



Ministère de l'Education
Nationale,
de l'Enseignement Supérieure,
de la Formation des Cadres,
et de la Recherche Scientifique



Agence
Japonaise de
Coopération
Internationale
(JICA)

BEIP

***LE PROGRAMME D'AMELIORATION DE
L'EDUCATION DE BASE EN MILIEU RURAL
AU ROYAUME DU MAROC***

Rapport Final

janvier 2006

**International Development Center of Japan
KRI International Corp.**

PREFACE

En réponse à une requête émanant du Gouvernement du Royaume du Maroc, le Gouvernement du Japon a décidé de mener une étude sur le Programme d'amélioration de l'éducation de base en milieu rural (BEIP) qu'il a confiée à l'Agence japonaise de coopération internationale (JICA).

De septembre 2003 à janvier 2006, la JICA a sélectionné et dépêché une équipe d'étude dirigée par monsieur Shigeki Kawahara de l'*International Development Center of Japan* et constituée de l'*International Development Center of Japan* et de *KRI International Corp.*

L'équipe d'étude a eu des discussions avec les officiels concernés au sein du Gouvernement du Royaume du Maroc et a conduit des enquêtes de terrain sur le site de l'étude. A son retour au Japon, elle a mené des études supplémentaires et préparé le présent rapport final.

Je souhaite que le présent rapport contribue à promouvoir ce projet et à enrichir les liens d'amitié qui unissent nos deux pays.

Pour terminer, j'aimerais exprimer ma reconnaissance la plus sincère envers les officiels intéressés au sein du Gouvernement du Royaume du Maroc pour l'étroite collaboration qu'ils ont bien voulu apporter à l'étude.

Janvier 2006

Kazuhisa Matsuoka
Vice-Président
Agence japonaise de coopération
internationale

M. Kazuhisa Matsuoka
Vice-Président
Agence japonaise de coopération internationale
Tokyo, Japon

Janvier, 2006

Objet: Lettre d'envoi

Cher Monsieur,

Nous avons le plaisir de vous soumettre ci-joint le Rapport Final relatif au 'Programme d'Amélioration de l'Education de Base en Milieu Rural au Royaume du Maroc (BEIP)'. L'étude a été confiée à IDCJ, Centre Japonais de Développement International, en association avec KRI International Corporation, en vertu du contrat signé avec la JICA, l'Agence japonaise de coopération internationale, durant la période allant de septembre 2003 à janvier 2006. Le Rapport est constitué d'une synthèse exécutive, Rapport Principal et Annexes.

Ce Programme est le premier programme prototype visant à mobiliser concrètement les Conseils de Gestion d'Ecole à travers la création d'un ensemble de mesures réelles permettant la consolidation et la prise de contrôle par les Conseils de Gestion d'Ecole (CGE) pour qu'ils procèdent à l'amélioration et gestion des établissements scolaires par leurs propres initiatives. En se basant sur les réalisations accomplies et les expériences accumulées, l'équipe de la JICA a développé un ensemble de modules de formation, modèles de mise en œuvre, recommandations sur le suivi et dispositions institutionnelles, et recommandations sur les options de politique à suivre pour promouvoir l'approche ascendante « bottom-up » dans le cadre de la décentralisation de l'éducation.

A cette occasion, nous tenons à faire part de nos sincères sentiments de reconnaissance envers la JICA et le Ministère de l'Education pour nous avoir accordé cette opportunité pour mettre en place ce programme. Nous sommes aussi endettés à différents niveaux du Gouvernement du Royaume du Maroc, nommément, le Comité de Pilotage, les AREF de Fès-Boulmane et Meknès-Tafilalet, et les Délégations Provinciales à Boulmane, Séfrou, Khénifra et Errachidia, pour leur coopération, orientation et assistance, au Bureau de la JICA au Maroc, à l'ambassade de Japon au Maroc et aux donateurs internationaux, représentés au Maroc, qui partagent le même souci d'améliorer l'éducation au Maroc. Le Rapport Final est le fruit d'une excellente collaboration de tous les acteurs, ayant été impliqués dans ce programme.

Nous souhaitons que ce rapport puisse contribuer à l'amélioration de l'accès et de la qualité de l'éducation de base en milieu rural partout au Maroc.

Sincèrement,

Shigeki KAWAHARA
Chef d'équipe, Equipe d'étude de la JICA chargée du
Programme de l'Amélioration de l'Education de Base
en Milieu Rural au Royaume du Maroc (BEIP)

Taux de change (JICA taux officiel de conversion mensuel)
JPY100=Maroc DH7.6272 (pour le mois de decembre 2005)

Rapport Final

BEIP

PROGRAMME D'AMÉLIORATION DE L'ÉDUCATION DE BASE EN MILIEU RURAL AU ROYAUME DU MAROC

Table des Matières

Abréviations

Liste des tableaux et schémas

Chapitre 1 INTRODUCTION	1
1.1 Contexte	1
1.2 Cadre du programme	1
1.3 Cadre d'application	6
1.3.1 Région cibles	6
1.3.2 Cadres organisationnels	9
1.3.3 Modèle du Programme	11
1.3.4 Rôles des différents acteurs au sein du BEIP	16
Chapitre 2 APPROCHE BEIP EN MILIEU RURAL AU MAROC: EFFETS ET PERSPECTIVES	23
2.1 Efficacité et limites du modèle BEIP au Maroc	23
2.1.1 Les effets positifs de BEIP sur les attitudes des participants	23
2.1.2 Impacts positifs sur la qualité de l'éducation	26
2.1.3 Les limites actuelles du BEIP	31
2.2 Les options de politique à suivre pour soutenir l'éducation en milieu rural	35
2.2.1 Administration de l'éducation	35
2.2.2 Finances de l'éducation	51
2.3 Directives pour la généralisation du modèle BEIP	63
2.3.1 Caractéristiques clés du modèle BEIP	63
2.3.2 Cadre organisationnel du modèle BEIP	65
2.3.3 Mise en place de la procédure du modèle BEIP	68
2.4 Contribution des donateurs au secteur de l'éducation au Maroc	75
2.4.1 Donateurs multilatéraux	75
2.4.2 Donateurs Bilatérales	79
2.4.3 Non Gouvernemental	82
Chapitre 3 ACTIVITES DE FORMATION DU BEIP	87
3.1 Cadre des activités de formation	87
3.1.1 Caractéristiques de la formation BEIP	87
3.1.2 Développement du Manuel de micro-planification	87
3.1.3 Activités de formation en micro-planification	88
3.1.4 Activités de formation à la préparation de propositions de projet et l'exécution	89
3.2 Matériel de formation	90
3.2.1 Modules de micro-planification	90
3.2.2 Modules d'exécution du programme	95
3.3 Révision de la performance du programme	100
3.3.1 Rapport de formation à la micro-planification	100
3.3.2 Rapport de la Formation à l'exécution du programme	104

3.3.3	Observations relatives aux Ateliers de révision de la micro-planification	107
Chapitre 4 OBSERVATIONS RELATIVES AU SUIVI 113		
4.1	Participation de la communauté	114
4.1.1	Objectif de la participation de la communauté	114
4.1.2	Relations entre écoles et communautés au cours de la phase pré-pilote	115
4.1.3	Conception d'une activité Pilote destinées à induire la participation de la communauté	116
4.1.4	Résultats et efficacité des interventions impliquant la communauté	118
4.1.5	Défis supplémentaires	127
4.2	Activités pilotes pour l'amélioration des établissements et des équipements	129
4.2.1	Plan des activités	129
4.2.2	Les grandes lignes des résultats du suivi	131
4.2.3	Les leçons tirées de la phase du suivi de mise en oeuvre des activités du projet pilote	137
4.2.4	Problèmes actuels	141
4.2.5	Recommandations	142
4.3	Activités de Formation Continue au Profit des instituteurs	145
4.3.1	Historique du programme de formation continue et orientations pour son exécution	145
4.3.2	Formation continue dans les provinces pilotes	148
4.3.3	Résultats et questions liées aux activités de formation continue	155
4.3.4	Recommandations pour les futures activités de formation continue	159
4.4	Gestion financière dans le cadre de BEIP	163
4.4.1	Structure financière de BEIP	163
4.4.2	Processus d'ouverture de compte et déboursement	165
4.4.3	Difficultés rencontrées au cours des processus de mise en oeuvre	167
4.4.4	Observations générales sur les opérations financières	169
Chapitre 5 ETUDE D'IMPACT 173		
5.1	Objectifs et cadre de l'Etude d'Impact	173
5.1.1	Objectifs	173
5.1.2	Cadre de l'Etude d'Impact	173
5.1.3	Méthodologie de l'Etude d'Impact	174
5.2	Résultats de l'analyse des données	180
5.2.1	Données sur l'éducation	180
5.2.2	Enquête par questionnaire	185
5.2.3	Résultats des Entretiens Focus Group	193
5.3	Conclusions de l'analyse d'impact	202
5.3.1	Impacts majeurs du BEIP	202
5.4	Mise en oeuvre de l'Enquête d'Impact	205
5.4.1	Procédure	205
5.4.2	Echantillonnage réel	207

ANNEXE

ANNEXE 1	ETENDUE DES TRAVAUX, PROCES-VERBAL DU COMITE DE COORDINATION
ANNEXE 2	MODULE POUR MICRO-PLANIFICATION
ANNEXE 3	DIRECTIVE DE MISE EN OEUVRE DU PROGRAMME
ANNEXE 4	L'ENQUETE SUR L'ETUDE D'IMPACT ET LES DONNEES DE STATISTIQUES
ANNEXE 5	LA LISTE DES ECOLES CIBLES DU BEIP
ANNEXE 6	TABLE DES MATIERES DES RAPPORTS DU BEIP
ANNEXE 7	LA LISTE DES MODULES DE FORMATION

Liste des tableaux et schémas

Tableau 1-1	Communes cibles et nombre d'écoles cibles.....	3
Tableau 1-2	Communes et écoles cibles BEIP.....	6
Tableau 1-3	Nombre d'établissements publics/infrastructures au sein des communes cibles (2000/2001).....	8
Tableau 1-4	Liste des écoles primaires cibles du BEIP.....	9
Tableau 2-1	Classement de l'amélioration des écoles par les directeurs d'écoles	25
Tableau 2-2	Classement des changements dans l'attitude des élèves par les instituteurs.....	25
Tableau 2-3	Classement du changement constaté par les directeurs d'écoles au niveau de la Délégation	26
Tableau 2-4	Comparaison entre les écoles concernées par BEIP et celles non concernées par BEIP concernant le taux d'abandon scolaire (%).....	26
Tableau 2-5	Classement du changement par les directeurs d'écoles	27
Tableau 2-6	Changement de la communication parmi les instituteurs et avec les parents	29
Tableau 2-7	Ventilation du budget national par type de dépense en 2003.....	51
Tableau 2-8	Indicateurs relatifs à la situation géographique	54
Tableau 2-9	Coût privé supplémentaire par élève du secondaire (lycée) pour mettre en place une politique du manuel gratuit	59
Tableau 2-10	Coûts unitaires pouvant être affectés aux activités de BEIP	73
Tableau 3-1	Formation en micro-planification	88
Tableau 3-2	Formation à la préparation du projet pilote	89
Tableau 3-3	Contenu du Module 1	92
Tableau 3-4	Contenu du Module 3	94
Tableau 3-5	Contenu du Module 2	94
Tableau 3-6	Nombre de participants ayant bénéficié de la Formation des formateurs 1	100
Tableau 3-7	Nombre de participants à la Formation des formateurs 2, Plans de consolidation	103
Tableau 3-8	Nombre de participants.....	105
Tableau 3-9	Ateliers de révision de la micro-planification	107
Tableau 4-1	Apport local de l'école	121
Tableau 4-2	Nature et état d'avancement des activités d'aménagement des établissements et équipements	136
Tableau 4-3	Formation EPE à Errachidia	148
Tableau 4-4	Formation de l'EPE à Khénifra.....	150
Tableau 4-5	Formation de l'EPE à Boulmane	152
Tableau 4-6	Formation de l'EPE à Séfrou	154
Tableau 4-7	Avantages et inconvénients des comptes bancaire et postal	166
Tableau 5-1	Carte des Indicateurs	177
Tableau 5-2	Résumé des enquêtes.....	179
Tableau 5-3	Taux d'abandon dans les écoles sondées dans le cadre de l'Etude d'Impact (%).....	181
Tableau 5-4	Taux d'abandon scolaire dans les écoles primaires par province (%).....	183
Tableau 5-5	Nombre et pourcentage d'élèves ayant échoué à l'examen Final (2004 et 2005).....	184
Tableau 5-6	Nombre et pourcentage d'élèves ayant échoué à l'examen final (2004 et 2005).....	185
Tableau 5-7	Résumé de la moyenne du classement des questions sur le changement	186
Tableau 5-8	Classement de l'amélioration par les directeurs d'écoles	186
Tableau 5-9	Résumé des questions sur les changements: directeurs	188
Tableau 5-10	Tableau résumant les questions sur les changements: instituteurs	189
Tableau 5-11	Classement des changements de l'attitude des élèves par les instituteurs	190
Tableau 5-12	Tableau résumant les questions sur les changements: élèves.....	191
Tableau 5-13	Résumé du nombre actuel de l'échantillon de réponses des sondés (enquête par questionnaire)	208
Tableau 5-14:	Résumé du nombre actuel de l'échantillon de réponses des sondés (EFG).....	208

Schéma 1-1 " L'apprentissage par l'action (le travail)" cadre conceptuel de BEIP	4
Schéma 1-2 Calendrier général du projet pilote du programme BEIP.....	4
Schéma 1-3 Etapes principales et tâches dans le cadre du BEIP	5
Schéma 1-4 Localisation des communes cibles	7
Schéma 1-5 Organigramme de l'organisation du BEIP	10
Schéma 1-6 Acteurs et structures des activités BEIP	12
Schéma 1-7 Niveaux, acteurs, et déroulements de la planification.....	14
Schéma 2-1 Changement au niveau de la motivation des instituteurs et de l'appui local	28
Schéma 2-2 Changement au niveau du taux d'abandon et de la motivation des instituteurs (Echantillons : Ecoles satellites BEIP ayant note un taux de 10% en terme d'abandon scolaire en 2004)	28
Schéma 2-3 Communication organisée avec les Parents et le travail d'équipe dans les Ecoles BEIP (Satellites)	30
Schéma 2-4 Motivation des instituteurs et le travail d'équipe dans les Ecoles BEIP (satellites).....	30
Schéma 2-5 Appui local et travail d'équipe au niveau des écoles BEIP (Satellites).....	30
Schéma 2-6 Structure conceptuelle de l'interdépendance des principaux facteurs d'efficacité.....	31
Schéma 2-7 Changement du ratio du budget du MEN par rapport au budget du gouvernement entre 1997 et 2004.....	52
Schéma 2-8 Comparaison entre l'accroissement du budget du gouvernement et du budget de l'éducation en termes du pourcentage annuel de 1998 à 2004 (%).....	53
Schéma 2-9 Pourcentage de répartition du budget de l'éducation par type de dépense de 1987 à 2004.....	53
Schéma 2-10 Comparaison des dépenses publiques au niveau international, coût unitaire par sous-secteur (en considérant le coût du primaire en tant qu'1).....	57
Schéma 2-11 Différence entre le ratio des dépenses publiques et celui des dépenses du bénéficiaire par élève entre les différents sous-secteurs au Japon en 2002.....	58
Schéma 2-12 Structure de l'administration du gouvernement local et de l'éducation	60
Schéma 2-13 Cadre organisationnel du modèle de BEIP.....	66
Schéma 2-14 Concept du cycle triennal	69
Schéma 2-15 Plan annuel de mise en oeuvre	71
Schéma 2-16 Structure du budget du programme	72
Schéma 2-17 Procédures de mise en oeuvre de BEIP	74
Schéma 3-1 Image conceptuelle du Modèle de formation 'en cascade'	87
Schéma 3-2 Image conceptuelle de la constitution d'équipes	87
Schéma 4-1 Relation entre la formation allouée au niveau provincial et celle de l'école	145
Schéma 4-2 Gestion financière dans le cadre de BEIP	163
Schéma 4-3 Flux de la gestion financière du BEIP.....	165
Schéma 5-1 Cadre de l'Etude d'Impact	173
Schéma 5-2 Modèle du Programme et Projet Pilote	176
Schéma 5-3 Scolarisation effective des enfants âgés de 7 à 14 ans au Maroc en 1992 et 2003/2004.....	180
Schéma 5-4 Résultats scolaires des enfants âgés de 15 à 19 ans au Maroc en 1992 et 2003/2004..	180
Schéma 5-5 Résumé de la moyenne du classement des questions sur le changement	186
Schéma 5-6 Résumé des questions sur les changements: directeurs	187
Schéma 5-7 Schéma résumant les questions sur les changements: instituteurs	189
Schéma 5-8 Tableau résumant les questions sur les changements: élèves.....	190
Schéma 5-9 Comparaison des indicateurs du processus entre le groupe Témoin et le groupe Pilote.....	192
Schéma 5-10 Comparaison de la gestion de l'école entre le groupe témoin et le groupe pilote en 2004 et 2005.....	193
Schéma 5-11 Changement relatif à la motivation des instituteurs et à l'appui Local.....	204
Schéma 5-12 Changement relatif au taux d'abandon et à la motivation des instituteurs.....	204
Schéma 5-13 Structure de l'Equipe d'Etude d'Impact.....	205

Abréviations

	français	anglais
ALEF		Advancing Learning and Employability for a Better Future
AMSED	Association Marocaine de Solidarité et de Développement	
APEF	Projet d'Appui à l'Enseignement Fondamental	Project of Support for Fundamental Education
APTE	Association des parents des élèves	
AREF	Académie Régionale de l'Éducation et de la Formation	Regional Academy of Education and Training
ATFALE	Alliance de Travail dans la Formation et l'Action pour L'Enfance	
BEIP	Programme d'Amélioration de l'Éducation de Base en Milieu Rural au Royaume du Maroc	Basic Education Improvement Program for Rural Areas in the Kingdom of Morocco
BMCE	Banque Marocaine du Commerce Extérieur	
BWB	Livres Sans Frontières	Books Without Boundaries
CEC	Comité de l'Éducation Communale	Commune Education Committee
CFI	Centre de formation des instituteurs	Teacher Training Center
ACDI	Agence Canadienne pour le Développement International	Canadian International Development Agency (CIDA)
COPE	Centre d'orientation et de planification de l'éducation	Training Center for Educational Planners
CDE	Conventions des Droits d'Enfants	Conventions of the Rights of the Child (CRC)
CRS		Catholic Relief Services
CSSF	Comité de Soutien à la Scolarisation des Filles Rurales	Girls' Education Support Committee
DEN	Département de l'Éducation Nationale	Department of National Education
UE	Union Européen	European Union
FEC	Fond d'Équipement Communale	Commune Equipment Fund
EFG	Entretiens Focus Group	Focus Group Interview
IPEC		International Programme on the Elimination of Child Labour
JBIC	Banque Japonaise pour la Coopération Internationale	Japan Bank for International Cooperation
JICA	Agence Japonaise de Coopération Internationale	Japan International Cooperation Agency
MEDA	Projet d'Appui à l'Éducation	Middle East Development Assistance
MEG		Morocco Education for Girls
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique	Ministry of National Education
MEPI		US State Department's Middle East Partnership Initiative

MEXT		Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology
BNP	Bureau National du Programme	National Program Office
PARSEM	Programme d'Appui à la Réforme du Système Educatif Marocain	Basic Education Reform Support Program Project
PIB	Produit Inérieur Brut	Gross Domestic Product (GDP)
DP	Délégations Provinciales	Provincial Delegation
EPE	Equipe Provinciale d'Exécution	Provincial Implementation Team
SES	Enquêtes par Questionnaire d'Auto-Evaluation	Self-evaluation Questionnaire Survey
CGE	Conseils de Gestion de l'Ecole	School Management Council
SNA		SchoolNet Africa
PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement	United Nations Development Programme (UNDP)
USAID		US Agency for International Development
USDOL		United States Department of Labor

Chapitre 1 INTRODUCTION

1.1 Contexte

(1) L'éducation primaire, une priorité nationale

Afin d'instaurer un cadre favorable au développement, le Maroc a engagé un programme de réformes politiques, sociales et économiques. Par exemple, la décentralisation a donné de nouveaux pouvoirs aux autorités locales, et la société civile est devenue plus active dans de nombreux aspects du développement.

Au Maroc, l'éducation fait partie des hautes priorités, et la décennie 1999-2009 a été déclarée "décennie de l'éducation" par Sa Majesté le Roi. En accord avec la Charte Nationale de l'Education et de la Formation (1999), le Maroc reconnaît à présent qu'il doit fournir une éducation de base de qualité à tous les enfants, afin de développer les ressources humaines dont il a besoin pour faire face à la mondialisation croissante.

(2) Thèmes relatifs à l'éducation primaire en milieu rural

Au Maroc, l'abandon scolaire est identifié comme étant un problème persistant, bien que le taux de scolarisation en primaire atteigne environ 90%. Seulement 56 pourcent des enfants âgés de 15 à 19 ans vont au terme de l'enseignement obligatoire (le niveau 6^{ème} année des études primaires¹), en raison notamment de l'abandon massif et du redoublement dans les classes primaires en milieu rural. La pauvreté rurale en est la cause la plus importante. D'autre part, un système d'éducation de base en tant que tel est inefficace en milieu rural pour de nombreuses raisons, telles que l'insuffisance des infrastructures de base, la faiblesse des relations entre les écoles et les communautés locales, et le manque de compétences en matière de gestion d'école aux niveaux de la province et de l'établissement scolaire.

Afin de faire face à cette situation, le Gouvernement du Royaume du Maroc (GM) a soumis une requête au Gouvernement du Japon (GJ) en vue de mettre en place le Programme d'Amélioration de l'Education de Base en Milieu Rural au Royaume du Maroc (BEIP). Par conséquent, l'Agence Japonaise de Coopération Internationale (JICA), qui est officiellement responsable de l'exécution des programmes de coopération technique du GJ, a pris en charge ce Programme, en étroite collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique (MEN) et autres autorités compétentes du GM.

1.2 Cadre du Programme

(1) Objectifs

La réforme actuelle du système éducatif marocain a adopté trois stratégies différentes : 1) réorganisation de l'administration et de la gestion financière de l'institution éducationnelle par la mise en place des Académies Régionales de l'Education et de la Formation (AREF) ; 2) renforcement des capacités et compétences gestionnaires de l'école en définissant les rôles

¹ Banque Mondiale, <http://www.worldbank.org/research/projects/edattain/profiles/mar4/datasheet.txt>

des Conseils de Gestion de l'Ecole (CGE) ; et 3) promotion des partenariats à plusieurs niveaux.

Le Programme BEIP a directement soutenu la réforme actuelle en proposant des mesures concrètes pour mobiliser les Conseils de Gestion de l'Ecole (CGE). BEIP a pour objectif de développer un modèle de planification et d'exécution visant à améliorer l'éducation de base en milieu rural à travers une approche ascendante dite "bottom-up" ("du bas vers le haut"), privilégiant le renforcement des capacités et des compétences des CGE et des Délégations Provinciales (DP), et la facilitation de l'implication active de la communauté dans la gestion de l'établissement scolaire.

(2) Réalisations prévues

Le Programme BEIP est le premier programme prototype qui mobilise le CGE pour la préparation de ses propres plans au niveau de l'école. A la fin du Programme, il est prévu d'atteindre les réalisations suivantes :

- ◆ Des plans scolaires clairs pour le prochain cycle d'amélioration de l'école.
- ◆ Des compétences au niveau des écoles et des Délégations Provinciales de l'Education;
- ◆ Une participation active des acteurs locaux tels que les parents et les communautés à la gestion d'école et aux activités d'amélioration de l'éducation.

(3) Modèle et recommandations pour le futur:

En se basant sur les résultats et les expériences acquises, à la fin du Programme BEIP, l'Equipe de la JICA prévoit la réalisation des trois éléments suivants.

- ◆ Un ensemble de formations pour le Maroc. Les formations seront axées sur la planification et l'exécution aux niveaux de l'école et de la province;
- ◆ Un modèle ascendant de planification "bottom-up" pour le Maroc, et;
- ◆ Un ensemble de recommandations pour promouvoir l'approche ascendante « bottom-up » dans le contexte de la décentralisation de l'éducation.

(4) Les zones géographiques et les écoles concernées

Le Programme sera exécuté dans quatre (4) provinces, à savoir Khenifra, Errachidia (au sein de l'Académie Régionale de l'Education et de la Formation (AREF) de Meknès-Tafilalet), et Boulmane et Sefrou (au sein de l'Académie Régionale de l'Education et de la Formation (AREF) de Fès-Boulmane).

