pied d'égalité
7-	Le chef de l'établissement défend les intérêts des acteurs pédagogiques
8-	Le chef de l'établissement dispose d'un important réseau de contacts qui lui facilite l'exercice de ses fonctions et agit pour l'intérêt de l'école
9-	Le chef de l'établissement encadre les fonctions de planification, de préparation, d'exécution, de suivi et d'évaluation de tous les programmes intéressant l'établissement
10-	Le chef de l'établissement encourage les différentes initiatives de toutes entités pouvant servir l'établissement (acteurs pédagogiques, associations, institutions publiques....)

11-	Le chef de l'établissement coordonne entre différents conseils de l'établissement et soutient leur entraide et leur travail collectif
12-	Le chef de l'établissement encourage les différents acteurs pédagogiques à s'informer sur l'actualité et les nouveautés en termes d'éducation et de formation et à en discuter
13-	Le chef de l'établissement jouit d'une capacité de communication par le biais de tous les outils pouvant faciliter son travail et lui épargner les problèmes (communication orale, communication écrite à travers les correspondances électroniques ou sur papier)
14-	Le chef de l'établissement entreprend des visites aux enseignants durant l'exercice de leur travail dans le but d'évaluer de près leur performance et celle des apprenants et en noter l'évolution
15-	Il veille à la sécurité de l'établissement, à celle des apprenants et du personnel
16-	Le chef de l'établissement veille au contrôle, à la responsabilisation, à la reddition des comptes et à l'orientation des apprenants et des différents employés à l'école, ainsi qu'à la préparation des rapports périodiques au sujet du respect des procédures administratives
17-	Le directeur traite les employés de l'établissement et les apprenants sur un pied d'égalité
18-	Le directeur bénéficie d'une formation de base lui facilitant la gestion et la direction de l'établissement
19-	Le chef de l'établissement veille à participer aux formations continues formelles et informelles dans le but d'améliorer ses compétences et son savoir-faire en matière de gestion et de communication

Documents consultés :

Observations :

Sous dimension : conseils de l'établissement

• Conseil pédagogique

1-	Le conseil pédagogique élabore les programmes annuels de l'action éducative de l'établissement et ceux relatifs aux activités parascolaires et de soutien
2-	Le conseil pédagogique assure le suivi des programmes annuels qu'il prépare
3-	Le conseil pédagogique met en place les contrôles et les examens et assure le suivi et l'évaluation des différentes opérations de leur réalisation
4-	Il présente des propositions en rapport avec les programmes d'enseignement
5-	Il prépare la carte scolaire
6-	L'ensemble des membres du conseil participent à trois réunions concernant la préparation, l'exécution et le suivi

Documents consultés :

Observations :

• Conseil de gestion

1-	Le conseil de gestion se charge de la gestion financière de l'établissement
2-	Le conseil de gestion prépare le règlement intérieur de l'établissement
3-	Le conseil de gestion étudie le projet budgétaire de l'établissement
4-	Le conseil de gestion valide les projets de travail du conseil pédagogique et des conseils d'enseignement
5-	Le conseil de gestion élabore le plan d'action annuel et entreprend son suivi et son évaluation

6-	Le conseil de gestion valide le rapport annuel sur le fonctionnement général de l'établissement (rapport sur les comptes et le fonctionnement financier)
7-	Le conseil se charge de préparer et d'étudier les contrats de coopération et les conventions de partenariat de l'établissement
8-	L'ensemble des membres participent aux deux réunions programmées et discutent de tous les sujets que le conseil doit gérer

Documents consultés :

Observations :

- **Conseils d'enseignement**

1-	Le conseil élabore un programme annuel des activités pédagogiques, en coordination avec l'inspecteur
2-	Il prépare les outils et les procédés nécessaires à l'évaluation des éléments de chaque matière et assure le suivi des résultats obtenus par les élèves
3-	Il réalise des recherches dont l'objectif est de développer et de renouveler les pratiques pédagogiques et les activités liées à chaque discipline didactique
4-	Toutes les personnes concernées participent à l'élaboration du programme annuel, son suivi et son évaluation pendant trois réunions