Tableau 1-1: Communes cibles et nombre d'écoles cibles

AREF	Province	Commune	Secteur Scolaire	Unités scolaires				Elèves		
				Auto	Mère	Satellite	Total	Total	Par école	
Total			33	2	31	94	127	11,946		
Meknes-Tafilalet	Errachidia		8	0	8	19	27	1,984		
		Imilichil	4	-	4	11	15	827	207	
		Bouazmou	4	-	4	8	12	1,157	289	
	Khenifra		9	2	7	26	35	3,217		
			Sidi Hcine	2	-	2	7	14	514	171
			Sidi Yahya Ousaad	3	-	3	12	10	1,043	522
		Tounfite	4	2	2	7	11	1,660	415	
Fès-Boulmane	Boulemane		8	0	8	31	39	2,868		
			Enjil	2	-	2	13	15	975	488
		Sidi Boutayeb	4	-	4	11	15	1079	270	
		Rmila	2	-	2	7	9	814	407	
	Sefrou		8	0	8	18	26	3,877		
			Ait Sebaa Lajrouf	4	-	4	8	12	2,265	566
			Azzaba	1	-	1	1	2	497	497
	Ouled Mkoudou	3	-	3	9	12	1,115	372		

Note : Selon la base de données établie en septembre 2003, qui est différente de la base de données formulée d'après l'enquête initiale en 2004. * Le nombre de secteurs scolaires (SS) à Enjil a changé de deux à trois SS en raison de la création d'un nouveau secteur scolaire par un groupe d'écoles satellites suite à son détachement des deux secteurs scolaires. Par ailleurs, le nombre de secteurs scolaires cibles est passé à 34.

Le Programme concerne toutes les écoles primaires des *communes* pilotes choisies parmi celles des provinces pilotes, telles qu'elles figurent sur le tableau.

(5) Cadre conceptuel

Le Programme est constitué d'un ensemble de formations et d'activités pilotes conçues pour développer la capacité des Délégations Provinciales (DP) et des écoles à prendre des initiatives en matière de formulation et d'exécution de plans d'amélioration de l'éducation en se basant sur l'approche ascendante « bottom-up ». Comme indiqué ci-dessous dans le Schéma 1-1, le Programme BEIP est en lui-même une illustration du processus d'apprentissage. Tous les participants devront pouvoir expérimenter la planification, la mise en œuvre, le suivi, l'évaluation et la re-planification à travers BEIP.

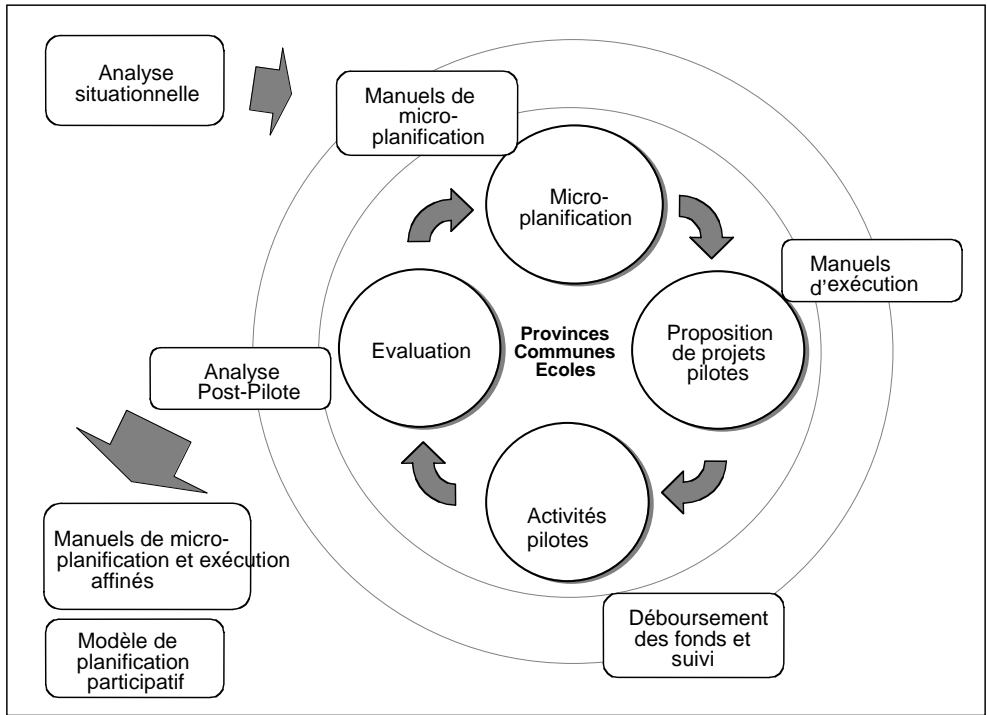


Schéma 1-1: "L'apprentissage par l'action (le travail)" cadre conceptuel de BEIP

(6) Calendrier

Le schéma suivant présente le calendrier de mise en œuvre de BEIP.

2003				2004								2005												
9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Phase 1				Phase 2 (1)				Phase 2 (2)										Phase 3						
Analyse situationnelle et micro-planification				Projets pilotes préparations				Projets pilotes Exécution										Conclusion post-pilote						
année scolaire 2003/2004				année scolaire 2004/2005																				
Travaux au Maroc				Travaux au Maroc								Travaux au Maroc												

Schéma 1-2: Calendrier général du projet pilote du Programme BEIP

Le tableau suivant présente les étapes principales et le calendrier approximatif de mise en œuvre des activités à chaque étape. Les cellules ombrées présentent les activités qui impliquent directement les secteurs scolaires et les Equipes Provinciales d'Exécution (EPE).

Date	Etapes	Activités
Septembre - Octobre 2003	Analyse situationnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Séminaire de lancement • Analyse de la situation actuelle • Préparation de la formation
Octobre - Décembre 2003	Micro-planification	<ul style="list-style-type: none"> • Formation 1: Encadrement de la micro planification • Etablissement du Conseil de Gestion de l'Ecole (CGE) • Séminaire d'orientation dans chaque commune • Formation du CGE • Développement du plan d'éducation scolaire • Formation 2 (1): Consolidation des plans scolaires • Développement des plans interscolaires à travers la consolidation des plans scolaires
Décembre 2003 - Février 2004	Rédaction de proposition	<ul style="list-style-type: none"> • Formation 2 (2) : Rédaction des propositions • Développement des propositions par secteur scolaire • Développement des propositions par Délégation Provinciale • Evaluation des propositions
Mars - Avril 2004	Préparation des activités	<ul style="list-style-type: none"> • Préparation des activités
Avril - Mai 2004	Enquête initiale	<ul style="list-style-type: none"> • Enquête à tous les niveaux scolaires pour la collecte de données par les enquêteurs avant la réalisation des activités
Mai 2004 - Janvier 2005	Exécution du projet pilote du 1er Trimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Séminaire de commencement • Formation à la gestion financière • Déboursement des fonds du 1^{er} trimestre • Développement des rapports d'activité • Développement des rapports financiers • Suivi par l'EPE /les Assistants de Recherche
Nov. - Déc. 2004	Enquête à Mi-Parcours	<ul style="list-style-type: none"> • Entretien Focus Group
Mars - Juin 2005	Exécution des activités pilotes du 2 ^{ème} trimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Déboursement des fonds du 2^{ème} trimestre • Exécution des activités pilotes du 2^{ème} trimestre • Voyage d'étude pour observer des bons mise en pratique • Développement des rapports d'activité • Développement des rapports financiers • Suivi par l'EPE/les Assistants de Recherche
Avril - Juin 2005	Enquête Post-Pilote	<ul style="list-style-type: none"> • Enquête quantitative dans tous les secteurs scolaires pour évaluer l'impact des activités
Mai 2005	Séminaire de clôture	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-évaluation réalisée par les secteurs scolaires et les provinces
Juin - Juillet 2005	Révision de l'Atelier de micro-planification	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-évaluation réalisée par les secteurs scolaires et les provinces • Développement des plans scolaires par les secteurs scolaires pour l'année suivante • Développement par les provinces du plan d'éducation pour l'année suivante
Juillet - Novembre 2005	Analyse Post-Pilote	<ul style="list-style-type: none"> • Révisions des Manuels et des Modèles • Développement du Rapport Final conjointement par le MEN et par l'équipe d'étude de la JICA

Schéma 1-3: Etapes principales et tâches dans le cadre du BEIP

1.3 Cadre d'application

1.3.1 Régions cibles

(1) Sélection des communes

Comme indiqué précédemment, le BEIP a été mis en application au sein de quatre provinces, notamment à Khénifra et Errachidia (au sein de l'Académie Régionale de l'Éducation et de la Formation de Fès-Tafilalet) et à Boulmane et Sefrou (au sein de l'Académie Régionale de l'Éducation et de la Formation de Fès-Boulmane).

A un stade plus avancé, un groupe de communes pilotes a été sélectionné comme zone cible du BEIP. La sélection des communes pilotes a été basée sur les critères suivants :

- Les communes pilotes doivent être de caractère rural.
- Les communes, où d'autres donateurs sont présents pour améliorer l'éducation primaire, doivent être exclus (ceci veut dire que les communes couvertes par le projet MEG relatif à l'USAID (Morocco Education for Girls) au sein d'Errachidia et celui du MEDA de l'UE (Le projet d'Appui à l'Éducation, ou Middle East Development Assistance) à Khéfra et Séfrou sont à exclure.)
- Le nombre total des écoles participant au sein des quatre provinces doit être compris entre 100 et 150 (ceci veut dire approximativement 30 écoles par province).

L'équipe de l'étude de la JICA a effectué des visites au sein des quatre provinces en vue de discuter et de décider des communes cibles et des cadres organisationnels pour le programme mené auprès des DP. L'équipe a effectué des visites auprès de tous les candidats des communes et s'est engagée dans de longues discussions avec les DP. Le Tableau 1-2 présente un résumé des communes cibles et écoles primaires. Les DP autres qu'Errachidia préfèrent que les communes cibles soient réparties au sein de différents cercles, comme indiqué dans le Tableau 1-2. La situation des communes cibles au sein de chaque province est présentée dans le Schéma 1-4.

Le Tableau 1-3 indique les présents établissements publics et l'infrastructure des communes cibles.

Tableau 1-2: Communes et écoles cibles BEIP

Region	Province	Circle	Target Commune	Population (2002)	Person / Household (2002)	School Sector	School Unit				No. of Students 2004			No. of Teachers 2004			
							Autonomous School	Mother School	Satellite School	Total	Total	Per School Sector	Per School Unit	Total	Per School Sector	Per School Unit	
Meknes-Tafilalt	Errachidia			16,000	5.9	8	0	8	19	27	1,910	239	71	111	14	4	
			Imilchil	Bouazmou	8,300	6.0	4	0	4	8	12	1,157	289	96	70	18	6
			Imilchil	Imilchil	7,700	5.8	4	0	4	11	15	753	188	50	41	10	3
	Khenifra			22,800	5.5	9	2	7	26	35	3,217	357	92	189	21	5	
			Khenifra	Sidi H'cine	4,200	7.1	2	0	2	7	9	498	249	55	43	22	5
			El Kbab	Sidi Yahya Ou Saad	7,700	5.5	3	0	3	12	15	1,059	353	71	64	21	4
	Tounfite	10,900	5.1	4	2	2	7	11	1,660	415	151	82	21	7			
Fes-Boulmane	Boulmane			24,700	6.1	8	0	8	31	39	2,814	352	72	153	19	4	
			Boulmane	Enjil	8,200	5.6	2	0	2	13	15	961	481	64	57	29	4
			Missour	Sidi Boutayeb	9,500	6.1	4	0	4	11	15	1,050	263	70	37	9	2
		Outat El Haj	7,000	6.7	2	0	2	7	9	803	402	89	59	30	7		
	Sefrou			25,700	6.0	8	0	8	18	26	3,551	444	137	160	20	6	
			Imouzzer Kandar	Ait Sebaa Lajrouf	15,300	5.9	4	0	4	8	12	2,169	542	181	105	26	9
Sefrou			Azzaba	2,400	5.8	1	0	1	1	2	324	324	162	15	15	8	
	El Menzel	Ouled Mkoudou	8,000	6.3	3	0	3	9	12	1,058	353	88	63	21	5		
Total				89,200	5.9	33	2	31	94	127	11,492	348	90	636	19	5	

Source: Délégations Provinciales et données de l'Étude de Base 2004

Note: Les statistiques démographiques représentent les chiffres au 1^{er} juillet 2002, basés sur le recensement de l'année 1994.

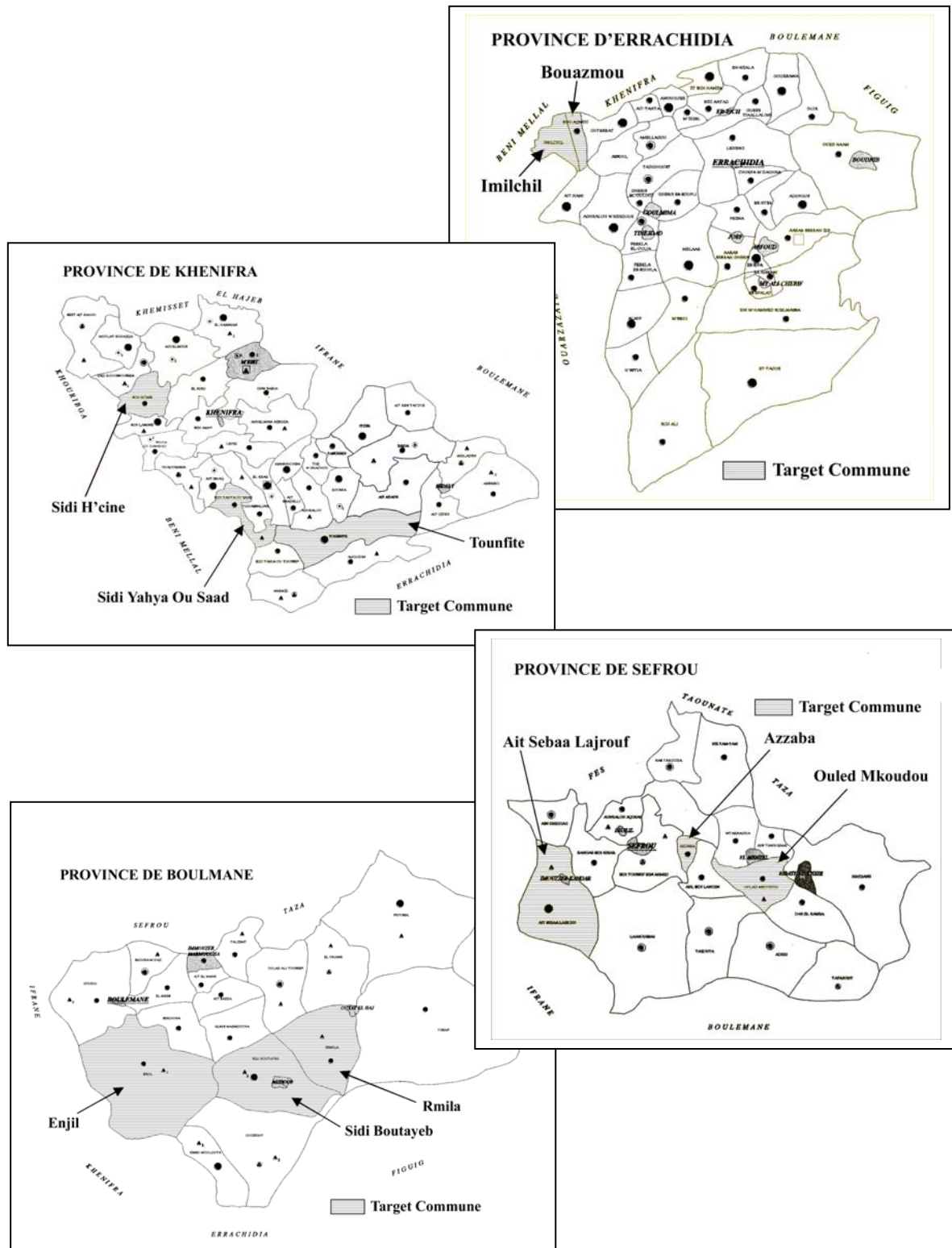


Schéma 1-4: Localisation des communes cibles

Tableau 1-3: Nombre d'établissements publics/infrastructures au sein des communes cibles (2000/2001)

Province	Target Commune	Administrative Offices						Health Facilities					Socio-cultural facilities		Education and Training Facilities							Commune is accessible by:				Infrastructure				
		Commune Office	Chief's Office	Military Station	Agriculture Credit Agency	Post Office	Agriculture Service Center	Rural Dispensary	Communal Health Center	Private Nurse	Pharmacy	Dentist	Women's Organization	Youth's House	Koranic School	Primary Schools - Autonomous Schools	Primary School - Mother Schools	Primary Schools - Satellite Schools	Junior Secondary Schools	Senior Secondary Schools	Vocational Training Center	Grand taxi	Bus	Train	Other means	Electricity	Drinking water	Sewage system		
Errachidia	Imilchil	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	4	11	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0		
	Bou Azmou	1	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	1	0	4	8	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	
Khenifra	Sidi Hcine	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2	7	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0		
	Sidi Yahya Ou Saad	1	0	0	0	1	0	1	2	1	0	0	0	0	0	1	0	3	12	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1
	Tounfite	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	7	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	
Boulmane	Enjil	1	0	0	0	1	1	1	2	1	0	0	0	1	0	3	0	2	13	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0
	Sidi Boutayeb	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	5	0	4	11	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0
	Ermila	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2	0	2	7	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0
Sefrou	Ait Sebaa Lajrouf	1	1	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	1	0	4	8	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1
	Azzaba	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0
	Oulad Mkoudou	1	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	5	0	3	9	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0

Source: Données communales - Milieu rural: Résultats de l'enquête sur les équipements communaux 2000-2001 (Direction de la Statistique, 2002)

Note: Les données des écoles primaires ont été mises à jour en utilisant les informations récentes (2003/2004) du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse.

(2) Ecoles concernées

La stratégie du BEIP concernant le choix des écoles vise la couverture de toutes les écoles primaires des communes cibles. Ceci est dû au fait que la population locale peut assimiler, d'une manière plus intuitive, les activités pilotes comme étant la 'préoccupation de la commune', et ceci permet de faciliter le processus de prise de conscience et d'apport d'appui des communautés locales au BEIP. Ceci permet en outre la mise en œuvre d'activités au niveau de la commune, telles que des campagnes de sensibilisation à l'éducation et activités de collecte de fonds en étroite collaboration avec le conseil communal.

Le Tableau 1-4 présente une liste exhaustive des écoles cibles au sein des communes cibles avec le nombre d'élèves et d'instituteurs au sein de chaque école.

Tableau 1-4: Liste des écoles primaires cibles du BEIP

Province	Communes	Secteurs scolaires	No. of School Units	Number of Students (2003/2004)							Teachers (as of May 2004)				
				1st	2nd	3rd	4th	5th	6th	Total	Male	Female	Total	Student per Teacher	Average Age
BOULEMANE	Enjil	1 Enjil Ait Lahcen	11	50	42	39	46	33	30	240	20	6	26	9	29
		2 Tarik Ibn Ziad	4	119	134	119	107	89	82	650	29	2	31	21	34
	Rmila	3 Allal El Fassi	4	100	115	99	85	92	74	565	18	4	22	26	43
		4 Taggour	5	53	32	39	49	31	21	225	13	2	15	15	36
	Sidi Boutayeb	5 El Mouatamid Ibn Abbad	4	83	63	85	85	72	70	458	14	8	22	21	39
		6 Gaa Jaber	6	43	38	40	24	30	18	193	14		14	14	33
		7 Oulad Boukhalfa	2	25	24	41	21	23	28	162	7	4	11	15	33
		8 Sidi Boutayeb	3	31	33	35	29	40	28	196	8	4	12	16	38
BOULEMANE TOTAL			39	504	481	497	446	410	351	2689	123	30	153	18	35
ERRACHIDIA	Bouezmou	9 Agdal	2	75	48	64	47	35	17	286	7	6	13	22	23
		10 Ait Ali Ouikou	3	76	52	52	51	37	29	297	6	8	14	21	26
		11 Alemghou	4	54	50	56	40	32	24	256	3	18	21	12	23
		12 Assif Melloul	3	40	46	47	26	24	23	206		22	22	9	23
	Imilichil	13 Ait Abdi	5	26	11	19	4	4	4	68	6		6	11	22
		14 Amir My Abdallah	3	68	59	68	49	44	42	330	7	10	17	19	27
		15 Oueddedi	4	54	22	23	23	25	6	153	10		10	15	26
		16 Tilmi	3	45	53	49	29	24	19	219	8		8	27	23
ERRACHIDIA TOTAL			27	438	341	378	269	225	164	1815	47	64	111	16	24
KHENIFRA	Sidi H'cine	17 Ait Bouhou	5	61	59	49	35	34	39	277	12	14	26	11	28
		18 Ait Khouya	4	31	32	30	26	27	20	166	7	10	17	10	28
	Sidi Yahya Ou Saad	19 Ait Hnini	4	68	51	44	48	22	15	248	6	8	14	18	29
		20 Moulay Yacoub	6	55	61	48	40	29	26	259	9	14	23	11	27
		21 Sidi Yahya Ousaad	5	98	83	98	92	91	58	520	19	8	27	19	33
	Tounfite	22 Ait Lahri	4	61	57	55	39	39	24	275	10	14	24	11	24
		23 Ist Gharghour	5	67	62	66	78	77	50	400	16	8	24	17	28
		24 Tounfite I	1	61	46	59	70	56	61	353	9	6	15	24	39
25 Tounfite II		1	91	101	100	101	78	75	546	13	6	19	29	33	
KHENIFRA TOTAL			35	593	552	549	529	453	368	3044	101	88	189	16	30
SEFROU	Ait Sebaa Lajrouf	26 Ain Jerrah	3	115	85	80	70	65	52	468	15	8	23	20	34
		27 Ait Sbaa	4	127	142	121	100	117	105	712	24	10	34	21	40
		28 Al Kouda	2	97	82	101	81	76	63	500	13	10	23	22	39
		29 Al Kouf	3	83	76	88	69	83	61	460	15	10	25	18	38
	Azzaba	30 Azzaba	2	54	47	50	51	52	58	312	11	4	15	21	46
		31 Dar Hakkoun	4	49	53	57	50	53	40	302	13	10	23	13	36
		32 Ouled Mkoudou	4	58	58	68	62	75	56	377	14	2	16	24	46
		33 Taghit	4	68	55	68	52	61	52	356	16	8	24	15	35
SEFROU TOTAL			26	651	598	633	535	582	487	3487	121	62	183	19	39
GRAND TOTAL			127	2186	1972	2057	1779	1670	1370	11035	392	244	636	17	33

Source: Délégations Provinciales et l'Equipe JICA de l'Etude de Base 2004

1.3.2 Cadres organisationnels

(1) Cadre organisationnel du BEIP

En vue de mettre en pratique le projet pilote du BEIP, de nombreuses équipes de mise en œuvre ont été organisées sur le plan national, provincial, communal, et sur celui de l'école, comme indiqué sur le schéma suivant.

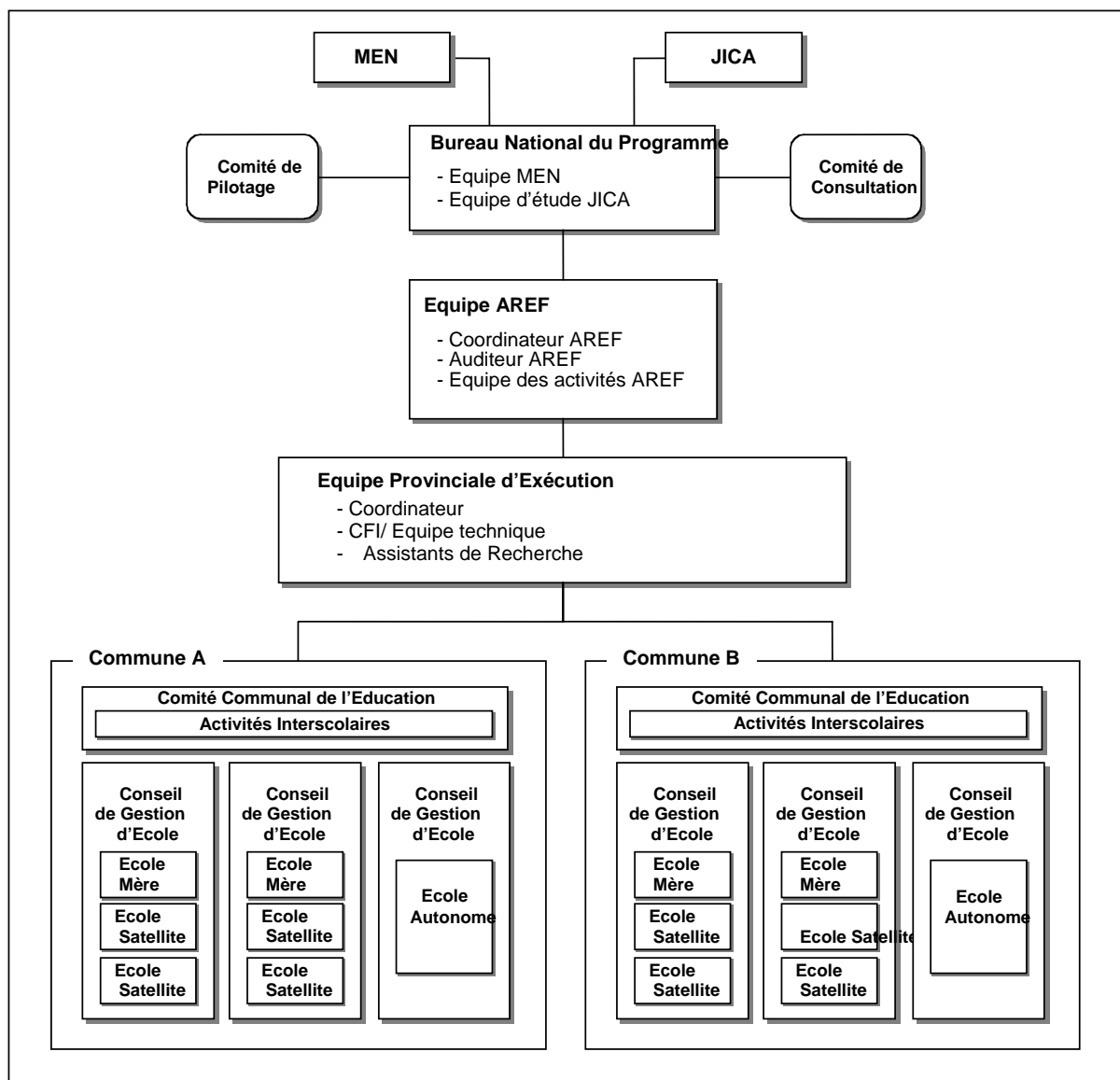


Schéma 1-5: Organigramme de l'organisation du BEIP

Bureau National du Programme et Equipe AREF:

Le Bureau National du Programme (BNP) est composé de représentants MEN et de l'équipe d'étude de la JICA. L'AREF Fès-Boulmane, et l'AREF Meknes-Tafilalet formeront l'équipe AREF. Le BNP sera chargé de la gestion générale et du pilotage du Programme. Les équipes AREF seront chargées d'apporter leur soutien et de suivre les activités locales au sein des régions respectives en collaboration avec le BNP.

L'Equipe Provinciale d'Exécution:

Chaque province participant au sein des activités pilotes du BEIP a formé l'Equipe Provinciale d'Exécution (EPE). L'Equipe est composée d'un 'Coordinateur', d'une 'Equipe Technique', et d'Assistants de Recherche². L'Equipe Technique comporte des inspecteurs chargés de la planification et de la pédagogie, du personnel Centre de formation des

² Voir les "Termes de Référence des Assistants Chercheurs" pour de plus amples détails sur leurs fonctions.

instituteurs (CFI), et d'autres membres du personnel. Les Assistants de Recherche représentent les personnes désignées par l'équipe d'étude de la JICA et celles placées sous la supervision du coordinateur EPE.

Conseil de Gestion de l'Ecole (CGE):

Au niveau de la commune et au niveau inférieur, le BEIP a commencé par établir un Conseil de Gestion de l'Ecole (CGE) au sein de chaque secteur scolaire. Les CGE comportent une structure organisationnelle stipulée par un décret ministériel. En 2005, il a été prévu que chaque école élémentaire au sein du Maroc établisse son propre CGE en vue de gérer l'école. Les CGE au sein des régions cibles du BEIP sont mobilisés une année à l'avance du plan national. En d'autres termes, les expériences du BEIP pourraient être considérées comme des cas pilotes avant l'étape d'introduction des CGE au sein de tout le Royaume.

Comité de l'Éducation Communale (CEC):

Suite à l'établissement des organisations au niveau de l'école, le BEIP a aussi procédé à l'établissement des organisations sur le plan communal, notamment en ce qui concerne les Comités de l'Éducation Communales (CEC). A présent, il n'existe aucune entité de gestion de l'éducation au niveau communal. Contrairement au cas des CGE, il n'existe aucune stratégie concrète pour former des organisations telles que celles des CEC dans le futur immédiat. Ainsi, les CEC au sein du BEIP représentent un programme spécifique et des groupes informels sans statut officiel.

Il existe deux raisons pour lesquelles le BEIP forme les CEC. D'abord, il est important d'encourager la coopération inter-scolaire au sein des différents CGE. La *commune* disposant de 3 à 4 secteurs scolaires est considérée chacune comme étant un niveau adéquat pour former les écoles à collaborer ensemble. Ensuite, il est important d'établir un lien entre les écoles existantes et les présentes directions locales en vue d'obtenir une aide appropriée. En ce sens, le niveau communal dispose du potentiel adéquat pour former de bonnes relations et sensibiliser les dirigeants de communautés. Les CEC sont conçus pour, au moins, comporter les représentants des CGE, les représentants de commune et les EPE. Il est prévu que toutes les tierces parties partagent, éventuellement des visions communes et convergent vers les mêmes idées concernant l'avenir des écoles.

1.3.3 Modèle du Programme

(1) Vue d'ensemble: acteurs et structure des activités BEIP

L'Equipe de la JICA a établi un modèle de programme général suite à une série de discussions intensives avec le MEN, deux AREF et quatre DP concernées par le projet. Par conséquent, les acteurs et activités majeurs du projet BEIP sont structurés comme indiqué dans le tableau suivant. En bref, BEIP est conçu pour entreprendre trois étapes majeures. La première étape est conçue pour 'organiser' les EPE, CGE et CEC, la seconde étape pour 'planifier' et préparer 'les plans scolaires et les 'plans communaux', et la troisième étape pour 'agir' et mettre en pratique 'les activités scolaires' et 'les activités interscolaires'.

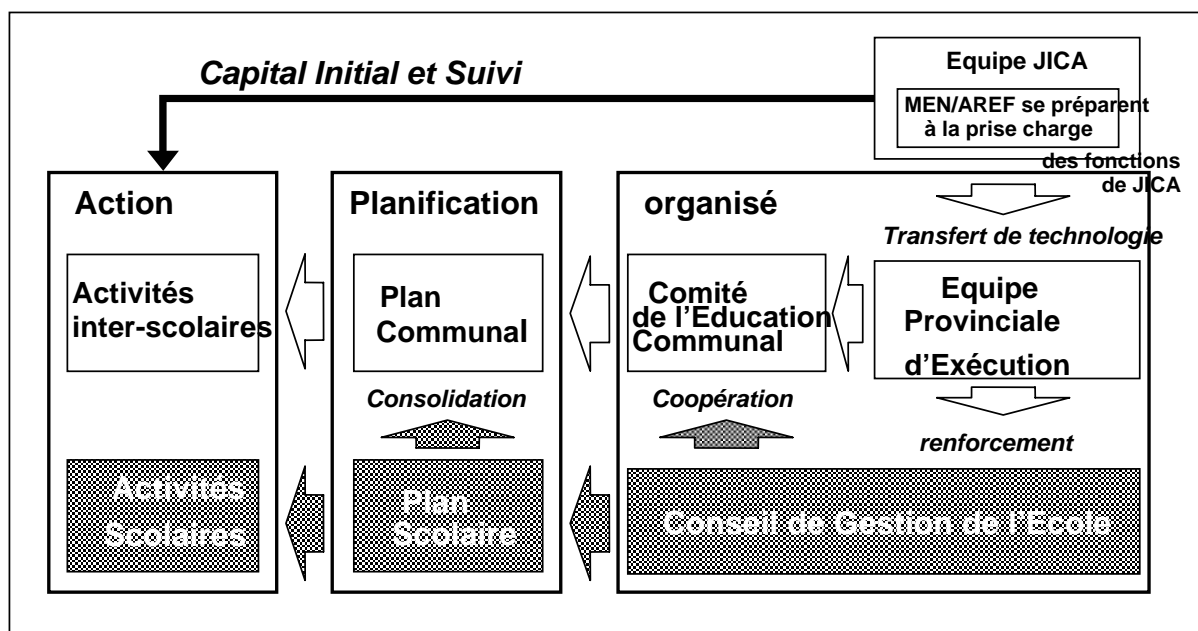


Schéma 1-6: Acteurs et structures des activités BEIP

(2) Organisation des acteurs et d'une formation en cascade

L'organisation des acteurs représente la base de toutes les activités BEIP. Ainsi, une série de formations dans le domaine de la micro-planification a été dispensée non seulement pour développer les compétences en matière de planification, mais aussi pour regrouper et organiser le travail de nombreuses personnes concernées par le Programme. Pour ce qui est du BEIP, un modèle de formation en cascade a été adopté. Ce modèle requiert une formation des formateurs collaborant avec les bénéficiaires. Ceci a aussi permis d'organiser un nombre de personnes relativement important en une période de temps réduite.

Equipe Provinciale de l'Exécution comme facilitateur principal:

Il a été très important pour l'Equipe de la JICA d'examiner les éléments adéquats pour les facilitateurs principaux et le type de participants devant être invités aux différentes formations. Les EPE ont été identifiés pour représenter le groupe de personnes appropriées et qualifiées à devenir les formateurs principaux. La structure des CGE stipulée par le décret a également été adéquate pour représenter les bénéficiaires au niveau de l'école.

L'Equipe de la JICA a organisé à la mi-octobre 2003 une formation des 'formateurs' répartie sur 3 jours portant sur la micro-planification des EPE. Les représentants des AREF et MEN ont aussi été conviés en vue de prendre part à ces expériences. Ceci a été considéré comme étant le premier champ de test pour le module de formation à la micro-planification (Module 1 du BEIP).

Etablissement et renforcement des CGE:

Suite à la 'Formation des formateurs 1', il a été demandé aux EPE de faciliter l'établissement et la mobilisation de CGE et de leur offrir une première orientation, y compris un aperçu du processus général et un plan des activités ultérieures de formation

à la planification et à la mise en œuvre. Toutes les EPE ont fait preuve d'un bon début adéquat à l'organisation et à la mobilisation des acteurs.

Un mois plus tard, au cours de la période de novembre à décembre 2005, chaque EPE a organisé une formation à la micro-planification destinée aux CGE des provinces respectives. Le Module de formation à la micro-planification au niveau de l'école (Module 3 du BEIP) a été préparé par l'équipe de la JICA. Cette formation au niveau de l'école avait pour but d'autoriser les CGE à préparer les plans d'amélioration. Les personnes des écoles et communes concernées seraient réunies en un endroit pour une durée de 3 jours en vue d'assister aux activités de formation. Le Module de formation a en outre été conçu pour appliquer de nombreuses tâches en groupe et pour discuter ensemble. Par conséquent, les séances de formation se sont révélées d'importantes occasions pour divers participants de se connaître et comprendre les avis à partir de différentes perspectives. Les Assistants de Recherche du BEIP, en tant que partie de l'EPE, ont fourni des efforts remarquables pour aider les participants qui n'avaient pas suffisamment l'habitude de ce genre de manifestations de manière à ce que les parents d'élèves ne soient pas isolés et marginalisés.

Introduction du CEC:

L'idée d'établir un CEC a été présentée aux participants du BEIP plus tard lors de la 'Formation des formateurs 2' qui s'est tenue fin décembre 2003. Ceci a eu lieu après que les CGE eurent achevé leurs plans scolaires et aient été prêts à procéder au stade de la rédaction du rapport relatif aux activités scolaires. Ceci était intentionnel. Comme indiqué précédemment lors des chapitres précédents, BEIP se concentre sur le processus de planification de 'bas en haut (bottom-up)'. Ceci veut dire que des plans de premier niveau doivent être d'abord élaborés, puis compilés à un plus haut niveau. Il a été jugé préférable d'introduire l'idée des CEC une fois les plans actuels de l'école préparés pour ensuite être consolidés par les EPE (en utilisant le Module 2 du BEIP) et présentés aux CGE. Ces exemples ont démontré que les EPE et CGE avaient besoin d'une organisation au niveau de la commune.

(3) Micro-planification

Plans scolaires et plans communaux:

Il existe deux niveaux de plan à préparer suite à une série de formations à la micro-planification BEIP. Tout d'abord, tous les secteurs scolaires participants ont préparé des plans scolaires. Ensuite, les EPE ont consolidé ces plans scolaires en des plans de niveau communal. Tous ces plans ont été visés comme étant des 'plans d'action' au niveau scolaire et communal.

Niveaux cibles de planification BEIP:

Le cadre général de planification de l'éducation consiste en différents niveaux de planification : national, régional, provincial, communal et niveau scolaire. Il existe des acteurs de planification correspondant à chaque niveau. De plus, il existe différentes manières d'effectuer la planification. De 'bas en haut/bottom-up' et de 'haut en bas/Top-Down'. L'ensemble de ces niveaux, acteurs et modes de planification sont indiqués dans le tableau.

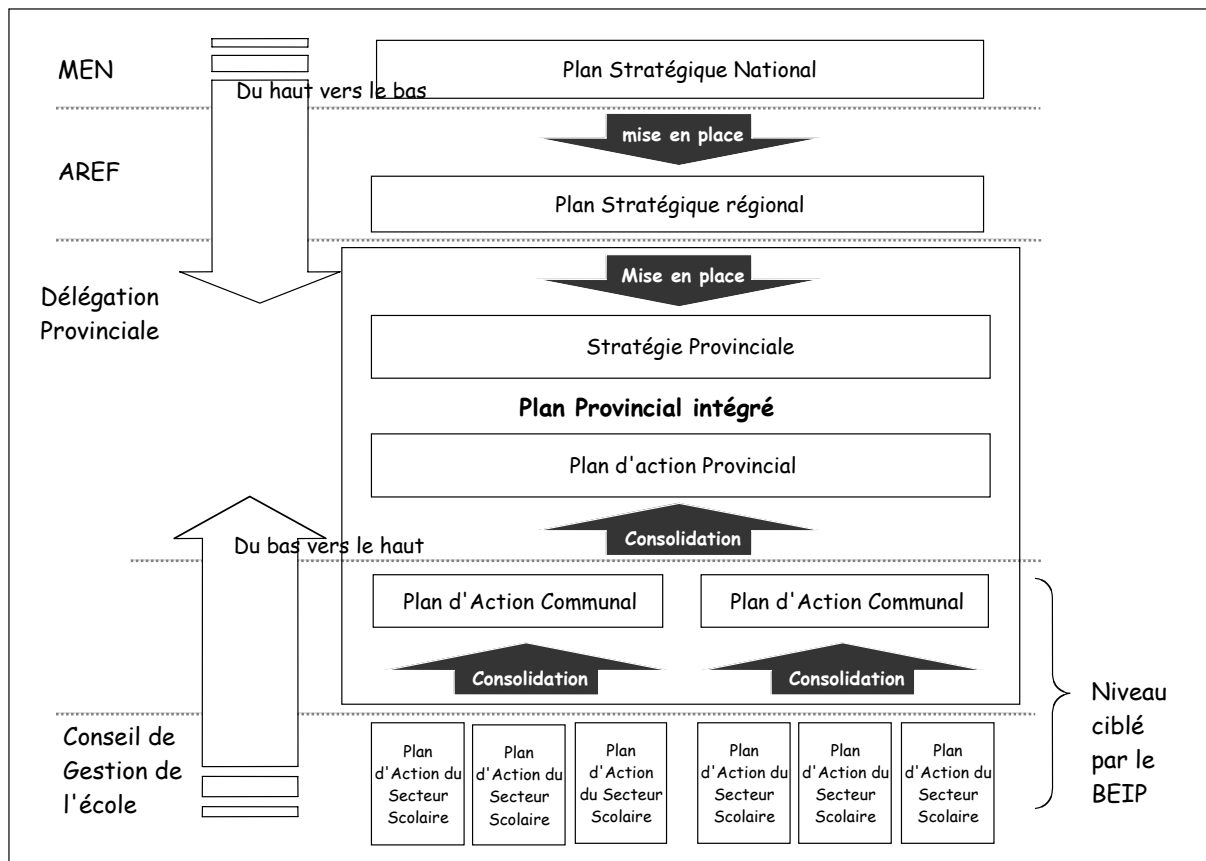


Schéma 1-7: Niveaux, acteurs et déroulement de la planification

Le secteur scolaire représente le niveau de base initial de la planification. Les plans de niveau scolaire sont associés de manière directe à des mesures concrètes pour satisfaire les besoins les plus urgents de chaque école. Ces plans sont élaborés pour qu'ils soient interprétés en mesures concrètes, qui seront consolidées pour former un Plan d'action destiné aux niveaux supérieurs de la planification tels que ceux de la commune et de la province. Ce déroulement basé sur une consolidation accrue des actions spécifiques en des catégories plus générales d'activités constitue une planification de 'bas en haut (bottom-up)'. **Cette planification de 'bas en haut/bottom-up' à partir de l'école jusqu'au niveau provincial est représentée comme étant le niveau de planification BEIP à mettre en valeur .**

Par ailleurs, il existe aussi une procédure de planification 'de haut en bas/Top-Down'. Par exemple, la planification au niveau national est importante pour établir un minimum de normes et une stratégie générale pour le Maroc. La stratégie nationale doit être appliquée sur le plan régional et provincial, en conformité avec la spécificité de chaque zone. Ce mode de planification descendante pour appliquer la stratégie dans une zone spécifique est appelé planification de 'haut en bas/Top-Down'.

Les planifications de 'bas en haut/bottom-up' et de 'haut en bas/Top-Down' sont complémentaires. En l'absence d'une procédure de 'bas en haut (bottom-up)', il est difficile de répondre aux besoins immédiats au niveau de l'école. Parallèlement, en l'absence d'une procédure de 'haut en bas/Top Down', il n'y aurait pas de base commune pour l'établissement des priorités. Normalement, les actions et stratégies devraient être intégrées à un niveau intermédiaire. Le niveau provincial est considéré comme étant le niveau le plus approprié.

Propositions d'activités scolaires et interscolaires (niveau communal):

Il existe deux types de projets pilotes au sein du Programme BEIP, à savoir 'les activités scolaires' et 'interscolaires'. CGE au sein de chaque secteur scolaire est chargé d'élaborer les propositions d'activités et de les mettre en œuvre. En se basant sur les priorités des plans scolaires, les CGE ont présenté des propositions des activités scolaires.

En sus des activités scolaires, il existe aussi des activités interscolaires. En effet, les EPE sont chargés de préparer les propositions et de gérer leur mise en œuvre en étroite collaboration avec les CEC. Les activités interscolaires représentent celles auxquelles participe le groupe des secteurs scolaires. Chaque secteur scolaire peut faire face à un même problème qu'il ne pourrait résoudre par lui-même mais qui pourrait être résolu par le groupe d'écoles. Or, pour certaines activités, il pourrait s'avérer efficace de procéder à une mise en œuvre simultanée au niveau d'une ou plusieurs communes ; par exemple pour la formation du personnel de l'école et la formation continue. Ces activités interscolaires doivent être discutées entre directeurs de l'établissement scolaires et l'EPE. Parallèlement, ces activités interscolaires doivent être conformes aux plans communaux.

(4) Action: Mise en œuvre du Projet

Après avoir achevé la rédaction des plans scolaires et des propositions, on passera au stade de la mise en œuvre. Les caractéristiques majeures de ce stade de mise en œuvre du BEIP sont résumées ci-après.

Constituants des Projets Pilotes

Les CGE et EPE (suite à une discussion avec les CEC) seraient libres de mettre en pratique diverses sortes d'activités sous réserve qu'elles constituent des mesures nécessaires pour l'achèvement des objectifs de leurs plans, et le respect des conditions spécifiées précédemment au sein des Directives de Mise en Œuvre.

Allocation des fonds

Une fois la proposition d'activités pilotes approuvée, les CGE et EPE reçoivent des fonds de base de l'Equipe de la JICA. Les CGE et EPE sont responsables de la gestion des fonds en vue de mettre en œuvre les activités scolaires et interscolaires respectivement de leur propre initiative.

Les fonds de la JICA émanent d'un don. Par ailleurs, un apport quelconque est nécessaire pour compléter le don alloué aux écoles et provinces. L'apport doit être spécifié dans la proposition. Une activité qui ne bénéficie d'aucun apport du côté marocain n'est pas autorisé dans le BEIP.

Le plafond de ces fonds a été déterminé préalablement au projet pilote et varie selon le secteur scolaire et la province. Le plafond alloué au secteur scolaire est déterminé par le nombre d'unités scolaires et d'élèves. Il est supposé qu'un nombre d'unités scolaires représente le nombre de communautés rurales isolées couvertes par un secteur scolaire. Le nombre d'élèves représente la taille du secteur scolaire. Pour ce qui est du montant plafonné alloué aux

provinces afin de mettre en œuvre les activités interscolaires, le nombre de secteurs scolaires et d'unités scolaires est un facteur déterminant.

1) Budget alloué aux activités scolaires

Allocation de base (a)

30.000 DH seront attribués à chaque école comme allocation de base.

Supplément (b): Nombre d'unités scolaires

20.000 DH par unité scolaire seront ajoutés. Le nombre d'unités scolaires comporte une école mère et un certain nombre d'écoles satellites.

Supplément (c): Nombre d'élèves

Par ailleurs, une somme de 200 DH par élève est ajoutée au montant total, ce qui veut dire que la somme de 200 DH sera multipliée par le nombre total d'élèves inscrit à l'école.

2) Budget alloué aux activités interscolaires

Une autre logique est appliquée dans le calcul du plafond du budget pour l'EPE dans la conduite des activités interscolaires. Il n'existe pas d'allocation de base pour l'EPE et seul le nombre de secteurs scolaires et d'unités scolaires est pris en considération.

Supplément (a): Nombre de secteurs scolaires

9.000 DH par secteur scolaire sera rajoutée.

Supplément (b): Nombre d'unités scolaires

3.000 DH par unité scolaire seront ajoutés.

En sus du plafond du budget total, il existe un plafond budgétaire pour les travaux de construction/rénovation des établissements et pour l'équipement, ce qui suppose que les coûts de travaux de construction/rénovation ne doivent pas dépasser 50% du plafond du budget total spécifié pour chaque école.

Déroulements des Fonds

Les fonds de base de l'équipe de la JICA seront directement déboursés à chaque CGE et EPE. Il existe plusieurs alternatives pour gérer ce déboursement. Une des alternatives consiste à utiliser le système d'allocation budgétaire existant au sein de la gestion éducationnelle. Cette alternative est saine et stable. Cela dit, parallèlement, le système actuel est trop inflexible pour gérer les activités pilotes du BEIP qui sont de nature expérimentale et demandent des ajustements ad-hoc, comme c'est le cas lors des périodes de déboursement. De plus, l'on pense que leur donner l'entière responsabilité de la gestion des fonds les encourageraient à développer un sens accru de l'appropriation de leurs activités.

1.3.4 Rôles des différents acteurs au sein du BEIP

La structure du BEIP est telle que décrite au sein des sections précédentes. Les rôles des acteurs majeurs au sein du BEIP ont été établis dans la présente section compte tenu de cette structure.

(1) Equipe AREF

L'AREF Meknes-Tafilalet, et l'AREF Fès-Boulmane formeront respectivement l'équipe de l'AREF. Les responsabilités principales de l'équipe AREF sont résumées ci-après.

Révision des propositions d'activités

Après l'élaboration par chaque école d'une proposition d'activités scolaires et sa soumission à l'EPE, l'équipe AREF procédera à la révision de ces propositions en collaboration avec l'EPE de chaque province.

Si l'équipe EPE/AREF identifie des parties à réviser, il convient de contacter les écoles et de leur demander d'effectuer les révisions nécessaires. Les propositions révisées doivent être envoyées au BNP.

L'équipe AREF est également responsable de la révision des propositions d'activités inter-scolaires développées par l'EPE. La même procédure doit être suivie et le rapport révisé doit être envoyé au BNP.

Audit

Il est demandé à l'équipe AREF de former une équipe d'audit externe. L'équipe est chargée d'effectuer l'audit en tant qu'auditeurs finaux de la gestion financière effectuée par les écoles et les EPE durant la période pilote. La procédure d'audit nécessite d'effectuer des visites aux DP sachant que tous les rapports financiers relatifs aux activités scolaires et interscolaires seront recueillis au niveau provincial. L'Equipe AREF pourrait aussi avoir besoin, le cas échéant, de vérifier les résultats de construction/ rénovation/d'approvisionnement. Une fois que l'équipe aura approuvé les rapports financiers, un rapport d'audit sera préparé.

Préparation à la prise de relève des activités BEIP suite à la période pilote

L'AREF est en mesure de renforcer le développement de l'éducation pour la région concernée. En ce qui concerne la durabilité du BEIP, il est prévu que l'AREF se prépare à assumer une partie des fonctions de l'Equipe d'étude de la JICA. Par exemple, la formation des formateurs pourrait être organisée par l'AREF. La collecte des fonds est considérée comme étant l'un des rôles essentiels pour la prise en main des activités BEIP par l'AREF, dans la mesure où le BEIP sera poursuivi uniquement pour une année. Chacune des écoles et communes est encouragée à collecter des fonds au cours de la période de mise en œuvre pour assurer la continuité des activités après l'étape pilote, ce qui est aussi le cas pour l'équipe AREF. Il est prévu que l'équipe AREF sécurise les fonds pour la poursuite des activités telles que la conduite de la formation à la micro-planification (Développement du plan scolaire) au sein des communes non pilotes.