Documents consultés :

Observations :

- **Conseil des classes**

1-	Le conseil s'intéresse au suivi des résultats des élèves
2-	Le conseil use des résultats scolaires pour l'organisation des activités de soutien et de renforcement des compétences

3-	Le conseil veille au respect du règlement intérieur de l'établissement et à la gestion de différents problèmes provenant des apprenants dans l'établissement
4-	Toutes les parties concernées participent, le cas échéant, aux réunions de manière effective

Documents consultés :

Observations :

Sous dimension : entité d'inspection pédagogique

1-	Les différents conseils de l'établissement bénéficient de la participation et du suivi de l'autorité d'inspection
2-	L'organe d'inspection veille à l'étude des résultats de tous les rapports à travers l'organisation de rencontres bilatérales et collectives régulières
3-	Elle utilise les rapports réalisés pour l'élaboration d'un diagnostic minutieux de la situation de l'enseignant dans le but de présenter des solutions ou des propositions de solutions pour remédier aux différentes lacunes, difficultés et problèmes diagnostiqués
4-	Elle organise des formations et des journées d'étude sur la base des lacunes diagnostiquées
5-	Les enseignants bénéficient de l'encadrement et de la supervision pédagogiques et d'un suivi périodique et régulier
6-	Les nouveaux et anciens enseignants bénéficient du même encadrement et du même suivi
7-	L'entité d'inspection veille à informer les enseignants sur l'actualité pédagogique, à les encourager à prendre l'initiative et à contribuer au renouveau pédagogique.

Documents consultés :

Observations :

Sous dimension : association des parents et des tuteurs des élèves

1-	L'association contribue à la gestion de l'établissement à travers sa représentativité effective dans différents conseils de l'établissement
2-	L'association participe à l'élaboration du plan stratégique relatif aux différents programmes et projets, ainsi qu'au suivi du déroulement de ces projets
3-	L'association dispose d'un programme spécifique, mis en place depuis sa création, et à travers lequel elle veille à présenter les services pédagogiques sociaux et communicatifs de l'établissement
4-	L'association prend l'initiative de tisser des partenariats avec des prestataires fournissant à l'école différents services
5-	L'association constitue un lien essentiel entre l'établissement et la famille

Documents consultés :

Observations :

Sixième dimension : climat de l'établissement

Sous dimension : vie interne de l'école

1-	L'école adopte une approche participative dans la prise et l'exécution des décisions
2-	Les employés de l'établissement forment une équipe de travail, unie et collaboratrice
3-	L'établissement offre un environnement idoine à la communication, au débat, à l'apprentissage et à la formation continue pour les employés et les apprenants
4-	Les apprenants et les employés respectent le règlement intérieur de l'établissement

5-	Le climat de l'établissement encourage la réalisation et la production d'un travail pédagogique réussi axé sur l'apprenant
6-	Les différents employés de l'établissement assument la responsabilité de l'apprentissage, la réussite et l'excellence des élèves
7-	Le comportement des employés de l'établissement est basé sur la bonne conduite, le respect et la responsabilité
8-	Les employés de l'établissement demeurent sans mutation jusqu'à la retraite
9-	L'établissement facilite la participation des parents et des tuteurs des élèves à la prise des décisions, leur mise en œuvre et leur suivi
10-	L'établissement veille à remédier, dans les temps, aux éventuels complications et problèmes
11-	Le nombre de cas de violence enregistrés dans l'établissement pendant l'année précédente et leur type

Documents consultés :

Observations :

Sous dimension : rapports avec l'environnement de l'établissement et de la société

1-	L'établissement encourage la famille et la société à prendre part à la vie scolaire à travers l'interaction et la communication régulières et par le biais de plusieurs activités ayant pour objectif l'amélioration de la performance des élèves et du rendement de l'école
2-	L'école organise, suivant un planning précis, des rencontres périodiques avec les familles des élèves, encadrées par l'association des parents et des tuteurs d'élèves, dans le but de discuter des résultats de leurs enfants