Le budget AREF se compose essentiellement d'une i) subvention de l'état (budget d'exploitation et budget d'investissement) et ii) de sources externes. Il est raisonnable de penser, en se basant sur cette structure, que plus nous disposons de sources externes, plus l'éducation est quantitative et qualitative, à condition que la subvention du MEN soit distribuée équitablement. Il est donc important pour l'AREF d'avoir de l'expertise pour

obtenir des fonds de la part de sources externes tels que donateurs, associations, sociétés privées, etc. afin de développer le contexte de l'éducation au sein d'une région.

Il est demandé à chaque AREF de développer un plan de 'Prise de relève du BEIP' et de le présenter au cours du Séminaire de commencement BEIP planifié pour avril 2004. Le plan devrait inclure les activités proposées, le calendrier, les personnes responsables et les objectifs de résultats.

(2) Equipe Provinciale de l'Exécution (EPE)

Chaque province ayant participé aux activités pilotes du BEIP forme l'Equipe Provinciale de l'Exécution (EPE). L'Equipe est composée d'un 'Coordinateur', 'd'une équipe technique', et d' 'Assistants de Recherche '. L'Equipe Technique comporte des inspecteurs, le personnel CFI, et autres personnes ressources.

Les Assistants de Recherche sont ceux désignés par l'Equipe d'étude de la JICA pour travailler sous la supervision du coordinateur de l'EPE afin de prêter assistance aux écoles lors de la préparation et de la mise en œuvre des activités pilotes. Un Assistant de Recherche est nommé au sein d'une ou deux communes où elle/il agira en tant que facilitateur.

Formation des formateurs

Dans le Programme BEIP, les membres EPE agissent en tant que formateurs à la micro-planification. Il est prévu que les membres EPE soient priés d'assister à une série de formations des formateurs.

Formation au développement des plans scolaires

Suite à la formation des formateurs ayant eu lieu en octobre 2003, l'EPE fournira au personnel de l'école une formation à la planification scolaire. Par la même occasion, l'EPE offrira aux écoles le support nécessaire au développement de propositions d'activités suite à la formation en vue d'exécuter le projet en décembre 2003.

Consolidation des plans scolaires

Une fois que chaque école aura développé son plan scolaire, l'étape de consolidation du plan scolaire sera établie au niveau provincial. Certaines des activités proposées par l'école pourraient être similaires à celles d'autres écoles, ou mises en œuvre de manière conjointe au niveau communal. Dans le cadre de cette consolidation, un exercice sera conduit au cours de la formation tenue en décembre 2003. Les directeurs et un représentant de chaque CGE suivront cette formation et participeront à la formulation des activités interscolaires (au niveau communal).

Comité de l'Education Communal (CEC)

Les activités interscolaires seront gérées par l'EPE mais les activités seront entreprises par le personnel communal. Par conséquent, le CEC sera formé pour conduire des activités, et l'EPE servira de secrétaire du CEC.

Proposition d'activités interscolaires

L'EPE est responsable de l'achèvement des propositions d'activités après la formation. En outre, les CEC doivent participer au développement des propositions d'activités. Lors de la rédaction des propositions d'activités, l'apport de la source non JICA devra être spécifiée pour égaler le don du BEIP. Ce dernier pourra être en nature ou en espèce ou sous forme de main d'œuvre. L'apport pourrait émaner du CEC, EPE, DP ou autres sources. Par exemple, si un programme de formation est proposé, l'apport de l'EPE pourrait avoir lieu à travers la participation d'un enseignant volontaire. Au moins une contribution doit être spécifiée pour une activité proposée.

Révision des propositions d'activités scolaires

Après le développement par chaque école d'une proposition d'activités scolaires et sa présentation à l'EPE, ce dernier procède à la révision de ces propositions en collaboration avec l'Equipe de l'AREF dans la province.

Exécution des activités interscolaires

L'EPE est responsable de la mise en œuvre des activités interscolaires approuvées avec le CEC. Dans le cas où l'EPE et CEC souhaitent établir des changements majeurs concernant l'utilisation des moyens financiers, ces derniers doivent tenir l'équipe AREF et le BNP au courant des progrès réalisés et obtenir l'approbation avant tout changement éventuel.

Suivi des activités interscolaires

L'EPE est également responsable du suivi de l'exécution des activités scolaires approuvées et conduites par chaque école. L'étape de suivi consistera en des visites régulières aux écoles et une vérification périodique des détails nécessaires (notes, documents, détails procurés, etc.).

Rédaction des rapports

Chaque EPE procédera à la préparation des rapports relatifs aux activités interscolaires et à leur présentation à l'équipe AREF en vue de l'audit externe.

L'EPE procédera également à la vérification des rapports présentés par les écoles et à leur transmission à l'Equipe AREF en vue de l'audit externe.

La version finale des rapports relatifs aux activités scolaires et interscolaires doit être transmise au BNP.

Plan d'action pour la planification de bas en haut (bottom-up)

Une fois les activités pilotes achevées, nous devons considérer la manière de poursuivre et développer des approches efficaces et des activités au sein de chaque province. Pour cela, il est nécessaire de disposer d'un plan et d'un budget pour mettre en œuvre ce plan. Il est prévu que l'EPE développe un Plan d'action indiquant la méthode suivant laquelle la planification

de bas en haut (bottom-up) est développée et élargie au sein de chaque province. Le Plan d'action peut inclure la procédure que la DP suivra pour organiser la formation à la micro-planification destinée aux écoles non pilotes, et la manière de consolider le plan par la province. Dans l'intérim, l'équipe AREF prendra la relève du BEIP pour la collecte des fonds en vue de la réalisation sur le plan provincial. Par conséquent, il est recommandé de développer une communication étroite avec l'équipe de l'AREF lors du développement du Plan d'action.

(3) Conseil de Gestion de l'Ecole (CGE)

Au niveau de l'école, un CGE est établi au sein de chaque secteur scolaire, et c'est le niveau où les activités scolaires sont conduites. Les activités du secteur scolaire doivent refléter les besoins des écoles, et les intérêts des activités doivent être équitablement appréciés par les unités scolaires au sein du secteur scolaire. Cependant, ceci ne veut pas dire que toutes les activités doivent couvrir toutes les unités scolaires.

Pour participer au BEIP, il est demandé aux secteurs scolaires pilotes de suivre ce qui suit:

Etablissement du CGE

Il est demandé à chaque secteur scolaire d'organiser un CGE conformément aux réglementations du Ministère. Le Conseil sera composé des membres suivants :

Directeur de l'Ecole

Un représentant des instituteurs pour chaque niveau

Un représentant des cadres administratifs et techniques

Le président de l'association des parents d'élèves

Un représentant du conseil communal

Conformément au décret, le directeur sera nommé président du CGE. Un trésorier sera nommé par les membres des CGE (autre que le directeur) pour le BEIP. Le trésorier sera chargé de toutes les affaires financières au nom du Conseil.

Dans tous les CGE, un Auditeur Interne devra être sélectionné à partir des membres du Conseil autres que le directeur et le trésorier. L'Auditeur procédera à l'audit des transactions en nature et en espèces et certifiera le Rapport Financier préparé par le Conseil.

Formation pré-pilote

En tant que partie des projets pilotes BEIP, il est nécessaire de veiller à la présence des représentants des CGE lors des sessions de formation suivantes qui seront tenues au sein des provinces et communes.

Session d'orientation	Octobre 2003
Développement du Plan Scolaire	Fin novembre 2003
Mise en œuvre du Projet	Décembre 2003
Séminaire de commencement	Avril 2004
Gestion financière	Avril 2004

Planification du développement scolaire

Après avoir reçu une formation de 3 jours planifiée en novembre 2003, chaque école est priée de développer son plan de développement scolaire pour l'année à venir suivant le matériel fourni dans le cadre de la formation. CGE prendra l'initiative de mener cette tâche. En conséquence de la planification de développement scolaire, il est demandé à chaque école de remplir deux exemplaires du 'Plan Scolaire de la Qualité d'Enseignement'. L'école en gardera un exemplaire, et l'autre sera remis à l'EPE.

Proposition d'activités du BEIP

Après que chaque école aura développé son plan scolaire, et que les représentants auront été formés à la préparation des propositions en décembre 2003, chaque école développera une proposition d'activité pour le BEIP. La proposition sera basée sur le 'Plan Scolaire pour un Enseignement de Qualité' et devra y être conforme.

L'école peut proposer toute activité pouvant être financée par les fonds BEIP à condition que les activités respectent les conditions établies et le plafond du budget spécifié dans la directive.

L'EPE et les Assistants de Recherche peuvent assister les écoles en vue de formuler le plan et la proposition. La proposition d'activités sera présentée et révisée par l'EPE et l'Equipe AREF, puis soumise au BNP par l'intermédiaire de l'EPE.

Mise en œuvre

Chaque école procédera à la mise en œuvre des activités approuvées suivant le plan d'activité et le budget d'activité ayant été développé par chaque école. **Une équipe d'activités** sera établie pour exécuter chaque activité. L'équipe d'activités sera constituée de personnes compétentes tels que des membres de la communauté, les inspecteurs d'écoles, etc. Au cas où les écoles souhaiteraient établir des changements majeurs concernant l'utilisation des moyens financiers, ces derniers devront en tenir l'EPE et le BNP au courant par l'intermédiaire des Assistants de Recherche et en recevoir l'approbation avant l'introduction d'éventuels changements.

Collecte des fonds pour égaler les dons BEIP

En principe, chaque école est priée de collecter les fonds nécessaires pour égaler la subvention du BEIP. Ceci pourrait être en nature ou en espèces ou sous forme de main d'œuvre financière. Chaque école doit, tout d'abord, spécifier la contribution ciblée au sein de chaque activité proposée par l'école. Il va de soi que les fonds ne doivent pas être limités au montant proposé par chaque école, mais doivent être poursuivis durant les périodes pilotes du BEIP pour assurer la continuité des activités BEIP.

Rédaction des rapports

Chaque école doit préparer des rapports et les soumettre à l'EPE par l'intermédiaire de l'Assistant de Recherche. Le détail du format de ces rapports sont présentés dans la directive.

Développement du Plan Annuel pour l'année à venir

Suite à la conduite des activités annuelles basées sur le plan scolaire, chaque école devra réviser les impacts des activités en suivant les objectifs établis au commencement de la période pilote. Ensuite, l'étape à suivre consistera à développer un Plan Annuel pour l'année à venir (Septembre 2005 – Août 2006). Il convient de rappeler qu'il n'existera pas de fonds BEIP durant cette période. En outre, les écoles devront utiliser les fonds précédemment levés au cours de la période de pilotage et ceux fournis par la commune ou la DP.

(4) Comité de l'Education Communal (CEC)

Au niveau de chaque commune, un CEC constitué des directeurs d'écoles, de membres de la commune, et de DP sera établi pour les activités pilotes du BEIP. Cette organisation au niveau de la commune entreprendra des activités interscolaires et assurera la liaison entre les secteurs scolaires et l'EPE. Cette organisation a été introduite au cours de la Formation 2 des formateurs tenue en décembre 2003 et sera établie avant la préparation des propositions d'activités.

Les activités interscolaires seront gérées par l'EPE mais seront menées par des personnes au niveau de la commune. Ainsi, le CEC sera organisé de manière à mener ces activités, et l'EPE servira de secrétaire du CEC. Le CEC sera composé des membres suivants :

- Directeurs de toutes les écoles au sein de la commune
- Les représentants des enseignants au sein des écoles primaires de la commune
- Les représentants des associations de parents d'élèves
- Les représentants du conseil communal
- Chefs de communautés et de religion
- Un représentant de la DP.

Chapitre 2 APPROCHE BEIP EN MILIEU RURAL AU MAROC: EFFETS ET PERSPECTIVES

2.1 Efficacité et limites du modèle BEIP au Maroc

Après une série d'activités de formation et de préparation, BEIP a commencé l'exécution des activités en vue d'améliorer l'éducation de base en juin 2004, ce à l'initiative de 33 CGE et de 4 Equipes Provinciales d'Exécution (EPE). Ils ont proposé 325 activités scolaires et 37 activités interscolaires. Toutes les activités ont été exécutées. L'exécution a pris fin en juin 2005.

Première expérience au Maroc, le modèle BEIP a introduit une réelle approche du bas vers le haut "bottom-up" au niveau de la gestion d'école. En bref, nous avons eu un succès remarquable mais nous avons aussi rencontré des difficultés persistantes pendant la période d'exécution. Ce chapitre donne un aperçu de l'analyse de l'expérience BEIP. La première section résume l'efficacité et les limites du modèle BEIP tandis que la deuxième section présente le détail des options préliminaires de politique. Dans le présent rapport, les options de politique ne se limitent pas à l'amélioration du modèle de BEIP mais présentent également des propositions d'amélioration de l'éducation de base dans toutes les régions rurales du Maroc. La dernière section propose un modèle de structure et de procédure concrètes en vue de l'internalisation et de la généralisation du modèle BEIP relatif à l'éducation de base au Maroc.

Les idées relatives aux options de politique et au modèle de généralisation du BEIP sont basées sur une grande quantité d'informations qui ont été collectées d'après les mesures de suivi continu et les données collectées systématiquement dans le cadre de l'étude d'impact. Par ailleurs, le Chapitre 3 fait état des activités scolaires de BEIP relativement à la formation. Quant au Chapitre 4, il décrit en détail les observations déduites lors de l'exécution des activités scolaires dans certains aspects spécifiques. Le Chapitre 5 expose les résultats de l'Etude d'Impact.

2.1.1 Les effets positifs de BEIP sur les attitudes des participants

L'un des résultats positifs majeurs de BEIP est le fonctionnement du CGE comme mécanisme efficace d'intégration du potentiel de différents acteurs dans la gestion d'école. Pour améliorer le fonctionnement du CGE et en faire une entité plus solide, il est nécessaire de mener plusieurs changements. Notons aussi que la première génération du CGE a produit beaucoup de résultats encourageants.

(1) Davantage d'engagement au niveau de l'école

Les personnes directement responsables des établissements scolaires (telles que les directeurs, les enseignants et les membres de la communauté) s'engagent davantage dans l'amélioration de leurs écoles et éprouvent un sentiment d'appropriation et d'engagement vis-à-vis de l'école.

Hautes potentialités des directeurs et des instituteurs:

Les directeurs et les instituteurs ont démontré, dans plusieurs situations, leurs dispositions et leur capacité à gérer l'école. Dans beaucoup de cas, nous avons apprécié les réalisations effectuées par les directeurs, en tant que chefs des CGE, en créant une bonne base commune

et ouverte pour la planification et la gestion de différentes activités. Un bon leadership est le moyen le plus approprié pour assurer l'efficacité du CGE.

D'autre part, beaucoup d'instituteurs ont travaillé très dur pour mettre en application leurs plans. Ils ont consacré beaucoup de leur temps libre à mettre en œuvre les activités. Dans beaucoup de cas, ils ont même contribué par des fonds. Par exemple, à Errachidia, toutes les écoles ont témoigné de la grande disposition des instituteurs et des directeurs à contribuer au bien de l'école, par rapport aux parents /membres de la communauté. Cette situation indique qu'ils ont développé un sentiment d'appropriation des activités, et ne se contentent pas de demander ou d'attendre de l'aide.

Concernant les contributions des instituteurs, il convient de noter que ces derniers ont couvert les frais administratifs, tels que le paiement des frais de transport, pour assurer la fonctionnalité du CGE. Pour garantir la continuité du CGE, il faut prévoir des fonds officiels permettant de couvrir les coûts minimums de gestion du CGE.

D'avantage d'implication de la part de la communauté:

Concernant l'implication de la communauté, nous avons noté les résultats positifs suivants :

- Plusieurs écoles ont connu un développement au niveau de la communication avec les parents et les communautés locales.
- Plusieurs écoles ont reçu un apport des communautés locales.
- Les parents s'intéressent plus à l'école.

Ces résultats ont été atteints grâce à l'adhésion des membres de l'APTE et des représentants de la commune au CGE en sus des instituteurs.

Lorsque l'école implique les parents et la communauté dans la préparation des propositions d'activités, comme ce fut le cas à Taghit et Ait Hnini, le CGE peut gagner la confiance de la population, et, par ailleurs, il peut développer une bonne relation avec la communauté. Cette implication constitue donc un bon moyen de mettre en œuvre des activités.

Encourager l'appui des communes:

Dans plusieurs cas, les communes ont développé plusieurs formes d'appui aux écoles, y compris ce qui suit :

- Appui financier: dans plusieurs cas, les communes ont alloué des fonds pour financer les activités scolaires, notamment la rénovation des infrastructures et des installations.
- Appui technique: les techniciens de la commune ont souvent apporté une assistance au CGE pour la gestion des travaux de construction liés aux activités. L'appui technique a constitué un élément vital pour les activités de construction.
- Appui logistique: les communes ont contribué les moyens de transport pour transporter le matériel de construction et autres.

Tous les changements sus-indiqués ont été clairement observés d'après les résultats de l'étude d'impact. Tel que figurant au Tableau 2-1, d'après les évaluations des directeurs des établissements scolaires établies entre mai 2004 et avril 2005, les écoles concernées par BEIP ont connu une amélioration par rapport à celles non concernées par BEIP, notamment pour les rubriques suivantes : "Motivation des Instituteurs", "Appui des Parents", "Appui de la Communauté" et " Appui de la Commune".

Tableau 2-1 : Classement de l'amélioration des écoles par les directeurs d'écoles

Catégorie	Classement de l'amélioration constatée par les directeurs suivant une échelle de 1 à 5 en comparant les années scolaires 2003-2004 et 2004-2005			
	Motivation des Instituteurs	Appui des Parents	Appui de la Communauté	Appui de la Commune
Ecole non concernée par BEIP	2.4	2.5	2.5	2.2
Ecole concernée par BEIP	3.5	3.1	2.9	2.7

Source: Etude d'Impact BEIP, voir le Chapitre 5 pour de plus amples détails.

Echelle de classement: 1=Beaucoup moins/plus mauvais que l'année dernière, 2=Légèrement moins/mauvais que l'année dernière, 3=Pas de changement/similaire à l'année dernière, 4= Légèrement mieux/meilleur que l'année dernière, 5=Nettement mieux/meilleur par rapport à l'année dernière.

(2) Plus de motivation parmi les élèves

Dans plusieurs écoles cibles, nous avons noté davantage d'intérêt pour l'école de la part des élèves. Dans toutes les écoles, nous avons remarqué que les élèves sont devenus plus assidus et plus ponctuels à l'heure d'ouverture et de fermeture des écoles. Ceci indique un changement dans le comportement des élèves. Un instituteur a déclaré que "Au cours de mes 14 années d'expérience au sein de cette école, je n'ai jamais vu un taux de 100% de présence comme c'est le cas maintenant". Cette situation montre en partie que la communauté est généralement plus consciente de l'importance de l'école dans la vie des élèves.

Les améliorations au niveau de la motivation des élèves ressortent clairement de l'Etude d'Impact. Tel que figurant au Tableau 2-2, l'attitude des élèves est classé supérieur dans les écoles concernées par BEIP par rapport à celles non concernées par BEIP.

Tableau 2-2 : Classement des changements dans l'attitude des élèves par les instituteurs

		Classement de l'amélioration constatée par les instituteurs suivant une échelle de 1 à 5 en comparant les années scolaires 2003-2004 et 2004-2005						
TYPE	Catégorie	Inscription	Présence	Abandon	Redoublement	Discipline/Attitude	Résultats Scolaires	Performance
Ecole Mère	Non-BEIP	2.7	3.1	2.6	3.2	3.1	3.3	3.3
	BEIP	3.7	3.6	3.4	3.2	3.5	3.5	3.6
Ecole Satellite	Non-BEIP	3.2	3.4	2.9	2.7	3.1	3.2	3.2
	BEIP	3.5	3.5	3.0	3.0	3.4	3.4	3.5

Source: Etude d'Impact BEIP, voir le Chapitre 5 pour de plus amples détails.

Note: Sur les 172 échantillons, 50 unités scolaires avec 0% d'abandon en 2003-2004 ont été exclues.

Echelle de classement: *ibid.*

Il y a aussi le risque qu'après l'accomplissement des activités de BEIP, la motivation pourrait de nouveau baisser. Tous les parents pensent que les nouveaux matériels et équipements dont disposent les écoles actuellement (ordinateurs, matériel de sport) constituent un nouveau moyen d'attirer les élèves et de les retenir de nouveau à l'école. Il n'en reste pas moins que c'est un bon début. Cependant, dans le même temps, nous ne pouvons pas continuer à fournir de nouveaux équipements. Il est aussi important de commencer à explorer de nouvelles approches pour rendre l'école plus attrayante même sans nouveaux équipements.

(3) Potentialités au niveau provincial

Toutes les EPE ont démontré qu'elles étaient capables de gérer le modèle de BEIP. Après une série de formations organisée dans le cadre de BEIP, les EPE et les responsables de l'éducation au niveau provincial ont prouvé leur capacité à mettre en œuvre, de manière générale, le modèle de BEIP : en organisant la formation nécessaire pour former le personnel ; en donnant des conseils sur la procédure à suivre pour mettre en œuvre les activités du projet ; et en assurant le suivi.

Parallèlement, les difficultés qu'encourent les EPE sont dues au fait qu'elles ne sont pas encore formellement adaptées à l'administration actuelle.

Tableau 2-3 : Classement du changement constaté par les directeurs d'école au niveau de la Délégation

Catégorie	Classement de l'amélioration constatée par les directeurs suivant une échelle de 1 à 5 en comparant les années scolaires 2003-2004 et 2004-2005
Ecoles non concernées par BEIP	3.2
Ecoles concernées par BEIP	3.6

Source: Etude d'Impact de BEIP.

2.1.2 Impacts positifs sur la qualité de l'éducation

(1) BEIP a réduit le taux d'abandon scolaire

Les effets positifs sus-indiqués imputables à BEIP ont aussi eu des impacts positifs sur la qualité de l'éducation. Ces effets concernent la réduction du taux d'abandon scolaire comme indiqué dans le tableau suivant.

Tableau 2-4: Comparaison entre les écoles concernées par BEIP et celles non concernées par BEIP concernant le taux d'abandon scolaire (%)

Type	Catégorie	Taux d'abandon 2003/2004			Taux d'abandon 2004/2005			% de changement		
		Total	Garçon	Fille	Total	Garçon	Fille	Total	Garçon	Fille
Ecole autonome	Non-BEIP	0.8	0.8	0.8	0.6	0.6	0.6	-0.2	-0.2	-0.2
	BEIP Pilote	2.3	1.9	2.6	1.0	0.6	1.5	-1.2	-1.3	-1.2
Ecole mère	Non-BEIP	3.2	2.1	4.6	4.8	3.1	7.1	1.6	1.0	2.5
	BEIP Pilote	4.0	3.2	5.1	2.6	2.3	2.9	-1.5	-0.9	-2.2
Ecole satellite	Non-BEIP	5.5	5.4	5.7	3.7	3.3	4.3	-1.8	-2.1	-1.5
	BEIP Pilote	6.1	4.5	8.4	3.2	2.4	4.5	-2.9	-2.2	-3.9
Moyenne de toutes les écoles dans les 4 provinces	Total	3.2	-	-	2.4	-	-	-0.9	-	-
	Urbain	0.8	-	-	-	-	-	-	-	-
	Rural	5.4	-	-	-	-	-	-	-	-

Source: Pour les Ecoles "Non-BEIP" et "le Groupe Pilote de BEIP", les données ont été extraites de l'enquête initiale (Mai 2004) et de l'Enquête sur BEIP (Avril 2005). Dans toutes les écoles des 4 provinces, la moyenne a été calculée à partir des données officielles des Délégations de Boulmane, Errachidia, Khénifra et, Séfrou.

En 2003-2004, les écoles concernées par BEIP avaient noté des taux très élevés d'abandon scolaire par rapport aux écoles non concernées par BEIP (le groupe des écoles témoins concerné par l'Etude d'Impact). En 2004-2005, les écoles pilotes qui sont passées par l'expérience BEIP ont enregistré une réduction considérable de leur taux d'abandon scolaire par rapport au groupe témoin qui n'avait pas eu l'expérience BEIP. Au final, les écoles BEIP ont atteint le même niveau d'abandon scolaire ou même un niveau inférieur par rapport aux

écoles non concernées par BEIP. Il existe d'autres types de réduction de l'abandon scolaire qui se résument comme suit :

- Le milieu rural indiquait un taux d'abandon scolaire plus élevé qu'en milieu urbain.
- Les écoles satellites avaient noté un taux d'abandon scolaire plus élevé que dans les écoles mères et autonomes, qui sont généralement situées dans des villages ou des centres.
- Le taux d'abandon chez les filles est supérieur à celui enregistré chez les garçons.
- Le taux d'abandon est supérieur dans les écoles satellites concernées par BEIP, plus particulièrement chez les filles.