3-	L'établissement incite les familles à répondre présents et participer continuellement aux activités de leurs enfants hors classe
4-	Suite à la demande des familles, les enseignants élaborent des rapports périodiques sur les résultats des apprenants
5-	L'école organise des activités dédiées aux familles, en fournissant des orientations et des conseils au sujet de la nutrition et la santé physique et psychique de leurs enfants, du soutien pédagogique à la maison, en plus de la protection de l'environnement
6-	L'établissement associe la société civile et les institutions publiques dans différentes activités hors classe qu'il organise au sein de l'établissement ou en dehors (à l'occasion des fêtes nationales, religieuses ou pendant les festivités liées à d'autres occasions)
7-	L'établissement conclut des partenariats avec différentes institutions en vue d'améliorer le rendement de l'école
8-	L'établissement autorise les associations à se servir de ses locaux
9-	L'établissement permet aux enfants du quartier d'utiliser ses terrains de jeu pendant les week-ends ou pendant les vacances trimestrielles
10-	L'école organise des visites régulières à d'autres écoles primaires pour participer à leurs activités
11-	L'école a fondé une association des anciens élèves dans le but de bénéficier de leurs compétences dans le soutien et le développement de l'école
12-	L'établissement bénéficie des services du dispensaire du quartier qui offre l'assistance médicale aux apprenants et employés et encadre des activités au profit des familles à l'école

Documents consultés :

Observations :

Septième dimension : activités professionnelles

Sous dimension : prestation professionnelle

1-	Les enseignants sont conscients des objectifs de leur mission et des rôles qui s'y rattachent
2-	les enseignants ont bénéficié d'une formation de base dans les fonctions d'éducation et de la formation
3-	Les enseignants sont dotés de compétences et de capacités pour remplir leur fonction comme il faut
4-	Les enseignants sont conscients des points forts et points faibles de leur exercice professionnel
5-	Les enseignants marquent leur présence à l'école de façon ponctuelle et permanente durant toute l'année scolaire
6-	Les enseignants participent aux différents programmes liés à l'établissement
7-	Les enseignants assurent aux élèves un apprentissage dépourvu de discrimination
8-	Les enseignants respectent le règlement intérieur de l'établissement et les règles générales prévues par le ministère de l'éducation nationale
9-	Les enseignants gardent les secrets de la classe et prennent en considération les circonstances personnelles de chaque apprenant
10-	Les enseignants s'engagent à ne pas exploiter leur autorité dans et en dehors de la salle de classe

11-	Les enseignants s'entraident entre eux et les anciens encadrent les nouveaux
12-	Les enseignants prennent l'initiative de proposer des mesures et des pratiques à même de contribuer à la réussite et à l'excellence des apprenants

Documents consultés :

Observations :

Sous dimension : encadrement et le développement professionnels des enseignants et du directeur

1-	Les enseignants adoptent le principe de l'auto-formation pour développer leurs compétences et leurs habiletés
2-	L'établissement a élaboré un programme ciblant le développement professionnel des enseignants, avec l'intervention du directeur, de l'inspecteur et d'un groupe d'acteurs pédagogiques et sur la base des besoins individuels et collectifs des enseignants
3-	L'établissement organise des rencontres et des sessions de formation au profit des enseignants, encadrées par des experts en éducation, en formation, en communication et en informatique
4-	Les inspecteurs programment, aux côtés du directeur, des rencontres et journées de formation en vue d'encadrer les enseignants durant toute l'année dans plusieurs sujets liés à leurs pratiques pédagogiques quotidiennes mais aussi de les mettre au courant de l'actualité pédagogique pour les préparer aux examens professionnels
5-	Les enseignants veillent à organiser des rencontres entre eux afin de discuter autour des situations problèmes auxquelles ils sont exposés en classe
6-	Les enseignants veillent à participer aux séminaires et conférences dans les universités marocaines, en vue de développer leurs compétences