La réduction du taux d'abandon dans les zones rurales, particulièrement chez les filles, est toujours identifiée comme une haute priorité parmi les facteurs aboutissant à l'amélioration de la qualité de l'éducation. BEIP a prouvé son efficacité en termes de réduction du taux d'abandon.

(2) La motivation des instituteurs et les divers types d'appui

La différence entre les résultats de l'enquête sur les écoles concernées par BEIP et celles non concernées par BEIP est très claire. Comme nous l'avons expliqué ci-dessus, le degré de changement dans la motivation des instituteurs diffère entre les deux types d'écoles. Selon les réponses données par les directeurs d'écoles, les écoles BEIP ont noté une augmentation de la motivation des instituteurs par rapport aux écoles non BEIP.

Il a été observé que non seulement la motivation s'était améliorée, mais que l'"Appui des parents", l'"Appui de la communauté", " l'Appui de la commune ", et l'"Appui de la délégation" s'étaient également améliorés. Tous ces éléments contribuent à une motivation accrue chez les instituteurs. Il en ressort par ailleurs, une nette amélioration du sentiment de disposition, d'appropriation et d'engagement que les instituteurs ont développé envers l'école dans les zones de BEIP. Comme indiqué sur le schéma, la motivation des instituteurs peut s'améliorer davantage dans les unités scolaires qui observent une disposition de la part des populations à apporter leur soutien à l'éducation.

Tableau 2-5 : Classement du changement par les directeurs d'écoles

Catégorie	Taux d'abandon (%)			Classement du changement constaté par les directeurs suivant une échelle de 1 à 5 en comparant les années scolaires 2003-2004 et 2004-2005				
	2003-2004	2004-2005	Changement	Motivation des instituteurs	Appui des parents	Appui de la communauté	Appui de la commune	Appui de la délégation
Ecole non-BEIP	3.8	3.4	-0.5	2.4	2.5	2.5	2.2	3.2
Ecole BEIP	4.8	2.7	-2.1	3.5	3.1	2.9	2.7	3.6

Source: Etude d'Impact de BEIP.

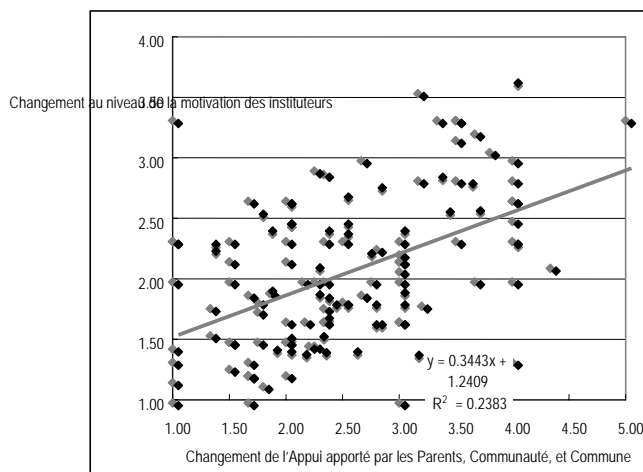


Schéma 2-1 : Changement au niveau de la motivation des instituteurs et de l'appui local
 Source: Etude d'Impact, données sur le Programme BEIP

Compte tenu de l'augmentation de la motivation et de l'appui local, le taux d'abandon scolaire s'est nettement amélioré au niveau des écoles BEIP. Comme le montre le schéma, la tendance à la hausse du taux d'abandon scolaire s'est davantage réduite dans les écoles satellites gérées par des instituteurs ayant fait preuve de motivation.

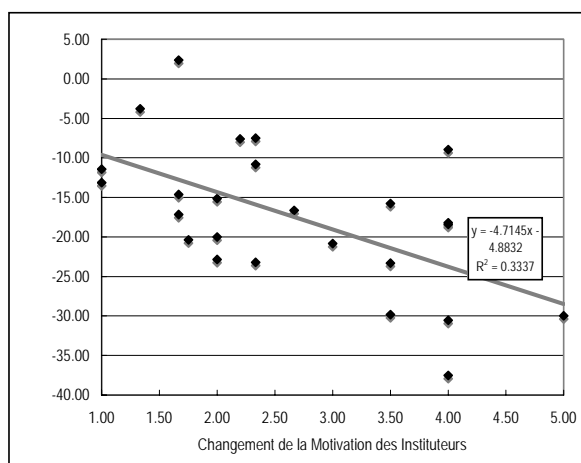


Schéma 2-2 : Changement au niveau du taux d'abandon et de la motivation des instituteurs (Echantillons : Ecoles satellites BEIP ayant noté un taux de 10% en terme d'abandon scolaire en 2004)

Source: Données de l'Etude d'Impact BEIP

(3) Travail en équipe: la relation entre les facteurs d'efficacité

Comme indiqué précédemment, plusieurs facteurs positifs divergent selon qu'il s'agisse d'une école BEIP ou d'une école non-BEIP. L'un de ces facteurs est la planification "bottom-up" et le CGE qui est devenu une entité opérationnelle uniquement dans les écoles BEIP. Comme on l'a déjà noté, l'introduction du CGE et de la gestion de l'école basée sur la planification "bottom-up" a développé un sentiment accru de l'appropriation, de l'engagement et davantage d'appui local au niveau de l'école. Parallèlement, le modèle BEIP constitue un modèle de "travail en équipe" qui a été conçu pour permettre une meilleure communication entre les participants et davantage de coopération entre les différents groupes de personnes. Le CGE est une unité clé pour permettre la communication et la coopération. La motivation individuelle

ainsi que différentes idées peuvent être revues, intégrées et traduites dans le travail d'équipe, qui est beaucoup plus efficace que le travail individuel et les efforts non organisés.

Le "Travail en équipe" a été l'un des mécanismes faisant défaut dans la structure organisationnelle actuelle des écoles primaires au Maroc. Les instituteurs d'une même école ne disposent pas même pas d'assez d'occasions pour travailler en équipe. Tel qu'indiqué dans le tableau, les changements au niveau de la communication entre les instituteurs sont meilleurs dans les écoles BEIP que dans les écoles non-BEIP. Ceci montre que les instituteurs des écoles BEIP ont plus de chances de travailler ensemble en équipe.

Une même tendance à la hausse du degré de communication entre les instituteurs, et entre ceux-ci et les parents. Dans les écoles BEIP, la communication avec les parents en tant qu'unité scolaire est plus élevée que dans les écoles non-BEIP. Les instituteurs des écoles BEIP ont plus de chances de communiquer avec les parents grâce aux efforts organisés des unités scolaires.

Tableau 2-6 : Changement de la communication parmi les instituteurs et avec les parents

Type	Catégorie	Changement au niveau de la communication chez les instituteurs (Classement de 1 à 5)	Changement dans la communication avec les parents (Classement de 1 à 5)	
			En tant qu'instituteurs individuels	En tant qu'unité scolaire
Ecoles mères	Ecoles Non-BEIP	2.5	2.3	1.7
	Ecoles BEIP	3.0	2.8	2.4
Ecoles satellites	Ecoles Non-BEIP	2.3	2.7	1.9
	Ecoles BEIP	2.8	2.9	2.6

Source: Etude d'Impact BEIP

Compte tenu de cette tendance à la hausse du travail en équipe dans les écoles BEIP, plusieurs facteurs liés à l'amélioration de la qualité de l'éducation se sont nettement améliorés. Les schémas suivants montrent que la "Motivation des instituteurs", "la Communication avec les parents grâce aux efforts organisés", et le "Changement dans l'appui local (par les parents, la communauté et la commune)" ont enregistré une amélioration dans les écoles où les instituteurs travaillent en équipe (qui ont noté une amélioration de leur capacité de communication).

Le Schéma 2-6 montre l'interdépendance des facteurs principaux de l'efficacité du modèle BEIP à travers le CGE, ce qui illustre le travail d'équipe, la communication et les activités organisées.

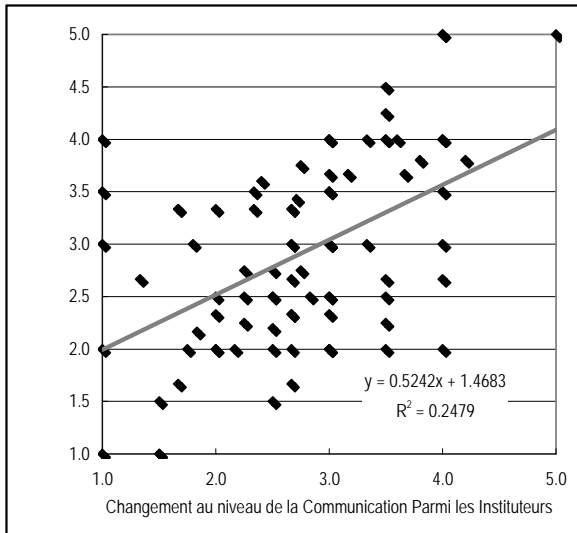


Schéma 2-3 : Communication organisée avec les parents et le travail d'équipe dans les Ecoles BEIP (satellites)

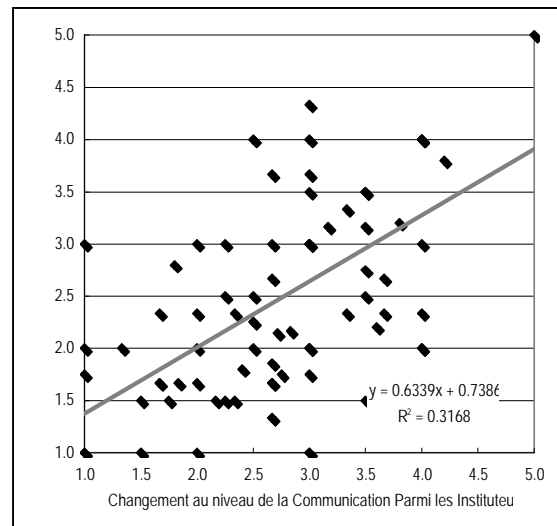


Schéma 2-4 : Motivation des instituteurs et le travail d'équipe dans les Ecoles BEIP (satellites)

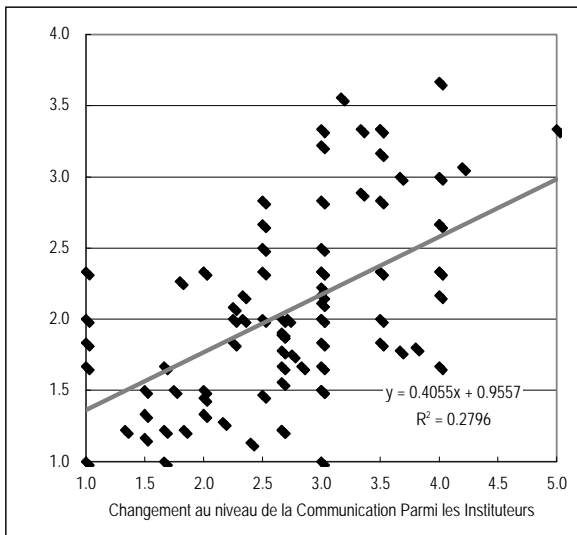


Schéma 2-5 : Appui local et travail d'équipe au niveau des écoles BEIP (satellites)

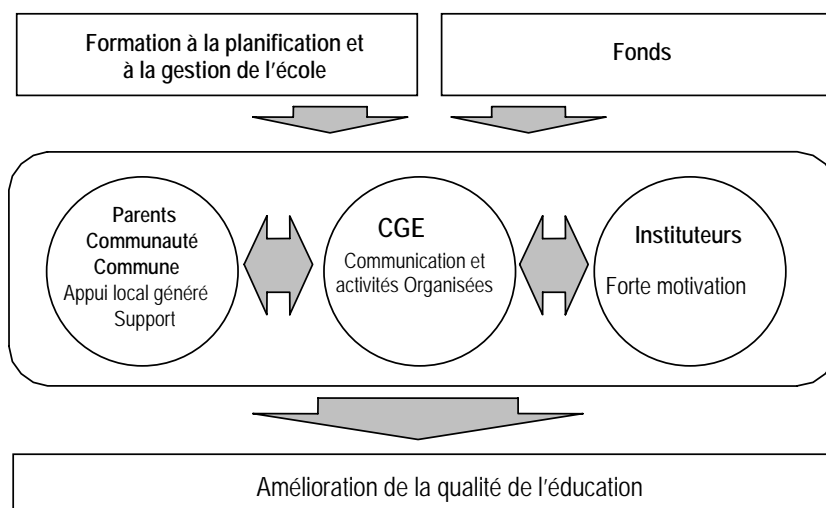


Schéma 2-6: Structure conceptuelle de l'interdépendance des principaux facteurs d'efficacité

2.1.3 Les limites actuelles du BEIP

Le modèle BEIP n'est pas le moyen parfait d'améliorer l'éducation de base en milieu rural au Maroc. Plusieurs questions doivent être traitées. Mais, à ce niveau, nous allons présenter les questions les plus importantes. Ces questions seront abordées en détail dans les sections qui suivent. Les options de politique recommandées sont aussi décrites dans le présent chapitre.

(1) Le modèle BEIP- CGE devrait être développé davantage

Les écoles doivent être plus développées en matière de compétence de gestion d'école:

Par exemple, les personnes ont tendance à prêter plus d'attention aux améliorations physiques des écoles, même lorsqu'il existe d'autres facteurs importants qui ont un effet sur l'apprentissage et la scolarisation des élèves. Il est à noter également que le coût nécessaire pour maintenir une meilleure communication au niveau d'un secteur scolaire est beaucoup plus élevé que prévu. Il convient de ne pas sous-estimer la distance physique séparant les unités scolaires.

La participation des acteurs à la gestion de l'école peut être développée davantage

Dans beaucoup d'écoles, ce fut la première expérience de BEIP, et celles qui ont réussi à faire participer beaucoup d'acteurs ont enregistré des impacts positifs. Cependant, la participation des parents dans certaines écoles s'est avérée limitée. D'autre part, les instituteurs pensent qu'il n'est pas facile d'impliquer des parents qui viennent de milieux différents du leur, et qui ont des expériences, des connaissances et des opinions différentes de celles des instituteurs formés dans les centres urbains. Cependant, l'appui de la communauté est absolument indispensable aux écoles, particulièrement les écoles satellites, afin qu'elles survivent et opèrent mieux au sein de la communauté. Les efforts fournis pour impliquer autant d'acteurs que possible dans la gestion de l'école devraient être poursuivis.

L'adhésion au CGE devrait être revue afin qu'elle puisse refléter les voix des écoles satellites:

Actuellement, les membres du CGE, tels que définis par le décret, n'incluent pas les représentants de toutes les écoles satellites. Dans beaucoup d'écoles pilotes, le représentant de l'école satellite n'est pas membre du CGE, et beaucoup de membres sont issus de l'école mère.

Par conséquent, les activités qui ont été proposées par un secteur scolaire tendent à favoriser l'amélioration de l'école mère. Il est donc important, d'avoir au moins un membre représentant l'école satellite au sein du CGE.

La commune – davantage de participation au développement de l'éducation

Certaines écoles ont réussi à impliquer le personnel de la commune dans les activités d'amélioration en leur attribuant des responsabilités et fonctions relatives aux activités du BEIP, telle que celle de trésorier, et en préparant les rapports à soumettre aux autorités locales. Cependant, l'absence d'une structure au sein de la commune pour traiter les questions relatives à l'éducation de même que l'absence d'un comité sectoriel au niveau des conseils communaux compliquent la participation active de la commune au développement de l'éducation. Il est important de déterminer comment les communes peuvent être impliquées systématiquement dans le développement de l'éducation.

(2) Nécessité de disposer d'un cadre institutionnel pour faciliter l'acquisition du modèle BEIP

L'EPE est le centre de la structure impliquée dans l'exécution du BEIP. Cela dit, l'EPE n'est pas encore officiellement intégrée dans la structure actuelle de l'éducation. Par ailleurs, l'EPE a souvent été accablé de tâches. Par exemple, il est parfois difficile à l'EPE de trouver des ressources financières ou même humaines au sein de la DP pour soutenir l'exécution des activités de BEIP. Il n'existe pas de lien clair entre les plans d'éducation préparés par la DP et autres niveaux de la hiérarchie et les plans scolaires élaborés dans le cadre du BEIP.

Il faut examiner les possibilités, à long terme, de formuler un cadre institutionnel pour les fonctions actuelles de l'EPE dans BEIP, et le modèle de micro-planification, de façon à les intégrer dans la structure de l'éducation au Maroc. Il faut prendre pleine considération des points suivants.

La Délégation Provinciale (DP) devrait suggérer un cadre institutionnel pour prendre en charge les rôles de l'EPE et les fonctions de BEIP:

- Par exemple, il conviendrait d'envisager d'attribuer au Département de planification le rôle de planification de bas vers le haut "bottom-up"; au Département de formation la responsabilité de la formation en matière de planification de bas vers le haut "bottom-up" et de gestion financière au niveau de l'école ; au Département de suivi et d'évaluation, la responsabilité du suivi et de l'évaluation ; et au Département du budget, la responsabilité d'allouer le budget nécessaire à la mise en œuvre et le suivi des activités de BEIP. Quoiqu'il en soit, il importe d'internaliser les rôles des EPE au sein de la structure officielle de la DP.

L'AREF devrait assurer:

- le cadre général institutionnel et financier afin de permettre à la DP de poursuivre l'application du modèle de micro-planification.
- les liens nécessaires permettant d'intégrer la planification bottom-up dans la planification provinciale et régionale.

Le MEN devrait assurer:

- un cadre plus solide pour le CGE.
- l'adoption du modèle de BEIP en tant qu'approche pour développer les écoles en milieu rural.

- Examiner les questions structurelles actuelles relatives à l'éducation de base dans tous les milieux ruraux, capables de refléter les effets positifs de la décentralisation.

(3) Questions structurelles dépassant le cadre du BEIP

L'expérience du BEIP souligne des questions qui dépassent le cadre de "la planification bottom-up".

Le modèle BEIP fonctionne mal au niveau des écoles éloignées

En général, il existe des différences considérables au niveau de l'efficacité du modèle BEIP entre les écoles mères et les écoles satellites. Etant donné que les écoles satellites sont plus éloignées de la population, cette dernière ne possède pas assez de revenus en espèces pour continuer à envoyer les enfants à l'école. Nous avons bien noté que l'application du modèle était plus difficile dans les écoles satellites que dans les écoles mères. L'expérience de BEIP a démontré que les difficultés rencontrées par les écoles satellites dépassent de loin les difficultés d'accès physique.

- Les écoles situées loin de la communauté:
Certaines écoles satellites sont situées très loin des communautés. Face à cette situation, il serait tout d'abord difficile à la communauté de développer des relations avec l'école satellite. D'autre part, les instituteurs sont contraints de loger isolément au milieu de nulle part, ce qui a un effet négatif sur leur motivation. A ce niveau, le modèle de BEIP reste peu efficace pour l'amélioration de ces écoles.
- Les écoles satellite (instituteurs) ne sont pas bien acceptées:
Actuellement, beaucoup d'instituteurs sont nés dans les centres urbains et ont été élevés et formés dans des écoles urbaines. Certains d'entre eux sont affectés à des écoles éloignées, et y trouvent des difficultés à être acceptés par la communauté à cause des différences culturelles et linguistiques. A moins qu'ils ne réussissent à s'intégrer dans la communauté, il serait difficile pour les écoles d'être aussi acceptées par la communauté. Un tel environnement réduit la motivation et l'engagement des instituteurs. Ce qui affecte sérieusement la qualité de l'enseignement.
- Les écoles satellites ne possèdent pas d'instituteurs expérimentés:
Dans beaucoup de cas, seuls les instituteurs nouvellement recrutés sont affectés aux écoles satellites éloignées. Les premières années de leur expérience dans l'enseignement sont très déterminantes quant au développement de leurs qualifications en tant qu'instituteurs, et ils nécessitent un encadrement et une supervision continues de la part de leurs collègues plus expérimentés pour les guider dans différents aspects de l'éducation. En outre, les instituteurs affectés aux écoles rurales font face à des difficultés qui sont très spécifiques à ces écoles, telles que l'enseignement de classes à niveaux multiples, l'enseignement des enfants qui parlent une langue maternelle différente de celle des instituteurs, la communication avec des parents accordant peu d'intérêt à l'éducation, etc. Manquant d'encadrement et de supervision de la part de leurs collègues plus expérimentés, les nouveaux instituteurs doivent passer par nombre d'épreuves et d'erreurs.

Réduire le coût assumé par les parents relativement à l'éducation de base : "Manuel gratuit"

Plusieurs instituteurs et parents ont reconnu que la distribution des manuels et autres matériels scolaires a largement contribué à l'augmentation du taux de scolarisation et à la diminution des

abandons. Il est clair que les frais relatifs à l'éducation constituent un facteur déterminant dans la scolarisation des enfants, de la même manière que le manque de sensibilisation parmi les parents vis-à-vis de l'importance de l'éducation a un effet négatif sur la question de l'éducation en général. Même lorsque les parents sont conscients de l'importance de l'éducation pour leurs enfants, ils restent incapables d'envoyer leurs enfants à l'école lorsqu'ils n'ont pas les moyens d'acheter les manuels pour leurs enfants.

Il est important d'envisager des politiques susceptibles d'éliminer les obstacles structureaux qui entravent la généralisation de l'éducation de base. Par exemple, "des manuels gratuits pour tous les enfants dans les écoles primaires" pourrait être un moyen très efficace. Compte tenu des ressources financières de la population en milieu rural et des niveaux de revenus en espèces très bas enregistrés dans les secteurs ruraux, "des manuels gratuits" reste le moyen le plus efficace que n'importe quelle autre campagne de sensibilisation, aussi bien organisée soit-elle, pour améliorer l'accès à l'éducation de base.

2.2 Les options de politique à suivre pour soutenir l'éducation en milieu rural

Dans la présente section, nous aborderons les options de politique à suivre pour soutenir l'éducation en milieu rural, du point de vue de l'administration et des finances de l'éducation. Ces options sont principalement basées sur l'expérience BEIP, sans se limiter au modèle BEIP, et ce en raison du fait que les écoles primaires en milieu rural constituent notre première préoccupation, et plus particulièrement les écoles satellites qui se trouvent dans des conditions difficiles loin d'offrir une éducation de qualité. Les difficultés auxquelles font face les écoles satellites ne peuvent être résolues par une seule mesure mais nécessitent une approche détaillée qui traite les aspects administratifs et financiers du système de l'éducation au Maroc.

Les problèmes majeurs auxquels font face les écoles satellites peuvent être résumés comme suit:

- ◆ Les conditions des écoles en milieu rural, et particulièrement les écoles satellites, sont très mauvaises en terme d'infrastructures et de ressources humaines;
- ◆ Dû aux difficultés d'accès aux écoles, la communication est très limitée entre les écoles mères et les écoles satellites, et entre la DP et les écoles satellites. Par conséquent, les écoles satellites ne peuvent pas recevoir une assistance suffisante de l'école mère et de la DP;
- ◆ Certaines écoles ont été bâties sans tenir compte des besoins de la communauté ou de l'emplacement du village. Par conséquent, certaines écoles qui ont été bâties loin de la population sont ainsi géographiquement isolées de la communauté;
- ◆ Des écoles situées dans les régions berbérophones ne disposent pas de suffisamment d'instituteurs parlant le berbère, ce qui rend les écoles psychologiquement isolées des parents et de la communauté; et
- ◆ Selon le système actuel adopté pour l'affectation des instituteurs, seuls les instituteurs jeunes et inexpérimentés sont affectés aux écoles satellites. Par conséquent, il leur est difficile de recevoir une orientation appropriée de la part d'instituteurs expérimentés ou du directeur lors des situations les plus difficiles qu'ils rencontrent lors de l'exercice de leurs tâches, ce qui a un impact négatif sur la qualité du processus d'enseignement - apprentissage en classe.

2.2.1 Administration de l'éducation

La section suivante présente les propositions visant l'amélioration des écoles en milieu rural: l'option 1 a été déduite de l'expérience du Programme BEIP, et elle sert à illustrer pourquoi et comment continuer à appliquer le modèle BEIP ; les trois autres options traitent des questions qui dépassent le cadre du Programme BEIP, mais qui constituent de sérieux obstacles à l'éducation en milieu rural même après l'introduction du modèle BEIP.