7-	Les enseignants réalisent des recherches pédagogiques sur différentes problématiques dont souffrent leurs élèves et ce, pour mettre l'accent sur les causes de ces situations problèmes et les solutions possibles pour y remédier
8-	L'établissement encourage le développement professionnel des enseignants en leur offrant des récompenses financières ou en nature
9-	Le chef de l'établissement donne l'occasion aux acteurs pédagogiques pour participer aux formations continues dans différents domaines dans l'objectif de perfectionner et développer leurs compétences et leurs capacités pédagogiques et communicatives
10-	Les enseignants bénéficient de l'accompagnement psychologique et social au sein de l'établissement, dans le but de prévenir les problèmes auxquels ils sont susceptibles de faire face

Documents consultés :

Observations :

Huitième dimension : réalisations de l'établissement

Sous dimension : réalisations collectives et individuelles depuis l'arrivée du directeur

1-	Le prix de l'école durable
2-	Le prix de l'école de référence
3-	Les prix obtenus lors des compétitions culturelles
4-	La participation aux concours de lecture (PIRLS, PISA, autres...)
5-	La participation aux concours des sciences et des mathématiques (TIMSS, PISA, ..)
6-	La participation au parlement de l'enfant

Documents consultés :

Observations :

Sous dimension : pratiques exceptionnelles de l'établissement

A citer :

Neuvième dimension : perspectives de l'établissement

1-	Indicateurs du rendement interne et externe
2-	Nombre des inscriptions attendues dans la première année
3-	Nombre des inscriptions prévues pour l'enseignement préscolaire
4-	Nombre des inscriptions prévues pour l'éducation non formelle/ lutte contre l'analphabétisme et pourcentage de réussite dans les deux programmes
5-	Adoption d'une culture d'évaluation continue à travers des mesures d'évaluation de l'établissement prévues de façon périodique
6-	Programmes et projets futurs dans un délai d'une année- trois années- cinq années

Documents consultés :

Observations :

Tables des matières

Dédicace	1
Remerciements	2
ملخص	3
Résumé	4
Abstract	5
Sommaire	6
Liste des acronymes	8
Introduction	10
1- Contexte problématique	10
1-1- Questions de la recherche	26
1-2- Hypothèses de la recherche	27
1-3- Architecture de la thèse	28
2- Trame d'analyse de la thèse	30
2-1- Paradigme d'évaluation institutionnelle	31
2-2- Approches d'évaluation de la qualité des établissements scolaires	36
2-3- Référentialisation / Référentiel de la qualité	39
3- Cadre méthodologique	41
3-1- Positionnement épistémologique	41
3-2- Approche méthodologique	41
Partie I- Evaluation institutionnelle de la qualité des établissements scolaires : du paradigme à l'état de lieux au Maroc	47
Introduction	47
Chapitre I- Evaluation des établissements scolaires : de l'émergence de l'évaluation en éducation au paradigme d'évaluation institutionnelle	48
Introduction	48
I- Emergence et définitions de l'évaluation en éducation	49
1- Emergence de l'évaluation en éducation	49
1-1- Facteurs internes d'évolution de l'évaluation en éducation	49

1-2- Facteurs externes d'émergence de l'évaluation en éducation	50
2- Délimitation conceptuelle de l'évaluation en éducation	54
2-1- Evaluation en éducation : quatre visions	54
2-2- Différentes utilisations de l'évaluation en éducation	56
II- Ecole primaire : objet d'évaluation	57
1- Ecole primaire : missions, structures et acteurs	57
1-1- Missions de l'école primaire	57
1-2- Structures de l'école primaire	59
1-3- Acteurs de l'école primaire	60
1-4- Gestion de l'école primaire	62
2- Ecole primaire : évaluation et enjeux	64
2-1- Evaluation dans l'école primaire	64
2-2- Enjeux de l'école primaire	65
III- Paradigme d'évaluation institutionnelle : conditions de réussite, démarche de réalisation et approches internationales	66
1- Conditions de réussite de l'évaluation institutionnelle	67
1-1- Disposition d'une stratégie d'évaluation institutionnelle	67
1-2- Evaluation de la qualité	68
1-3- Evaluation avec un référentiel de la qualité	69
1-4- Désignation du type d'évaluation institutionnelle	69
1-4-1- Auto-évaluation ou évaluation interne	69
1-4-2- Evaluation externe	70
1-4-3- Logique d'évaluation interne et externe	70
1-5- Sélection des acteurs évaluateurs	71
1-5-1 Responsable de l'évaluation institutionnelle	71
1-5-2- Equipe de pilotage	71
1-5-3- Direction d'établissement	72
1-5-4- Equipe d'école	73
2- Démarches de réalisation d'un projet d'évaluation institutionnelle	73
2-1- Première phase d'évaluation institutionnelle : la planification du projet d'évaluation institutionnelle	73
2-2- Deuxième phase d'évaluation institutionnelle : la conduite de l'opération d'évaluation au sein de l'établissement scolaire	74

2-3- Troisième phase d'évaluation institutionnelle : traitement et exploitation des résultats de l'évaluation	74
3- Approches d'évaluation institutionnelle en Europe	76
3-1- Evaluation externe des écoles d'enseignement obligatoire	76
3-2- Evaluation interne des établissements d'enseignement obligatoire	77
Conclusion	79

Chapitre II- Evaluation de la qualité des établissements scolaires : délimitation conceptuelle, approches et référentialisation	80
Introduction	80
I- De la qualité en éducation à l'évaluation de la qualité des établissements scolaires	81
1- Délimitation conceptuelle de la qualité en éducation	81
1-1- Emergence et délimitation conceptuelle de la qualité	81
1-2- Qualité de l'éducation	82
2- Evaluation de la qualité des établissements scolaires	83
2-1- Evaluation de la qualité de l'éducation	84
2-2- Evaluation et amélioration de la qualité de l'école	84
II- Approches d'évaluation des qualités des établissements scolaires	87
1- Qualités d'un établissement scolaire	87
1-1- Qualité postulée	88
1-2- Qualités singulières	88
1-3- Qualités transversales	89
2- Composantes de l'établissement scolaire	89
2-1- Composantes de l'établissement scolaires selon Plante et Bouchard	90
2-2- Composantes de l'établissement scolaire selon Tremblay	90
3- Qualités transversales de l'établissement scolaire	92
3-1- Qualités transversales principales	92
3-2- Qualités transversales secondaires	94
3-2-1- Qualités transversales secondaires selon Plante et Bouchard	95
3-2-2- Qualités transversales secondaires selon Tremblay	95
III- Référentiel de la qualité	96
1- Délimitation conceptuelle : référentiel, indicateur et critère de la qualité	97
1-1- Référentiel	97
1-1-1- Référentiel en éducation	97

1-1-2- Référentiel d'évaluation des établissements scolaires	98
1-2- Indicateur de la qualité	100
1-3- Critère de la qualité	101
2- Référentialisation	103
2-1- Référentialisation selon Figari	103
2-2- Référentialisation selon Torres	105
3- Modèles des référentiels utilisés pour l'évaluation institutionnelle des établissements scolaires	107
3-1- Référentiel de l'OCDE pour l'évaluation institutionnelle des établissements scolaires	107
3-2- Référentiel d'évaluation des écoles d'enseignement obligatoire en France	107
3-3- Référentiel d'évaluation des établissements efficaces aux USA	107
3-4- Référentiel d'évaluation des établissements scolaires canadiens	108
Conclusion	109

Chapitre III- Evaluation de la qualité des établissements scolaires au Maroc : états des lieux des opérations d'évaluation interne et externe des établissements d'éducation et de formation

Introduction	110
I- Evaluation interne des établissements scolaires au Maroc	112
1- Projet du Cadre de référence national pour l'adoption de l'approche qualité à travers l'auto-évaluation des établissements d'éducation et de formation	112
2- Projet d'établissement une pratique naissante d'évaluation institutionnelle interne dans les écoles marocaines	115
2-1- Projet d'établissement avec la grille de la qualité UNICEF	115
2-2- Projet d'établissement avec la vision stratégique	118
II- Audit externe des établissements scolaires, une forme émergente de l'évaluation institutionnelle externe au Maroc	119
1- Evaluation externe des établissements scolaires publics par l'Inspection Générale des Affaires Pédagogiques (IGAP)	119
2- Evaluation externe des établissements scolaires d'enseignement privé par l'IGAP et l'IGAA	123
III- Evaluation institutionnelle réalisée par les ONG internationales	125