Option 1: préparer l'environnement à l'adoption du modèle BEIP dans le cadre d'une approche destinée à améliorer l'éducation en milieu rural

Les opérations d'amélioration de l'éducation utilisent souvent des solutions uniformes pour des régions diversifiées, ayant des contextes et problèmes différents. Dans le cadre du Programme BEIP, les écoles et la province analysent ensemble les problèmes qu'ils rencontrent et comment les résoudre, et élaborent, de leur propre initiative, différentes approches, en utilisant de petites subventions globales. Le modèle BEIP se caractérise donc par l'approche de planification de bas vers le haut (bottom-up) et des subventions globales versées directement aux écoles et à la province pour le financement de leurs propres initiatives. Ce modèle a prouvé son efficacité quant aux aspects suivants:

- ◆ Les personnes chargées de l'école (le directeur de l'école, les instituteurs/institutrices, et les membres de la communauté) développent un sentiment d'appropriation et s'engagent davantage dans le processus d'amélioration des écoles;
- ◆ Les ressources sont allouées aux régions qui ont en le plus besoin, assurant ainsi une meilleure efficacité de gestion des fonds;
- ◆ Encourager la participation de plusieurs acteurs, y compris les membres de la communauté, à travers le recours à l'approche de planification de bas vers le haut, et donc rapprocher les écoles de la communauté ; et
- ◆ Les écoles deviennent plus transparentes et s'ouvrent plus à l'extérieur, ce qui améliore la communication avec la communauté, qui, d'un autre côté, offrira un soutien accru aux écoles.

L'accès difficile aux écoles éloignées les place dans une position difficile qui les empêchent d'avoir une orientation adéquate et suffisante de la part des autres écoles et de la DP, et d'obtenir leur soutien. Dans une telle situation, les écoles satellites sont tenues de faire preuve de davantage d'autonomie dans la gestion des écoles. Le modèle BEIP soutient les écoles d'une manière plus proactive dans la gestion de l'école en lui fournissant les moyens nécessaires (les compétences et l'expérience) ainsi que les ressources (de petites subventions globales). Ce modèle a prouvé son efficacité pour rapprocher les écoles éloignées.

Afin d'élargir l'impact du modèle BEIP, il faut l'inscrire dans le cadre du système actuel de l'éducation pour faire partie d'une structure permanente. Cependant, cette introduction du modèle nécessite des changements à entreprendre au niveau de l'école, de la commune, de la province, de la région, et du ministère.

(1) Ecole - Renforcement des compétences en gestion des écoles

La gestion des écoles est efficace en ce sens que les besoins et les conditions locales peuvent être reflétés lors de la gestion des écoles. Dans le cadre d'une telle pratique, les écoles sont appelées à jouer un rôle actif dans la planification et l'exécution des activités de

l'éducation sur la base des besoins et des conditions locales. Les écoles faisant partie du projet pilote de BEIP sont passées par le premier cycle du processus de planification scolaire (analyse, planification, mise en œuvre et évaluation), mais chaque étape du processus devra être améliorée et **les écoles devront être mieux équipées avec des compétences en gestion de l'école**. Par exemple, les personnes tendent à accorder davantage d'attention à l'amélioration des établissements scolaires, même lorsqu'il existe d'autres facteurs plus importants touchant à l'apprentissage ou à la scolarisation des élèves. Les écoles qui proposent l'amélioration de l'établissement en tant qu'activité prioritaire doivent être en mesure d'expliquer clairement comment une activité telle que la rénovation d'une salle de classe ou la construction d'une classe multimédia peut résoudre les problèmes auxquels elles font face, et jusqu'à quel point une telle activité peut améliorer la situation. Une autre observation est la tendance à accorder davantage d'attention aux écoles mères qu'aux écoles satellites en termes d'allocation des ressources. Il faudrait renforcer la pratique d'analyse des problèmes et des approches, ainsi que la méthode de réflexion visant les résultats à atteindre.

La participation des acteurs locaux dans la gestion de l'école peut être encouragée davantage. Encourager la communication avec les parents et la communauté est non seulement importante pour la mobilisation des ressources, mais aussi pour le rapprochement de l'école et de la communauté. A travers l'expérience de BEIP, les instituteurs et les directeurs ont tentés d'impliquer les représentants des parents et de la communauté dans le processus de planification. Cet effort fut le premier de son genre dans plusieurs écoles, et ceux qui ont réussi à impliquer plusieurs acteurs locaux ont récolté de bons résultats. La participation des parents dans les activités scolaires s'est limitée uniquement à la présence aux réunions sans échange réel d'opinions et d'idées. De leur côté, les instituteurs remarquent qu'il est difficile d'impliquer les parents qui viennent de milieux différents, et ont une expérience, un savoir, et des opinions différentes comparé aux instituteurs qui ont été formés dans les régions urbaines. Cependant, le soutien que peut apporter la communauté est indispensable aux écoles, et particulièrement aux écoles satellites pour qu'elles puissent survivre et mieux opérer au sein de la communauté. Il faut poursuivre les efforts visant l'implication accrue des acteurs locaux dans la gestion de l'école.

L'adhésion au CGE est à repenser de manière à refléter les voix des écoles satellites. Actuellement, les membres du CGE, tels que le stipule le décret, n'incluent pas de représentants des écoles satellites. Par ailleurs, dans plusieurs écoles du projet pilote de BEIP, le représentant de chaque école satellite n'est pas membre du CGE et plusieurs membres sont issus de l'école mère. Par conséquent, les activités proposées par un secteur scolaire quelconque sont davantage axées sur l'amélioration de l'école mère : par exemple, les écoles proposent la création d'une classe multimédia dans l'école mère plutôt qu'un équipement en ressources telles que la bibliothèque scolaire, qui peuvent être partagées par les unités scolaires. Afin de mieux répartir les ressources qui se concentrent actuellement au niveau de l'école mère, il est nécessaire de repenser les besoins locaux de chaque unité scolaire dans le cadre des réunions du CGE. Il est donc important d'avoir au moins un

représentant de chaque école satellite parmi les membres du CGE. L'autre alternative consiste à établir un CGE au niveau de chaque école satellite, que ce soit un CGE officiellement constitué ou une sous-entité appartenant au CGE du secteur scolaire.

(2) Commune – Davantage de participation au développement de l'éducation

L'autre question à examiner est le mécanisme d'implication de la commune dans le développement éducationnel. Avant le lancement du BEIP, le degré de l'implication de la commune dans la gestion de l'école et le partage des coûts était très restreint. Dans le cadre de l'expérience de BEIP, certaines écoles ont réussi à impliquer le personnel de la commune dans l'amélioration de l'éducation en leur attribuant des responsabilités spécifiques vis-à-vis des activités réalisées dans le cadre du BEIP, telles que le trésorier, et en leur permettant d'accéder à l'information au travers des différents rapports destinés aux autorités locales.

Cependant, l'absence d'une organisation éducationnelle au niveau de la commune, ou d'un comité sectoriel au niveau du conseil communal rend la participation active de la commune au développement éducationnel très difficile. Actuellement, le degré de l'implication de la commune est très influencé par les attentes et l'intérêt que porte le président de la commune à la question de l'éducation. Il est important d'estimer comment impliquer systématiquement les communes dans le développement éducationnel. Le décret régissant la constitution du CGE prévoit des représentants du conseil communal parmi les membres du CGE, et d'encourager l'implication de la commune dans le système éducatif une fois que la pratique de ce dernier sera généralisée.

Dans le cadre du BEIP, le CEC a été constitué sur une base expérimentale. Les fonctions prévues pour cette organisation consistent à assembler les plans individuels des écoles et à, conjointement, mettre en oeuvre les activités de manière à ce que toutes les écoles d'une même commune y participent. Cependant, dans la réalité, le Conseil ne semble pas fonctionner correctement. Les raisons derrière ce dysfonctionnement peuvent être les suivantes :

- ◆ Le CCE développe des plans mais il ne reçoit pas de budget pour exécuter les activités (c'est la DP qui assume ce rôle). Il est difficile au Conseil d'être actif et motivé;
- ◆ Il n'existe pas d'organisation officielle responsable de l'éducation au niveau de la commune;
- ◆ Les secteurs scolaires ne réalisent pas la nécessité d'avoir des activités communes aux différents secteurs scolaires; et
- ◆ Il est physiquement difficile d'exécuter des activités communes entre les secteurs scolaires.

Il est donc important de penser à développer une cellule de l'éducation au niveau de la commune.

(3) Délégation provinciale (DP) – Institutionnalisation de la mise en œuvre de BEIP

Dans le cadre du BEIP, tant les écoles que les DP ont développé des plans d'amélioration de l'éducation. La planification de l'éducation au niveau provincial revêt une signification particulière dans la mesure où la province peut mieux comprendre la réalité des écoles, assembler les plans de l'éducation établis par les écoles séparément, et définir les priorités et les objectifs, en tenant compte des problèmes de chaque école. La province est un niveau approprié pour organiser des sessions de formation en fonction du nombre d'instituteurs dans chaque province et de la pertinence des programmes scolaires.

Les DP sont des participants actifs aux activités du BEIP et, dans le même temps, ils jouent un rôle important dans le suivi et l'appui apporté aux activités scolaires du BEIP. Une EPE a été constituée au niveau de chaque DP pour s'occuper de la mise en œuvre des activités pilotes du BEIP, et elle a prouvé sa capacité à exécuter l'ensemble des activités programmées dans le cadre du BEIP : organiser les formations que nécessite les personnels enseignant et non enseignant ; apporter conseil et assistance ; et assurer le suivi des activités. Il faudrait réexaminer **comment institutionnaliser les rôles et les fonctions de l'EPE relatives aux activités du BEIP**. Par exemple, le Département de la planification incorpore la mission de planification selon le modèle bottom-up ; le Département de la formation assure la formation en planification bottom-up et la gestion financière au niveau de l'école ; le Département du suivi et de l'évaluation assume la responsabilité du suivi et de l'évaluation ; enfin le Département de la budgétisation attribue le budget pour la mise en œuvre et le suivi des activités du BEIP. Il est donc important de redéfinir les rôles et les fonctions de l'EPE en tant que partie de la DP dotée de fonctions et responsabilités officielles.

Actuellement, un Assistant de Recherche est affecté à chaque commune dans la zone pilote choisie pour l'exécution du BEIP, et il travaille sous la supervision de l'EPE. Les Assistants de Recherche (AR) résident dans la commune cible et visitent les écoles assez fréquemment pour les assister dans leurs activités et pour suivre leurs progrès. La fréquence des visites de chaque unité scolaire sont effectuées hebdomadairement ou tous les quinze jours selon le lieu de l'école. Dans le cadre du BEIP, la fonction de "facilitateur" (celle qu'occupe les AR) a été considérée très importante pour la mise en œuvre des activités scolaires. Le Programme BEIP a introduit de nouvelles idées et a développé les pratiques et notions de gestion de l'école, telles que la planification du bas vers le haut (bottom-up), l'implication de la communauté, la gestion autonome, la responsabilisation et la transparence. La fonction de "facilitateur" est très importante lorsque les directeurs d'écoles ne disposent pas d'une expérience ou d'une compréhension suffisantes de ces concepts, ou lorsqu'ils se trouvent dans des situations difficiles. Les fonctions et responsabilités des Assistants de Recherche doivent être reprises à l'avenir par les membres de la DP pour permettre la continuation du modèle du BEIP.

La question subséquente est de savoir qui va reprendre les fonctions et responsabilités des inspecteurs des écoles. Comme indiqué précédemment, BEIP a introduit de nouvelles idées et pratiques de la gestion de l'école tandis que les écoles nécessitent un appui considérable, en particulier durant la première année d'exécution. Dans ce cas, les ressources externes telles que les Assistants de Recherche peuvent être assurées temporairement la première année. Cependant, la deuxième année, les écoles nécessiteront moins d'assistance et d'orientation, et par conséquent l'assistance de BEIP peut être associée aux routines de suivi/supervision de l'école. Selon la politique actuelle de MEN, le système actuel d'inspecteurs est à remplacer par le nouveau système, et il est possible de proposer ce qui pourrait les remplacer. Le profil des "facilitateurs" pourrait prendre la forme indiquée ci-après. Nous recommandons d'organiser à l'avenir une formation destinée aux "facilitateurs".

- ◆ Avoir une bonne compréhension du concept de BEIP
- ◆ Capables d'être un partenaire pour les écoles
- ◆ Capables de soutenir les initiatives et la créativité des écoles par l'encouragement et l'orientation, et non par des instructions ou des ordres.
- ◆ Les affecter aux différentes écoles afin d'assurer la tâche routinière de supervision et les visites fréquentes aux écoles (les moyens de transport doivent être assurés)
- ◆ Garder un profil bas, mais suivre strictement les directives et les règlements du BEIP.
- ◆ Être capable d'assister les écoles non seulement dans la méthodologie d'enseignement, mais aussi dans la gestion de l'école

(4) L'AREF – Financement de la planification décentralisée et réalisation des plans

Le système actuel de l'administration de l'éducation donne à l'AREF le pouvoir légal de gérer l'éducation en se basant sur ses propres plans. Il est donc très important d'avoir un mécanisme qui permette de refléter les besoins locaux dans les plans de l'AREF. **En ce sens, ce qui ressort de la planification du BEIP telle que la micro-planification au niveau de l'école et les plans des écoles regroupés et assemblés au niveau de la province peut être utilisé de manière efficace.** L'AREF a également le pouvoir d'allouer le budget de l'éducation que le ministère lui affecte en fonction de ses plans, et par conséquent, il est prévu qu'elle joue à l'avenir un rôle important dans le financement du BEIP.

Selon le modèle du BEIP, les écoles et les DP sont au cœur de l'exécution des activités scolaires comme indiqué ci-dessus. Il est nécessaire de réserver et d'allouer correctement un budget aux écoles pour la réalisation de leurs plans, et un budget à la DP pour réaliser leurs activités et assurer le suivi des activités du BEIP.

(5) Le Ministère – Adopter le modèle BEIP comme approche destinée à améliorer les écoles dans les régions rurales

Une des caractéristiques du BEIP est qu'il fournit des approches et des ressources. En d'autres termes, les écoles ont l'opportunité de désigner leurs activités et reçoivent des

ressources financières pour réaliser leurs plans. Sans aide financière, la planification n'aura plus d'utilité. Par ailleurs, sans des plans préparés sur la base d'une analyse des problèmes et d'une définition des objectifs, les fonds ne seraient pas utilisés correctement. Il est donc crucial d'avoir aussi bien les plans que les fonds pour les réaliser afin de pouvoir atteindre les objectifs.

Dans le cadre du BEIP, le mécanisme de financement direct aux écoles a été adopté, et c'est ce qui constitue la clé au succès. Ce mécanisme permet aux personnes d'avoir un fort sentiment d'appropriation, et donc insiste sur le fait d'utiliser les ressources de manière plus efficace lorsqu'on leur donne la responsabilité de gérer les fonds par eux-mêmes. Selon l'accord convenu, les écoles ne reçoivent pas les fonds pour acheter des articles ou pour réaliser certaines activités, mais reçoivent plutôt les produits dont ils ont besoin. Par conséquent, les écoles n'assument pas de responsabilité relativement à la gestion financière. C'est le personnel du Ministère des Finances, que ce soit de l'AREF ou de la DP, qui assume cette responsabilité. Dans le cadre du BEIP, le CGE et l'EPE agissent comme une quasi-association. Ils ont signé une convention de partenariat qui permet que les fonds soient versés directement sur le compte du CGE et de l'EPE. L'initiative du Ministère de l'Education a facilité la réalisation de ce mécanisme mais cela reste une tentative limitée au contexte des activités pilotes réalisées par le BEIP. Il faudrait penser à redéfinir les responsabilités et les fonctions du CGE, et les approuver de manière officielle avant d'envisager l'extension et la généralisation de l'expérience du BEIP dans toutes les régions³.

Une autre étape nécessaire avant d'entamer l'extension de l'expérience du BEIP est de reconnaître que le modèle constitue l'un des programmes visant l'amélioration des écoles rurales, et de l'inscrire comme un "programme d'amélioration des écoles à petite échelle". Le modèle BEIP peut être appliqué dans des environnements différents mais il est particulièrement utile dans les régions isolées où les besoins se multiplient et se diversifient. L'amélioration des écoles dans les régions rurales nécessite des actions massives telles que l'amélioration de l'établissement scolaire et la motivation des instituteurs. De telles actions peuvent être mises en place de manière efficace si les efforts aux différents niveaux provincial, régional et national s'allient pour les mettre en œuvre. Le modèle BEIP peut générer une amélioration à petite échelle, ce que les interventions collectives ignorent souvent. Par conséquent, le Programme BEIP n'est pas tenu de couvrir toutes les écoles chaque année, mais il pourrait plutôt être utilisé comme complément aux politiques existantes. Par exemple, il est possible de désigner le Programme BEIP de manière à ce que des écoles profitent du programme tous les trois ans. Un tel moyen permettrait de réduire la charge, si lourde, du financement, ainsi que la tâche, si pénible, du suivi et de la supervision au cas où le Programme serait appliqué simultanément dans toutes les écoles.

³ Selon les informations reçues de la Direction Juridique du Ministère de l'Education, les écoles peuvent signer des conventions de manière autonome, et peuvent recevoir des fonds directement sur leurs comptes conformément à la convention sous réserve que cette dernière ait été approuvée par l'AREF.

Option 2: Repenser le système de gestion des instituteurs du point de vue de l'éducation en milieu rural

Le Maroc n'est pas confronté au sérieux problème de la faible qualité des instituteurs ou de l'insuffisance du nombre d'instituteurs que connaissent plusieurs pays en voie de développement. C'est un grand avantage en faveur de l'éducation au Maroc dont le pays a pu bénéficier grâce à l'engagement fort du gouvernement. Cependant, des propositions peuvent être formulées dans le souci de réviser le système actuel de gestion des instituteurs pour l'amélioration des écoles rurales.

(1) Créer des postes pour les instituteurs ayant grandi dans la région

Actuellement, nombre d'instituteurs sont nés et ont grandi dans les régions urbaines. Ils ont donc été formés dans des centres urbains et préfèrent vivre et enseigner dans les régions urbaines. Les instituteurs qui sont affectés à des écoles éloignées rencontrent des difficultés pour être acceptés par la communauté en raison de leur différence au niveau de la langue et du milieu culturel. A moins qu'ils ne réussissent à s'intégrer dans la communauté, il serait aussi difficile pour l'école d'être acceptée par la communauté⁴. Dans un tel environnement, il est difficile aux instituteurs de rester motivés et engagés envers l'école. Par ailleurs, il en résulte une moindre qualité de l'enseignement.

Il existe deux façons de résoudre ce problème : la première est de préparer l'environnement dans les régions rurales de manière à ce que les avantages sociaux et les conditions de travail soient correctement améliorés pour que les instituteurs venant de la ville décident volontairement d'y rester. La deuxième alternative est d'affecter les instituteurs parmi les lauréats venant des mêmes régions rurales. Il existe beaucoup de choses à améliorer côté social mais il serait difficile de tout améliorer sur une courte durée. La deuxième alternative semble plus convenable parce que les instituteurs qui sont nés et ont grandi dans les mêmes régions rurales viennent du milieu culturel sont généralement plus disposés à s'installer dans la région. Ils sont capables de communiquer en berbère avec la communauté et se montreront plus engagés dans le processus d'amélioration des conditions de l'école et de la communauté. Ils jouent aussi un rôle important en tant que modèle pour les enfants du village. Les écoles situées dans les régions rurales sont souvent isolées de la société et n'accèdent pas à l'information, et il est aussi difficile pour les élèves et les parents de d'avoir une image de leur futur une fois qu'ils ont réussi leurs études. En effet, nombre de recherches ont montrés que le rôle-modèle des instituteurs avait joué un rôle important pour promouvoir l'éducation des filles.

⁴ Les instituteurs issus de milieux culturels différents rencontrent souvent des difficultés d'intégration dans la communauté. Dans le cadre du BEIP, les écoles éloignées témoignaient souvent de cas d'instituteurs formés dans les régions urbaines et ne parlant pas le Berbère. Ils sont souvent affectés dans les écoles satellites les plus isolées. De tels instituteurs se sentent très isolés parce qu'ils n'arrivent pas à communiquer avec les parents et la communauté, ni même avec les enfants. Du point de vue de la communauté, l'école est une réalité imposée par les externes. Souvent, on enseigne aux élèves dans une langue qu'ils ne comprennent pas. Une telle situation n'est pas appropriée, que ce soit pour les enfants ou pour les instituteurs.

Cependant, l'affectation des instituteurs venant de régions rurales n'est pas une tâche facile parce qu'il est difficile de trouver des personnes aussi qualifiées que les instituteurs urbains. A cet égard, la situation exige une application plus flexible du règlement régissant l'affectation des instituteurs. Le nombre d'élèves venant de régions rurales ayant un niveau supérieur d'enseignement est inférieur à ceux venant de régions urbaines, et donc le nombre de stagiaires venant des régions rurales dans le CFI est déjà limité. Beaucoup de pays, y compris le Japon, qui ont fait face à des problèmes similaires ont adopté, à titre de mesure provisoire, un système accéléré d'affectation des instituteurs ruraux ayant une qualification inférieure à la norme nationale.

L'on pourrait arguer que cette mesure risque d'abaisser la qualité des instituteurs mais la qualification des instituteurs peut être améliorée dès que le nombre de candidats ruraux augmente. En outre, il n'est pas nécessaire que tous les instituteurs viennent des mêmes régions rurales. Le plus important est d'avoir des instituteurs plus engagés envers les écoles, et par ailleurs qu'ils restent plus longtemps. Le système actuel d'affectation des instituteurs est adéquat pour assurer une répartition normalisée des instituteurs mais il n'est pas équitable vis-à-vis des régions rurales.

Exemple du Japon (1)

L'Etat et les départements se sont partagés la responsabilité d'établir des centres de formation des instituteurs dans les régions rurales pour compléter le nombre d'instituteurs qualifiés dans ces régions. 14 centres de formation des instituteurs ont été créés dans 6 départements depuis 1953. Ces centres ont dispensé des cycles de formation d'une durée d'une année destinés aux détenteurs d'un certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire, et leur a octroyé un certificat provisoire d'enseignement. En 1958, la durée du cycle a été prolongée à deux ans et les lauréats ont reçu un certificat officiel d'aptitude à l'enseignement. Avant leur fermeture en 1961, un total de 2.000 instituteurs a été formé dans ces centres, ce qui a contribué à résoudre le problème du manque d'instituteurs dans les régions rurales.

(2) Affectation des instituteurs expérimentés dans les unités scolaires

Les jeunes instituteurs ainsi que ceux nouvellement recrutés sont habituellement affectés à des écoles éloignées, là où l'environnement de travail est plus difficile. Ils doivent endurer un milieu de vie difficile avec une absence de logements appropriés, de services de santé et d'informations. L'affectation des instituteurs aux écoles rurales est considérée comme une obligation durant les premières années d'enseignement avant d'être mutés à des écoles urbaines. C'est une pratique courante à travers le monde parce qu'il va de soi que des instituteurs jeunes et énergiques, tolèrent mieux un environnement difficile.

Exemple au Japon (2)

*Au Japon, le système de gestion des instituteurs est défini au niveau **départemental**, et le système d'affectation varie selon la situation et les besoins de chaque **département**. Beaucoup de **départements** exigent le travail dans les régions éloignées au moins deux fois dans la vie d'enseignement : une première fois au début de la carrière et une deuxième fois au moment d'une promotion à un poste de direction. Par exemple, dans **le département** de Tokushima: en principe, les instituteurs doivent enseigner dans les écoles éloignées 3 fois : en tant qu'instituteur nouvellement recruté (3 ans), en tant qu'instituteur à mi-carrière (2-5 ans), et comme directeur adjoint (3 ans).*

Cependant, dans beaucoup de cas le problème est que seuls les instituteurs nouvellement recrutés sont affectés à ces écoles éloignées. Les premières années d'enseignement sont cruciales pour le développement des compétences des instituteurs, et ils ont donc constamment besoin d'appui et de supervision de la part de leurs collègues expérimentés concernant plusieurs aspects de l'enseignement, tels que la gestion de la salle de classe, la planification des leçons, la manière de construire une relation entre les parents et les membres de la communauté, etc. En outre, ceux qui sont affectés aux écoles rurales doivent faire face à des difficultés qui sont spécifiques aux écoles rurales telles que l'enseignement de classes à niveaux multiples, l'enseignement d'enfants dont la langue maternelle est différente de celle des instituteurs, communiquer avec des parents qui ont peu de connaissances sur l'éducation à l'école, etc. En l'absence de supervision et d'orientation appropriées de la part de collègues expérimentés, les nouveaux instituteurs doivent passer par des épreuves et des erreurs excessives. Les opportunités pour ceux-ci de partager leurs expériences avec d'autres instituteurs ou d'assister aux réunions sont aussi très limitées. Le système d'affectation actuel qui favorise uniquement l'affectation des jeunes instituteurs n'est approprié ni pour les instituteurs ni pour les enfants. Il serait préférable que ces instituteurs nouvellement recrutés soient encadrés d'au moins un instituteur en milieu de carrière ou promu à un poste managérial dans une école rurale.