1-	Evaluation de la qualité des établissements scolaires vue par la Banque Mondiale : Programme SABER	125
2-	Evaluation des écoles primaires avec l’outil SSME de l’USAID : Aperçu sur l’efficacité de la gestion scolaire/ Snapshot for School Management Effectivness (SSME)	130
	Conclusion	134
	Conclusion	135
	Partie II- Conception et vérification du dispositif d’évaluation institutionnelle des écoles primaires publiques marocaines	136
	Introduction	136
	Chapitre I- Elaboration de la démarche d’évaluation des écoles primaires publiques marocaines et conception du référentiel de la qualité	137
	Introduction	137
I-	Dispositions méthodologiques	138
1-	Présentation de la méthode d’échantillonnage	138
2-	Présentation de l’échantillon	140
3-	Elaboration de l’instrument de recueil des données : guide d’entretien qualitatif	144
4-	Méthodes de recueil de données	145
4-1-	Entretien individuel semi-directif	146
	4-1-1- Organisation des entretiens individuels.....	146
	4-1-2- Déroulement de la collecte des données des entretiens individuels	147
4-2-	Focus group	148
	4-2-1- Organisation des focus groups	148
	4-2-2- Conduite des focus groups	150
5-	Méthode de traitement et d’exploitation des résultats empiriques	151
II-	Production du dispositif d’évaluation de la qualité : Montage de la démarche d’évaluation institutionnelle et conception du référentiel de la qualité	153
1-	Premier axe : Intérêt et utilité d’évaluation de la qualité des écoles primaires publiques au Maroc	154
1-1-	Evaluation et qualité	154
1-2-	Evaluation et reddition des comptes	156
1-3-	Evaluation et système d’information	157

1-4- Evaluation et recherche scientifique	157
1-5- Principales conclusions	158
2- Deuxième axe : Dispositions de la démarche d'évaluation institutionnelle des écoles primaires publiques	158
2-1- Repérer la qualité	158
2-2- Forme d'évaluation	159
2-3- Composantes de l'évaluation	160
2-4- Evaluateurs et évalués	161
2-5- Etapes d'évaluation institutionnelle	164
2-6- Sources d'informations	168
2-7- Programmation de l'évaluation	169
2-8- Financement de l'évaluation	170
2-9- Démarche de vérification	170
2-10- Principales conclusions	171
3- Troisième axe : Conception et montage du référentiel de la qualité pour évaluer les écoles primaires publiques	173
3-1- Conception du référentiel de la qualité	173
3-2- Dimensions, indicateurs et critères du référentiel de la qualité	175
3-3- Principales conclusions	190
4- Quatrième axe : Exploitation des résultats d'évaluation avec le référentiel de la qualité et mise en place et pérennisation de la démarche d'évaluation	191
4-1- Publication des résultats de l'évaluation institutionnelle	191
4-2- Exploitation des résultats de l'évaluation institutionnelle	192
4-3- Mise en place et pérennisation du processus d'évaluation institutionnelle	194
4-4- Principales conclusions	197
Conclusion	200
Chapitre II- Evaluation institutionnelle de deux écoles primaires publiques marocaines : démarche de vérification	201
Introduction	201
I- Dispositions méthodologiques de vérification et de conduite de la démarche d'évaluation institutionnelle	202
1- Mesures de préparation de l'opération d'évaluation	202
1-1- Equipe des évaluateurs	202

1-2- Ecoles à évaluer	203
1-3- Techniques et outils de collecte d'informations	203
1-3-1- Observation participante directe	203
1-3-2- Focus group	204
1-4- Technique de traitement et d'exploitation des données collectées	204
1-5- Préparation de la formation	204
2- Conduite de l'évaluation des deux écoles primaires publiques marocaines	205
2-1- Réunion- formation.....	205
2-2- Evaluation des deux écoles primaires publiques marocaines	205
2-3- Rédaction du rapport final d'évaluation institutionnelle	206
II- Résultats de l'évaluation institutionnelle des deux écoles primaires publiques Marocaines	207
1- Résultats de l'évaluation des qualités singulières des deux écoles primaires publiques marocaines	207
1-1- Première dimension : vision, mission de l'établissement et son plan stratégique	207
1-1-1- Vision et mission de l'établissement	207
1-1-2- Plan stratégique	208
1-1-3- Projet d'établissement	210
1-2- Deuxième dimension : réussite scolaire et accompagnement pédagogique	212
1-2-1- Réussite scolaire	212
1-2-1-1- Enseignement formel	212
1-2-1-2- Education non formelle et alphabétisation	213
1-2-2- Accompagnement pédagogique, social et psychologique	214
1-2-3- Coopérative scolaire	218
1-3- Troisième dimension : pratiques et activités pédagogiques et évaluation des apprenants	220
1-3-1- Activités pédagogiques en classe	222
1-3-2- Evaluation des apprenants	224
1-4- Quatrième dimension : structure et environnement de l'établissement	226
1-4-1- La structure pédagogique	226
1-4-2- Environnement de l'établissement et son infrastructure	230
1-5- Cinquième dimension : direction et gestion de l'établissement	234
1-5-1- Direction pédagogique/ Chef de l'établissement	234
1-5-2- Conseils de l'établissement	239

1-5-2-1- Conseil pédagogique	239
1-5-2-2- Conseil de gestion	240
1-5-2-3- Conseils d'enseignement	242
1-5-2-4- Conseil de classe	243
1-5-3- Entité d'inspection pédagogique	244
1-5-4- Association des parents et des tuteurs des élèves	245
1-6- Sixième dimension : climat de l'établissement	246
1-6-1- Vie interne de l'école	246
1-6-2- Rapports avec l'environnement de l'établissement et de la société	249
1-7- Septième dimension : activités professionnelles	252
1-7-1- Prestation professionnelle	252
1-7-2- Encadrement et développement professionnels des enseignants et du directeur	254
1-8- Huitième dimension : réalisations de l'établissement	257
1-8-1- Réalisations collectives et individuelles depuis l'arrivée du directeur	257
1-8-2- Pratiques exceptionnelles des deux établissements scolaires évalués	258
1-9- Neuvième dimension : perspectives de l'établissement	258
2- Rapports synthétiques de l'évaluation des qualités des deux écoles primaires publiques marocaines	259
2-1- Rapport synthétique de l'évaluation de l'école primaire rurale	259
2-1-1- Evaluation des qualités singulières	259
2-1-2- Evaluation des qualités transversales	261
2-1-3- Propositions pour l'amélioration de la qualité de l'école rurale	263
2- 2- Rapport synthétique d'évaluation de l'école primaire urbaine	263
2- 2- 1- Evaluation des qualités singulières de l'école primaire urbaine	264
2- 2- 2- Evaluation des qualités transversales de l'école primaire urbaine	265
2- 2- 3- Propositions pour l'amélioration de la qualité de l'école urbaine	267
III- Résultats de la vérification de la démarche d'évaluation institutionnelle et du référentiel de la qualité	267
1- Résultats de la vérification du référentiel de la qualité	268
2- Résultats de la vérification de la démarche d'évaluation institutionnelle	270
Conclusion	275

Chapitre III- Modèle final d'évaluation institutionnelle des écoles primaires publiques marocaines avec le référentiel EVAQUOLEPRIMAR	276
Introduction	276
I- Modèle final d'évaluation institutionnelle des écoles primaires publiques Marocaines	277
II- Référentiel EVAQUOLEPRIMAR	280
Conclusion	280
Conclusion	281
Conclusion	282
Bibliographie	289
Liste des tableaux	302
Liste des annexes	304
Annexes	305
Table des matières	374