(3) La formation des instituteurs pour mieux les préparer à l'éducation dans les régions rurales

Les écoles isolées ou l'enseignement de classe à niveaux multiples tendent à être considérés comme un modèle déficient. Cependant, elles offrent plusieurs possibilités grâce à leurs spécificités et caractéristiques. Dans les écoles de petite taille, les relations entre élèves et le rapport élève-instituteur peuvent être très approfondis. Les enfants apprennent mieux lorsqu'ils développent des relations avec leurs camarades de classe et des enfants de différents âges. Les instituteurs peuvent prêter plus d'attention aux points forts et faibles des enfants, et à leurs capacités individuelles, et peuvent les soutenir bien mieux que s'ils étaient dans de plus grandes écoles. De la même manière, la relation avec la communauté est très différente du type de relation développée dans les écoles urbaines. Les enfants sont plus attachés à la vie du village, et les ressources locales peuvent être utilisées dans l'enseignement, plus particulièrement dans le programme scolaire, rendant ainsi l'enseignement plus proche de la vie de l'enfant.

Exemple du Japon (3)

Des programmes de formation spécialisés dans l'enseignement de classes à niveaux multiples dans des régions éloignées sont organisés chaque année dans environ la moitié du département. Les thèmes principaux de la formation sont la méthodologie de l'enseignement dans les écoles éloignées et la gestion de l'école. La durée de la formation varie de 1 jour à 2 semaines. Il est certes difficile de réaliser la formation, mais formuler le contenu de la formation à partir des différents besoins et trouver les ressources humaines appropriées suffisamment expérimentées dans les écoles rurales est aussi difficile

De tels aspects positifs de l'enseignement rural peuvent être multipliés si on développe les connaissances et les compétences des instituteurs. Actuellement, peu de modules traitent de l'enseignement rural, que ce soit au niveau du programme de formation initiale ou du

programme de formation continue. Il faut envisager de développer et de mettre à jour cet aspect.

(4) Amélioration de l'environnement de travail de l'instituteur

Il faut assurer aux instituteurs de bonnes conditions de travail pour qu'ils puissent mieux se concentrer sur leur travail. Par exemple, assurer le logement aux instituteurs, et garantir des contrôles de santé réguliers pour maintenir la santé des instituteurs. En outre, l'introduction d'un système de rémunération par prime selon les difficultés rencontrées est une mesure à réexaminer. Afin d'assurer une répartition équitable des primes, il faut prévoir une évaluation juste et soigneuse de la situation des écoles éloignées sachant que la distance change considérablement selon les régions.

Exemples du Japon et de l'Australie (4)

Au Japon, les écoles isolées sont classées par catégorie selon cinq niveaux d'éloignement, en utilisant plusieurs indicateurs qui servent de norme nationale (par exemple, la distance au centre/service de santé/au lycée/ au bureau de poste/à la municipalité ; la disponibilité et la fréquence des transports publics dans ces lieux ; l'état des routes au cas où le transport public n'est pas disponible, disponibilité en électricité/ téléphone/et systèmes d'alimentation en eau et d'égouts, nombre d'instituteurs dans l'école ; distance à l'école mère). Le montant de la prime est déterminé sur la base de la catégorie d'école et le salaire de base des instituteurs de sorte que les primes sont réparties de manière équitable dans tout le Japon. D'autres pays tels que l'Australie ont un système différent d'attribution des primes selon l'état. L'exemple suivant décrit le système d'attribution de prime dans l'état du Pays de Galles, nommé Nouveau Sud de l'Australie.

- *Formation supplémentaire et jours de développement;*
- *Diverses primes liées au lieu, telles que l'allocation climatique, l'allocation pour éloignement des services et des produits, frais de transport pour congés, remboursement des frais médicaux ou des soins dentaires, et des allocations familiales pour les personnes à charge ;*
- *Une subvention de l'ordre de soixante dix ou quatre vingt dix pour cent du loyer dans certaines régions;*
- *Une semaine de congés supplémentaire pour le personnel des écoles situées dans la région Ouest du Nouveau Sud de l'Australie;*
- *Une compensation annuelle de \$5000 dans 40 écoles identifiées;*
- *Affectation à un poste vacant dans un lieu convenu d'avance après avoir servi pendant un certain nombre d'années dans une école rurale ou éloignée. Ceci est appelé la prime de transfert; et*
- *Statut de transfert compatissant pour le/la partenaire enseignant, si vous êtes affecté ou si on vous a déplacé vers une école rurale ou éloignée.*

Option 3: Mise en oeuvre de mesures spécifiques pour améliorer les écoles dans les régions rurales.

Le modèle BEIP est une approche parmi d'autres pour soutenir les écoles et les encourager à prendre l'initiative de développer l'école. Ce modèle est efficace dans la mesure où il met l'accent sur les besoins immédiats de chaque secteur scolaire mais il est à lui seul incapable de réduire l'écart existant entre les écoles urbaines et rurales, et particulièrement les écoles satellites, en termes de qualité. Les écoles satellites se trouvent dans une situation défavorable parce qu'elles n'accèdent pas à l'information, qu'elles manquent de fonds pour se développer, et qu'elles ne sont pas pourvues du personnel capable de prendre en charge les mesures d'amélioration des conditions de l'école. **Il est donc crucial de développer une politique d'allocation des ressources à ces écoles désavantagées et de prendre des mesures spécifiques pour la mise à niveau de ces écoles.** L'Option 2 présente l'idée de rétribution par prime comme une mesure de mise à niveau. Elle est de nouveau citée dans la présente section parce qu'elle fait partie des mesures globales visant l'amélioration de l'éducation dans les régions rurales.

(1) Collecte d'informations en vue de définir les priorités

La définition des priorités se fait en comparant la situation réelle et les objectifs à atteindre. L'étude de la situation réelle nécessite la collecte d'informations sur l'école à travers des enquêtes régulières. Les objectifs que le gouvernement voudrait réaliser sont décrits dans les normes de service minimum. Les normes de service minimum peuvent contenir plusieurs normes pour différents types d'écoles ou différentes régions (telles que les écoles urbaines/rurales et les écoles mères/satellites), mais il est critique que tous les acteurs de l'éducation conviennent que toutes les écoles du pays doivent atteindre la qualité que les normes de service minimum auront définie. En l'absence de telles normes, il serait impossible de planifier et de définir l'objectif annuel de mise à niveau à atteindre par l'école. L'établissement de normes de service minimum bien définies et la collecte d'informations mises à jour sont les premières étapes du processus de rédaction des mesures concrètes visant l'amélioration de l'éducation rurale. Naturellement, il faudrait prévoir une révision périodique des normes de service minimum pour dresser une image du futur.

(2) Des mesures prioritaires pour les écoles rurales/satellites

L'éducation de base peut être financée par les communes, les régions, et les acteurs du secteur privé tels que la communauté, les O.N.G., ou les institutions commerciales. Cependant, le gouvernement demeure le premier responsable de l'éducation de base. C'est le rôle du gouvernement d'assurer que tous les enfants reçoivent une éducation de qualité dans tout le pays. Par conséquent, dans un pays tel que le Maroc où il existe de larges disparités entre les régions urbaines et rurales, il faudrait prévoir une politique qui donne priorité à l'amélioration de l'éducation dans les régions rurales et la réduction des écarts entre les écoles rurales et urbaines.

Il faut prendre en considération beaucoup d'aspects dans le but d'améliorer les écoles rurales. Au Maroc, les deux aspects suivants sont prioritaires :

- ◆ préparer un bon environnement scolaire capable d'attirer les enfants ; et
- ◆ motiver les instituteurs de façon à les engager davantage dans l'éducation rurale.

Préparer un environnement capable d'attirer les enfants,

Pour préparer un environnement capable d'attirer les enfants, il faut améliorer l'école, ses bâtiments et ses installations, y compris les salles de classe, la cantine, l'électricité, l'approvisionnement en eau potable et les systèmes sanitaires, etc. Approvisionner l'école en matériel d'enseignement et d'apprentissage est une autre mesure importante capable d'améliorer l'environnement au sein de l'établissement scolaire, qui influera directement sur le processus d'enseignement et d'apprentissage. Le fait d'offrir des repas et d'assurer un service social régulier en matière de santé aussi bien aux instituteurs qu'aux élèves aura un effet positif sur leur présence. Il peut y avoir des cas d'élèves nécessitant une aide financière ou un foyer d'hébergement.

Motiver les instituteurs de façon à les engager davantage dans l'éducation rurale,

La prime constitue un des facteurs de motivation des instituteurs affectés aux écoles isolées et d'amélioration des conditions générales de travail. D'autres facteurs de motivation sont la reconnaissance par la DP des difficultés auxquelles les instituteurs font face, et la reproduction des occasions permettant aux instituteurs de partager leur expérience et de développer leurs compétences professionnelles. Par ailleurs, les instituteurs seront encouragés et se montreront capable de travailler plus dur. Fournir un soutien technique aux nouveaux instituteurs est aussi important pour leur apprendre les méthodes d'enseignement spécifiques à l'éducation rurale.

De tels efforts ne doivent pas être déployés dans le cadre d'un projet à court terme mais il conviendrait plutôt de les traduire dans des politiques et des plans à long terme visant à donner la priorité à l'éducation rurale dans la mesure où l'amélioration de l'éducation rurale exige un engagement fort et à long terme de la part de tous les acteurs. Au Japon, par exemple, la politique a été recadrée en une Loi de développement de l'éducation dans les régions isolées qui a permis de poursuivre les efforts entrepris pour améliorer les conditions dans les écoles rurales. En page suivante, nous citerons un exemple des mesures indiquées dans cette loi.

Exemple du Japon (5)

Le tableau suivant définit les mesures prises dans le cadre de l'amélioration des écoles rurales au Japon. Ces mesures sont stipulées dans la Loi de développement de l'éducation promulguée en 1954 et modifiée en 1970.

Objectifs	Entité responsable	Mesures
Améliorer le processus d'enseignement et d'apprentissage	Municipalité (l'équivalent de la Province au Maroc)	<ul style="list-style-type: none"> • Approvisionner les écoles en matériel nécessaire pour l'enseignement et l'apprentissage • Organiser des sessions de formation au profit des instituteurs dans les écoles éloignées • Créer des salles de réunion (à utiliser pour l'éducation corporelle et les cours de musique, ainsi que pour l'éducation sociale destinée à la communauté)
	Département (c'est l'équivalent de la Région au Maroc)	<ul style="list-style-type: none"> • Effectuer des recherches sur les méthodes d'enseignement, et le matériel d'enseignement qui peuvent mieux convenir aux écoles éloignées • Apporter conseil et assistance aux municipalités • Organiser les formations que les instituteurs nécessitent. (en cas de besoin, des centres de formation spécialisée pour les instituteurs peuvent être créés au niveau du département.)
	Ministère de l'Education	<ul style="list-style-type: none"> • Effectuer des recherches sur l'éducation dans les écoles isolées • Collecter les informations nécessaires à l'éducation dans les écoles isolées <p>(ex. Etablir des écoles expérimentales dans les régions isolées*¹, préparer des formations pour les superviseurs spécialisés dans l'éducation dans les régions isolées*², organiser des conférences annuelles sur l'éducation dans les régions isolées, développer des manuels et des plans de cours pour l'enseignement des classes à niveaux multiples, éditer des magazines destinés aux instituteurs des régions isolées)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partager 50% du coût de la création des centres de formation spécialisée au bénéfice du personnel des écoles isolées (créés par le département) • Partager 50% du coût de l'installation des salles de réunion (créées par les municipalités) • Apporter conseil et assistance aux municipalités et aux départements
Améliorer les conditions sociales de l'instituteur	Municipalité	<ul style="list-style-type: none"> • Construire le logement pour les instituteurs dans les écoles isolées
	Département	<ul style="list-style-type: none"> • Attribuer des primes aux instituteurs affectés aux écoles isolées (un salaire supplémentaire) • Affecter un nombre approprié d'instituteurs aux écoles isolées
	Ministère de l'Education	<ul style="list-style-type: none"> • Apporter conseil et assistance aux municipalités et aux départements • Partager les 50% du coût de construction du logement pour instituteurs • Assurer une allocation appropriée du budget de l'éducation parmi les départements et les municipalités pour la construction des écoles et pour l'octroi de matériels d'apprentissage et d'enseignement, tout en prenant en considération l'existence des écoles éloignées
Rendre l'aller et le retour à l'école plus facile	Municipalité	<ul style="list-style-type: none"> • Assurer le contrôle médical des instituteurs et des élèves
	Ministère de l'Education	<ul style="list-style-type: none"> • Apporter conseil et assistance aux municipalités et aux départements

*¹ Une école par département est choisie pour en faire l'école expérimentale. Un budget spécifique est alloué à cette école pour mener des recherches sur le programme scolaire approprié, les méthodes appropriées d'enseignement et la gestion appropriée de l'école dans le cadre des écoles rurales. Il est aussi prévu de partager l'expérience de cette école avec les autres écoles du département.

*² 300 instituteurs expérimentés bénéficient chaque année de la formation des formateurs à l'éducation dans les régions isolées.

Option 4: Rendre l'éducation dans les régions rurales plus flexible pour répondre aux différents besoins locaux

L'éducation dans les régions rurales fait face à différents problèmes à cause de la spécificité de l'éducation et des écoles dans ces régions. Elle est influencée par l'environnement et les conditions locales. Par exemple, dans certaines écoles, la majorité des enfants est issue de familles nomades et suivent les cours pendant six mois par an seulement. Dans d'autres écoles, les élèves sont souvent absents de l'école à cause du mauvais temps en hiver. Dans de tels cas, l'école peut-elle fonctionner de la même manière que les écoles des régions urbaines? Les écoles sont des espaces où les enfants apprennent et elles sont donc appelées à ajuster le plus possible leur environnement et leurs conditions de manière à maximiser l'apprentissage des enfants, tout en assurant une qualité de service selon la norme minimale. Il y a plusieurs aspects à considérer dans l'amélioration des conditions rurales. Ci-dessous, nous citerons quelques uns de ces aspects.

(1) Emplacement de l'école

Pour s'assurer que les écoles soient assez proches des élèves, l'emplacement des écoles est déterminé en fonction de sa distance par rapport à la communauté. Cependant, une application rigide de ce principe risque de la situer en dehors du secteur résidentiel. Une telle école peut être située à la même distance de multiples communautés mais elle sera alors située au milieu de nulle part. Les membres de la communauté penseront que l'école ne leur appartient pas parce qu'elle est située en dehors de la communauté. Dans le cadre de l'expérience de BEIP, on a observé plusieurs cas où les écoles situées au milieu de la communauté sont bien entretenues, alors que les écoles qui sont isolées de la communauté sont mal entretenues, et ne reçoivent presque aucun appui de la communauté. Il faut prêter une attention particulière à ce type d'école située dans les zones rurales éloignées et il faut faire preuve de davantage de flexibilité lors de l'application des règles standard en particulier dans les écoles rurales. Parallèlement, les écoles isolées ayant besoin du soutien de la communauté pour mieux fonctionner, son opinion devrait être prise en considération lors du choix de l'emplacement de l'école.

L'accès difficile à l'école en hiver est un autre problème sérieux dans certaines régions rurales. Il existe plusieurs approches à exploiter. L'une d'entre elles consiste à loger les élèves dans une pension près de l'école de sorte qu'ils n'aient pas à se déplacer chaque jour. Pour d'autres enfants, en particulier ceux qui sont dans les premières années de l'enseignement, vivre loin de la famille peut être difficile mais cette mesure a déjà été prise dans certains pays. L'école satellite d'hiver a été une autre mesure utilisée au Japon pendant plusieurs années. C'est une mesure qui permet de rapprocher l'école des enfants pendant l'hiver, et ces écoles ont joué un rôle important au moment où l'accès aux

Exemples au Japon (6)

Les écoles satellites d'hiver sont ouvertes seulement en hiver dans les régions où l'aller et le retour à l'école est difficile à cause de la neige. Dans ces écoles, les instituteurs habitent tous près de la communauté, par exemple, les instituteurs vivent dans ou à côté des écoles. Souvent, les membres de la communauté aident les instituteurs à enseigner et à prendre soin des élèves. Dans certains cas, seuls les élèves de CE1 et CE2 se rendent aux écoles satellites pendant l'hiver, alors que les élèves les plus âgés vont à une école mère. Dans d'autres cas, tous les élèves vont aux écoles satellites d'hiver pendant l'hiver.

En 1959, il y avait 425 écoles primaires satellites d'hiver au Japon, mais en 2003, leur nombre s'est réduit à 3 seulement à cause de la diminution de la population dans les zones rurales, et de l'amélioration des routes menant aux écoles. Les écoles satellites actuelles sont maintenues en raison de la demande forte de la communauté.

écoles était difficile. D'autres pays tels que l'Australie, là où il existe plusieurs écoles isolées, exploitent les technologies de l'information pour soutenir l'apprentissage des enfants, en particulier, à travers l'apprentissage individuel chez soi. L'exploitation des technologies de l'information exige le développement des infrastructures nécessaires à ce service, mais l'idée de l'apprentissage à domicile, tout en utilisant du matériel et des outils d'aide à l'apprentissage, peut être appliquée dans les régions où il est très difficile de se déplacer quotidiennement. Enfin, les écoles doivent être au service de la population. Les idées et les initiatives concernant l'emplacement des écoles doivent être encouragées et soutenues.

(2) Le programme d'étude et les activités scolaires

Le programme de l'éducation de base est déterminé aux niveaux national, régional/provincial. Mais la manière d'enseigner les leçons par l'instituteur (approche d'enseignement) et les types d'activités utilisés par l'instituteur peuvent être décidés de manière flexible suivant la situation des enfants tant que les objectifs de leçon, comme indiqués dans le programme national d'étude, sont respectés.

Une caractéristique des écoles dans les régions isolées est qu'elles ont une communication limitée avec d'autres écoles. Les élèves de ces écoles ne sont pas habitués à travailler avec beaucoup d'élèves, et ils ont tendance à être très timides. Ainsi les écoles peuvent organiser des classes régulières en commun dans un même secteur d'école, où les élèves peuvent se rencontrer régulièrement dans d'autres écoles satellites pour réaliser des activités ou des cours ensemble, une fois par semestre. Si un secteur scolaire offre des repas aux élèves, une école mère et les écoles satellites peuvent décider un jour de déjeuner commun une fois par mois ou une fois par semestre. Ce genre d'activités permettra aux élèves de rencontrer beaucoup d'amis, et la même expérience peut être utilisée pour la planification des leçons régulières.

Les écoles satellites isolées dépendent du soutien de la communauté pour mieux fonctionner. L'idéal est que la communauté puisse offrir le matériel scolaire⁵ pour que les élèves puissent apprendre, et que l'école contribue à la communauté en développant la notion de bénévolat parmi les enfants ou qu'elle contribue par les locaux, qui peut servir de lieu de réunion pour les membres de la communauté. Il faut prévoir des activités scolaires auxquelles participent les membres de la communauté et des activités de la communauté auxquelles participent les élèves. Dans le cadre de l'expérience de BEIP, certaines écoles ont déjà lancé des activités telles que le programme de santé, l'ouverture d'une classe maternelle avec l'aide de la communauté et des cours de métiers manuels pour les femmes à S/S Taghit, Séfrou. Ce sont de bons exemples pour prouver que les écoles dans les zones rurales peuvent produire une expérience riche pour les enfants et la communauté. En exploitant les caractéristiques des écoles isolées, les écoles peuvent offrir une éducation riche et appropriée aux enfants et elles peuvent parallèlement être mieux acceptées par la communauté.

⁵ Le mot matériel ne désigne pas forcément le matériel physique mais il implique aussi d'autres éléments tels que l'industrie, les services publics, les aménagements/installations, la population, la tradition, etc. du point de vue des locaux servant de lieu d'apprentissage.

2.2.2 Finances de l'éducation

La présente section analyse le budget alloué à l'éducation au Maroc. L'analyse met l'accent sur les problèmes structurels qui font que l'environnement de l'école primaire ne progresse pas en milieu rural, particulièrement dans le cas des écoles satellites. Quelques idées préliminaires sur les options de politique sont également présentées du point de vue financier.

(1) Analyse du budget alloué à l'éducation

Aperçu du budget national:

Le tableau ci-dessous indique la ventilation du budget national 2003 par type de dépense. Le budget alloué à l'éducation (y compris le budget de l'éducation primaire, secondaire et supérieure) occupe 28.4 %, soit la plus grande part, équivalent au quart du budget national ⁶. Il est suivi par le Ministère de la Défense (17.9%) et le Ministère des Finances (17.7 %).

D'après ces données, il est clair que le développement de l'éducation est considéré comme une des priorités nationales au Maroc.

Tableau 2-7: Ventilation du budget national par type de dépense en 2003

(million DH)	Récurrents	Investissement	Total	(%)
Education*	25,980	1,831	27,811	28.4%
Défense	15,476	2,000	17,476	17.9%
Intérieur	6,580	632	7,212	7.4%
Finances	10,888	6,399	17,287	17.7%
Santé	4,224	965	5,189	5.3%
Agriculture	1,832	2,100	3,932	4.0%
Autres	7,332	5,620	12,952	13.2%
Total	78,250	19,547	97,797	100.0%

* y compris le budget de l'enseignement de base et supérieur

Source: Ministère des Finances et de la Privatisation, 2004. Tableau de bord des finances publiques

Aperçu du budget alloué à l'éducation:

En ce qui concerne l'évolution du pourcentage alloué à l'éducation (budget du MEN) par rapport au budget national⁷, le Schéma 2-7 montre qu'il a continué à augmenter de manière significative depuis 2000 pour passer de 20.2 % (en 2000-2001) à 23.7 % (en 2004), ce qui coïncide avec la déclaration de la charte en 1999⁸.

L'on peut imputer en partie cette tendance au fait que 1) le Maroc est en train d'accroître l'accès à l'éducation primaire ; en 1999, le taux net de scolarisation était de 79.1% et de 69.5 % en milieu rural, alors que les chiffres actuels (en 2002-2003) sont de l'ordre de 92.1 %

⁶ Le budget du MEN (pour l'enseignement primaire et collégial) représente à lui seul 23.172 million DH, c.à.d. 23.7% du budget national.

⁷ En termes de montant absolu alloué au développement de l'éducation nationale (Budget du MEN), il a augmenté durant les 15 dernières années ; le montant en 2004 est 2.7 fois celui de 1989.

⁸ Le pourcentage est beaucoup plus important au Maroc qu'au Japon, l'un des pays les plus industrialisés (9.3 %) et qu'en Jordanie (16.6 %) où le Produit Intérieur Brut (PIB) par habitant est similaire à celui du Maroc.

et 87.0 % respectivement ⁹; et en partie à 2) l'engagement fort du gouvernement vis-à-vis de l'éducation confirmé par la Déclaration de la charte nationale de l'éducation qui considère le développement éducatif comme une des priorités nationales.

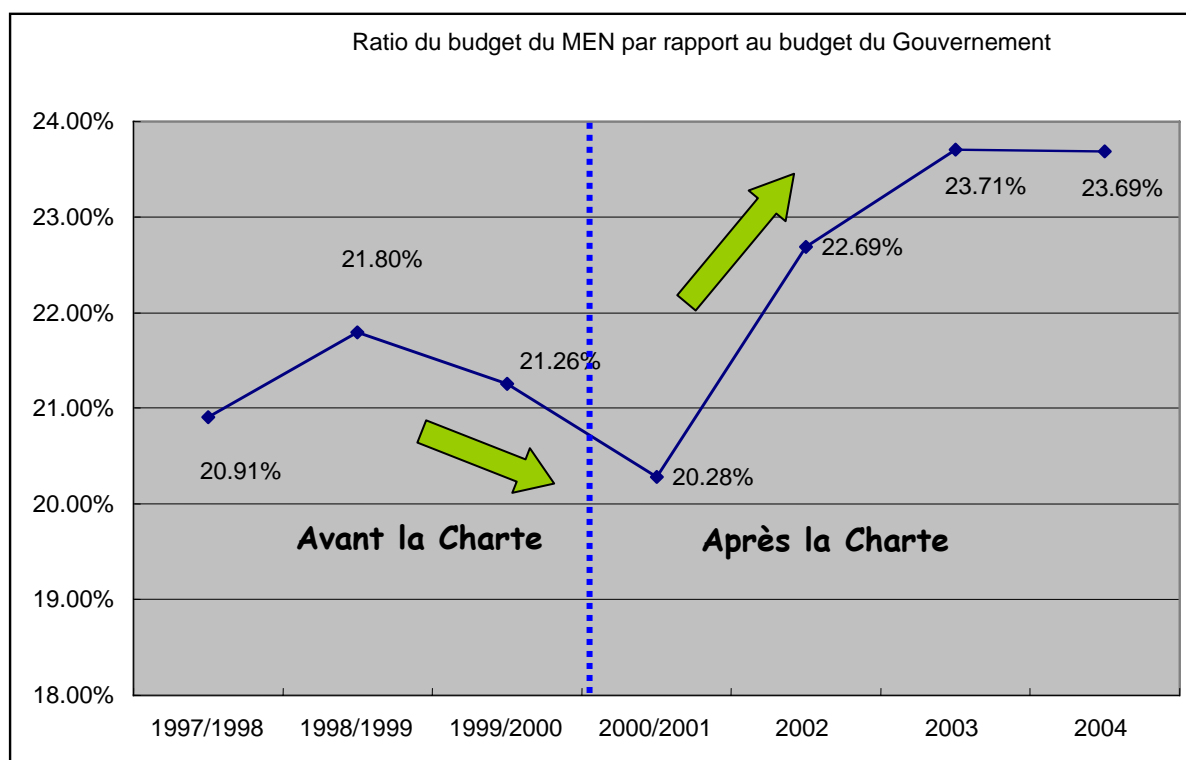


Schéma 2-7: Changement du ratio du budget du MEN par rapport au budget du gouvernement entre 1997 et 2004

Source: extrait des Statistiques de l'éducation, Ministère de l'Education 2000-2004

Le Schéma 2-8 compare le budget national et le budget de l'éducation en termes d'augmentation budgétaire annuelle de 1998 à 2004. Ce Schéma implique que le secteur de l'éducation est, en général, plus prioritaire que les autres secteurs ; que le taux d'augmentation du budget de l'éducation est toujours plus élevé que celui du budget national, excepté en 1999-2000 et en 2000-2001 ; et que le taux d'augmentation moyenne entre 1998 et 2004 pour le MEN est de l'ordre de 7.45 % contre 5.28 % pour le budget national. Il est surprenant qu'en 2002, bien que le budget national ait diminué de 1.4 % par rapport à l'année précédente, le budget de l'éducation ait augmenté de 10.4 %. Ce symptôme indique que le Maroc s'efforce d'allouer autant de budget possible au développement éducatif, qui constitue une des priorités nationales, quelle que soit la situation économique nationale au Maroc.

⁹ Le nombre d'élèves dans les écoles primaires publiques a augmenté de 1.6 fois, passant de 2.485.034 en 1991-1992 à 3.884.638 en 2002-2003. Par conséquent, le nombre d'écoles (satellites exclues) a augmenté de 1.73 fois pour atteindre 6.736, et le nombre des instituteurs de 1.5 fois pour passer à 135.199 pendant la même période (MEN 2004).

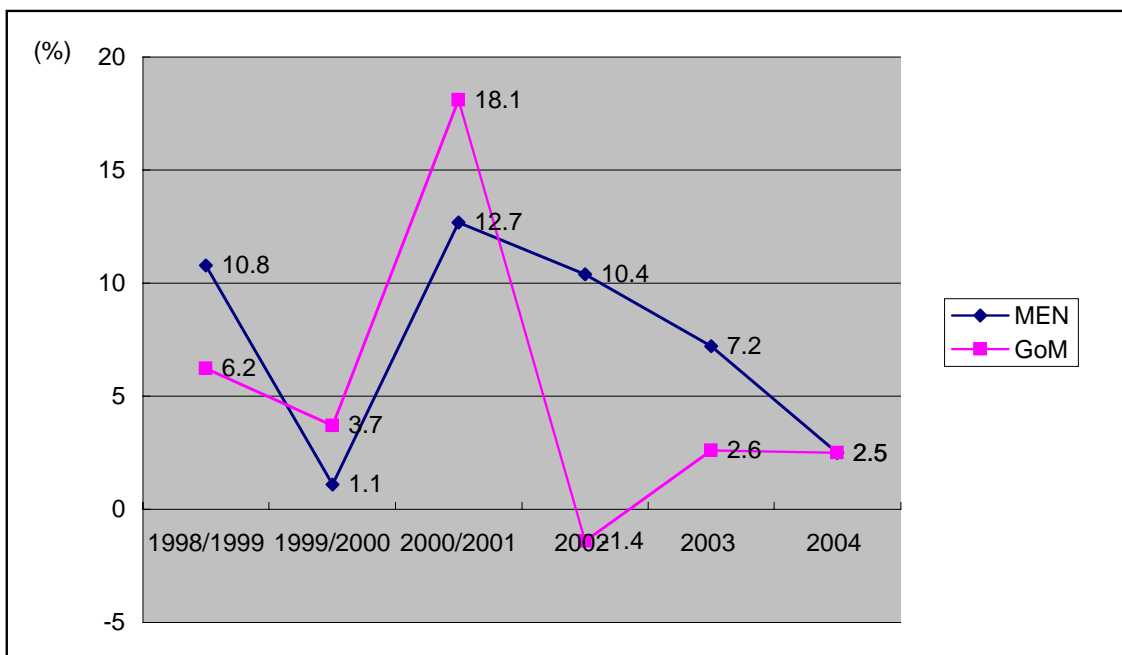


Schéma 2-8: Comparaison entre l'accroissement du budget du gouvernement et du budget de l'éducation en termes de pourcentage annuel de 1998 à 2004 (%)

Source: extrait des Statistiques de l'Education, Ministère de l'Education 2000-2004

Analyse du Budget de l'Education par Type de Dépense:

Selon le système marocain d'allocation de budget, il existe approximativement 3 différents types de dépenses; i) les dépenses relatives au personnel, ii) les dépenses MDD (Matériels et Dépenses Divers: toute autre dépense récurrente autre que les frais du personnel), et iii) les dépenses d'investissement.

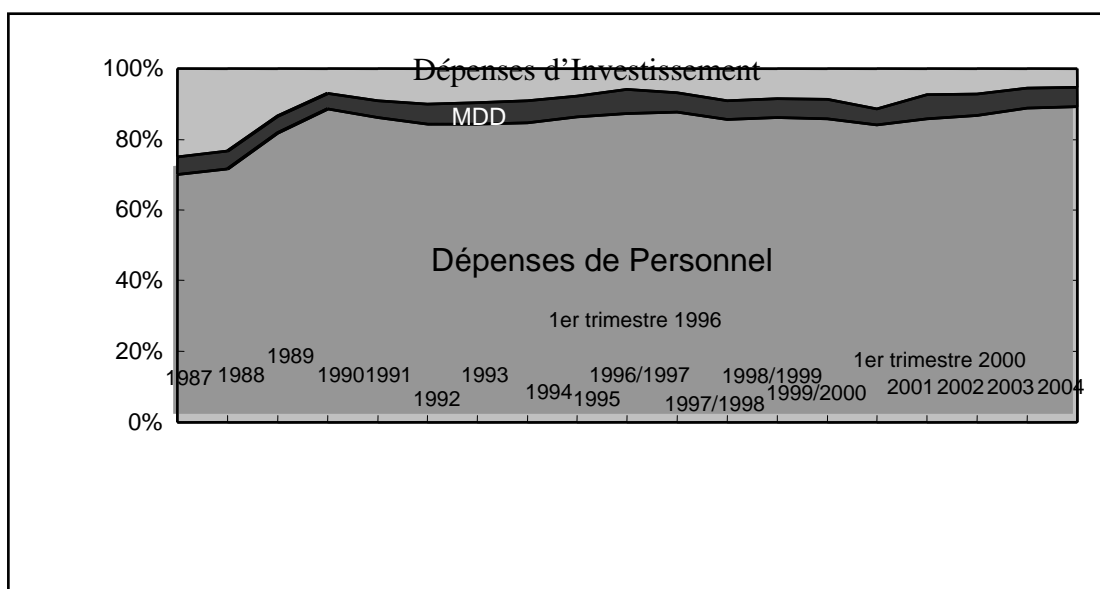


Schéma 2-9: Pourcentage de répartition du budget de l'éducation par type de dépense de 1987 à 2004

Source: extrait des Statistiques de l'Education, Ministère de l'Education 2000-2004

Comme c'est le cas pour la part du budget de l'éducation par rapport aux autres secteurs, les chiffres ci-dessus montrent clairement que le pourcentage des dépenses attribuées à la gestion du personnel est très élevé par rapport aux autres dépenses de l'éducation, et qu'il a augmenté de 70.0 % en 1987 pour passer à 89.1 % en 2004, alors que les dépenses attribuées à l'investissement ont baissé de manière remarquable de 25.2 % à 5.3 % pendant la même période. Ceci implique que la structure du budget de l'éducation est devenue très rigide et que les coûts de personnel constituent environ 90 % du budget total. Cette tendance implique qu'il a été très difficile d'améliorer les établissements scolaires pour pouvoir satisfaire la croissance du nombre d'élèves/étudiants.

Les coûts de gestion de l'éducation est très élevé en raison de la dispersion géographique de la population :

Dû à la dispersion géographique de la population (faible concentration de la population dans les régions urbaines), les coûts de gestion de l'éducation nationale sont relativement élevés au Maroc comparé aux autres pays où la population est moins dispersée. Par conséquent, la structure financière du secteur de l'éducation devient inefficace. Par ailleurs, pour que le gouvernement du Maroc puisse fournir les services de l'éducation de base à un plus grand nombre d'élèves et d'étudiants, il devrait employer un nombre plus important d'instituteurs et devrait construire davantage d'établissements scolaires que dans les pays moins dispersés

Le tableau suivant montre qu'au Maroc, 56.8 % de la population vivait dans les centres urbains en 2002, alors que ce pourcentage atteint 78.9% en Jordanie et 65.3% au Japon¹⁰. Ces chiffres montrent qu'environ la moitié de la population vit dans les régions rurales, et qu'au Maroc, le degré de dispersion de la population dans les régions rurales est plus élevé que dans les 2 autres pays.

Tableau 2-8: Indicateurs relatifs à la situation géographique

	<i>Maroc</i>	<i>Jordanie</i>	<i>Japon</i>
Population (million)(2002) (PNUD 2004)	30.1	5.3	127
Densité de la Population (2002) (personne/km2) (PNUD 2004)	66.0	58.0	349.0
Concentration urbaine (%)(2002) (PNUD 2004)	56.8	78.9	65.3
Nombre d'écoles (y compris les écoles satellites) (école primaire publique) (2003-4) Statistiques sur l'Education au Maroc 2003/2004, MEXT Japon 2005	19,838	N/A	23,420
Nombre d'instituteurs (2003/4), Japon 2005	135,770	N/A	433,477
Ratio: population par école	1,517	N/A	5,423
Ratio: population par instituteur	222	N/A	293

Source : Extrait du PNUD 2004, Statistiques sur l'éducation au Maroc 2003-2004, Statistiques sur l'éducation au Japon 2005

Le Maroc satisfait ses besoins en éducation en appliquant un standard qui fait que dans le cas où une communauté regroupe plus de quarante familles, le gouvernement est tenu de bâtir une école primaire, et s'il existe plus de trois écoles primaires au sein d'un village, le gouvernement est tenu de construire un collège.

D'un point de vue positif, ce standard a fait augmenter le nombre d'écoles primaires en milieu rural au Maroc. Cependant, d'un point de vue négatif, cette situation signifie que pour le même nombre de personnes, le Maroc construit plus de salles de classe et emploie plus

¹⁰ PNUD 2004, Rapport sur le développement humain

d'instituteurs que le Japon. Puisqu'il existe 19,838 écoles primaires¹¹ et 135,199 instituteurs, au Maroc, le ratio population/école est de 1,517 alors qu'au Japon, il est de 5,423. Quant au ratio population/instituteur, il est de 222 au Maroc contre 299 au Japon pour 2003-2004.

Par conséquent, il est nécessaire d'augmenter les coûts de développement et les coûts récurrents. C'est l'une des principales raisons qui explique l'augmentation du pourcentage des coûts de personnel, les mauvaises infrastructures des écoles et la rigidité de la structure financière.

Résumé de l'analyse du budget de l'éducation :

Le Maroc continue à accroître l'accès à l'éducation primaire afin d'atteindre l'objectif de l'éducation primaire universel. Le Maroc aura besoin de davantage d'instituteurs et devra améliorer l'environnement scolaire (augmenter les infrastructures et les équipements d'apprentissage supplémentaires) afin de répondre aux besoins d'un effectif d'élèves en hausse. Ce qui justifie la raison pour laquelle le Maroc est actuellement amené à dépenser davantage d'argent (un quart des dépenses publiques) pour le développement de l'éducation. Le budget alloué au développement de l'éducation en 2003 est deux fois supérieur à celui de 1995¹².

En outre, la structure de la dispersion géographique de la population oblige le Maroc à employer plus d'instituteurs et à construire davantage de salles de classes. Du point de vue budgétaire, il est clair qu'il existe un besoin immédiat d'accroître l'accès à l'enseignement primaire et d'assurer la qualité de l'éducation¹³.

Cependant, compte tenu des conditions fiscales rigides, il serait difficile de prévoir une augmentation rapide du budget alloué à l'éducation. L'analyse du budget de l'éducation montre que le Gouvernement du Maroc a déjà alloué à l'éducation la plus large part possible du budget dans le but de maintenir ce secteur comme prioritaire dans le plan national¹⁴. De plus, il ne serait pas facile d'être flexible dans l'utilisation du budget actuel de l'éducation, (par exemple, l'allocation d'un budget accru pour le développement). Il faudrait introduire de nouvelles mesures de politique pour diversifier les ressources financières ou l'éducation de base.

(2) Des options de politique de nature financière pour développer les écoles satellites et encourager la participation de la communauté en milieu rural

La présente section présente les options de politique à suivre, en se basant sur l'analyse des problèmes liés aux ressources financières. Compte tenu de la section précédente, on peut en déduire trois principaux moyens de financement pour améliorer l'éducation de base en milieu rural.

- ◆ Utiliser au maximum les ressources actuelles, en portant un intérêt particulier à l'amélioration de l'éducation de base en milieu rural.

¹¹ Une école satellite compte pour une école.

¹² Une comparaison entre le Maroc et la Jordanie montre que cette dernière atteint un pourcentage de 94 % en termes de taux de scolarisation brut en 1999-2000. La Jordanie décaisse 16.6 % des dépenses totales publiques pour l'éducation (ACDI 2002) et 5 % du PIB (1998-2000).

¹³ L'équipe d'étude de BEIP a examiné de près les écoles primaires en milieu rural et a relevé de sérieux obstacles auxquels font face les écoles satellites en terme d'infrastructures, d'équipements et de matériel d'apprentissage et d'enseignement, etc.

¹⁴ Cependant, il faudrait investiguer sur l'efficacité et l'efficience de l'utilisation du budget de l'éducation.

- ◆ Explorer de nouvelles sources de financement pour les écoles rurales, telles que des partenariats avec les ONG et les associations, les gouvernements locaux, la communauté, les donateurs, etc.
- ◆ Promouvoir la politique de décentralisation. Le Maroc a déjà établi une nouvelle entité décentralisée, qui est l'AREF (16 AREF). En sus, il faut envisager de développer les compétences managériales du personnel de l'AREF pour qu'il soit capable de gérer, au niveau local, les questions de l'éducation et les situations de manière efficace, efficiente et appropriée. Cette question sera discutée plus en détail plus loin dans le présent rapport.

Option 1: Augmenter les dépenses publiques pour les sous-secteurs de l'éducation primaire en augmentant les frais engagés par les bénéficiaires dans l'enseignement secondaire.

A propos des dépenses par les bénéficiaires relatives à l'enseignement de base

D'après l'enquête de BEIP, il semble qu'un certain nombre de parents n'accordent toujours pas une grande importance à l'éducation. Ils sont réticents à payer volontairement les frais relatifs à l'éducation de leurs enfants, tels que l'achat des manuels et les frais de participation à l'APTE, etc.¹⁵

D'après le tableau suivant, il est clair qu'il existe toute une série d'éléments que les parents doivent financer afin de pouvoir envoyer leurs enfants à l'école ; par exemple, les frais d'inscription et les frais d'assurance¹⁶ se règlent à la rentrée scolaire. Ils doivent aussi acheter les manuels¹⁷ et les cartables, et payer les frais de participation à l'APTE. Compte tenu du développement économique de l'argent en espèces, les parents issus du milieu rural trouvent des difficultés à payer tous ces frais en espèces par rapport à ceux du milieu urbain. On en déduit que le montant du coût de l'éducation primaire se répercute sur l'éducation des enfants. Par ailleurs, réduire les charges qu'assument les parents pour l'éducation de leurs enfants pourrait avoir un effet sur l'amélioration du taux de scolarisation et de rétention des élèves¹⁸. Quelques ONG et fondations¹⁹ se sont impliquées pour fournir des cartables et des manuels aux élèves de la première année de l'enseignement primaire²⁰.

¹⁵ Ce constat est basé sur l'enquête par entretien effectuée par le BEIP, y compris le président d'ADRAR, une des plus importantes ONG au Maroc.

¹⁶ Selon MEN, les frais d'inscription et d'assurance sont des frais normalement payés par les parents lorsque leurs enfants s'inscrivent à l'école primaire. Les frais d'assurance sont réglés contre les risques de préjudice.

¹⁷ Selon ADRAR, une ONG nationale, le MEN change souvent les manuels faisant partie du programme national et les parents doivent alors acheter de nouveaux manuels chaque fois que le MEN les change. Cette situation constitue l'un des obstacles qui empêchent les parents d'envoyer leurs enfants à l'école, particulièrement lorsqu'ils ont plusieurs enfants.

¹⁸ Le Japon a remarqué une hausse considérable du taux de scolarisation, en particulier chez les filles, suite à la mise en place de la gratuité de l'éducation Primaire en 1900. Alors que le taux de scolarisation des filles et des garçons était respectivement de 59 % et 86 % en 1900, la gratuité de l'éducation primaire a fait augmenter ces chiffres jusqu'au 91 % et 97 % respectivement en cinq ans (en 1905). L'Acte du manuel gratuit en 1963 a contribué à assurer un taux de scolarisation de 100 % pour les garçons et les filles.

¹⁹ Les deux fondations (Mohammed V et Mohammed VI) collaborent avec le MEN et le Ministère de l'Intérieur pour fournir les manuels et les cartables au niveau national. Ils ciblent les milieux ruraux désavantageux dans le but d'améliorer le taux de scolarisation et de rétention. (Depuis Octobre 2004)

²⁰ Plusieurs CGE au sein du BEIP ont identifiés la 'fourniture des manuels' comme un des projets pilotes.

Les éléments que financent les parents pour l'éducation de leurs enfants

◆ Frais d'inscription et d'assurance ²¹
◆ Cartable
◆ Frais de participation à l'APTE
◆ Manuels
◆ Autres matériel/manuels
◆ Matériel d'apprentissage (que les élèves utilisent)
◆ Fournitures de bureau

Les dépenses publiques par élève

Le tableau suivant est une comparaison du coût unitaire au niveau international (les dépenses publiques seulement) par sous-secteur entre le Maroc, la Jordanie et le Japon pour l'année 2000-20001, en considérant le coût de l'éducation primaire en tant qu'un.

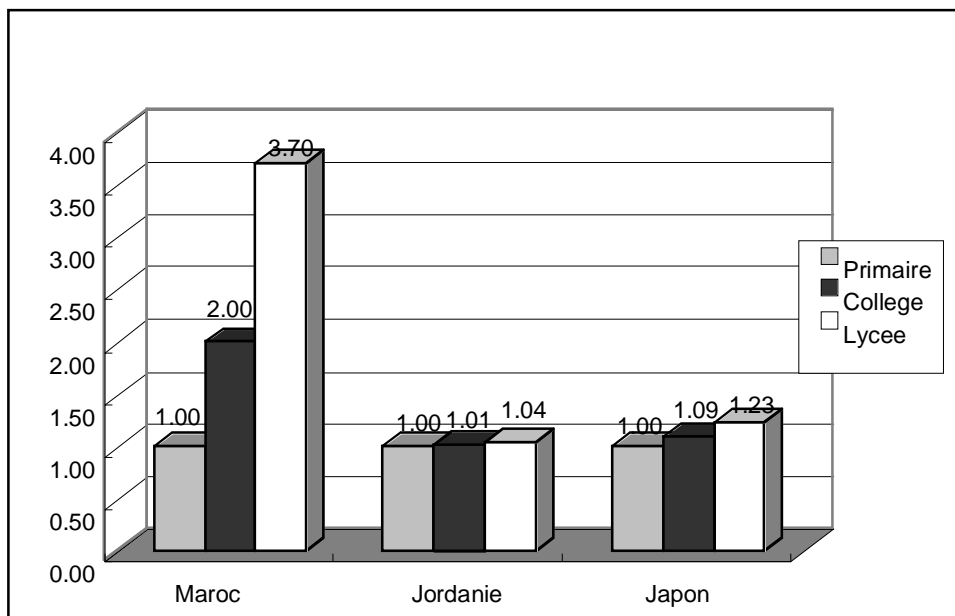


Schéma 2-10: Comparaison des dépenses publiques au niveau international, coût unitaire par sous-secteur (en considérant le coût du primaire en tant qu'1)

Source: extrait du PNUD 2003, Ministère de l'Education, Maroc 2003 et MEXT, Japon 2004

Les chiffres du Maroc indiquent que les dépenses par élève au lycée (10,267 DH) sont quatre fois supérieures à celles du cycle primaire (2,739 DH) et que les dépenses des collèges (5,522 DH) sont deux fois plus élevées que les dépenses du cycle primaire. Cette différence est largement due au (1) pourcentage élevé du coût récurrent (près de 90% pour chaque sous-secteur) et aux (2) salaires des enseignants de premier et deuxième cycle qui sont très élevés²². Si on compare les chiffres du Maroc à ceux de la Jordanie et du Japon, il en ressort que ces deux derniers pays ne montrent pas de grandes différences concernant le coût unitaire par sous-secteur ; par exemple, en Jordanie le coût unitaire au niveau du collège et du lycée est seulement de 1.01 et 1.04 fois respectivement celui du cycle primaire.

²¹ Selon la DP d'Errachidia, ils sont de 20 DH, dont 6 DH de frais d'assurance

²² Les salaires des enseignants du deuxième cycle (lycée) sont 1.7 fois plus élevés que ceux du cycle primaire. Quant aux enseignants du premier cycle (collège), ils gagnent 1.3 fois plus que les enseignants du primaire (Ministère du Travail, 2002). La différence entre les carrières académiques se reflète largement à ce niveau.

A propos des dépenses par les bénéficiaires relatives au secteur de l'éducation

D'après l'enquête réalisée dans le cadre du BEIP, il semble que l'une des raisons expliquant la grande différence de coût unitaire au niveau des dépenses par sous-secteur au Maroc est due au niveau de dépenses par les bénéficiaires au niveau de l'éducation secondaire au Maroc qui n'est pas très élevé par rapport au Japon.²³

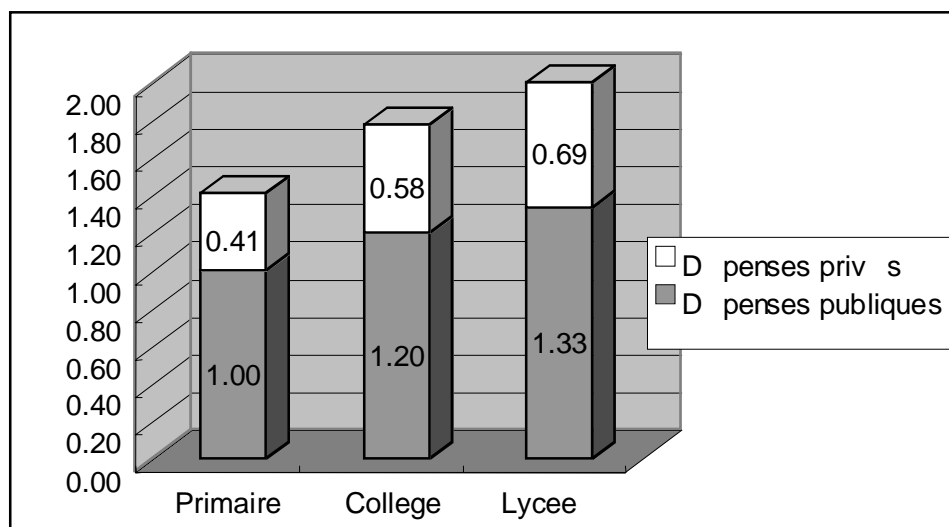


Schéma 2-11: Différence entre le ratio des dépenses publiques et celui des dépenses du bénéficiaire par élève entre les différents sous-secteurs au Japon en 2002

Source: Site Internet du Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie, Japon (www.mext.go.jp/b_menu/toukei/002/002b/mokuji17.htm)

Le tableau ci-dessus illustre la différence entre le ratio des dépenses publiques et celui des dépenses du bénéficiaire par élève entre les différents sous-secteurs au Japon en 2002. Il en ressort que le pourcentage des dépenses publiques par élève diminue alors que les dépenses par les bénéficiaires continuent d'augmenter puisque les élèves poursuivent leurs études du primaire au secondaire jusqu'au lycée. Les dépenses par les bénéficiaires au niveau du lycée sont supérieures de 1.8 fois par rapport au primaire.²⁴

Cependant, on peut dire que compte tenu des recettes privées élevées dans l'enseignement secondaire (lycée) par rapport au primaire et au collège, des dépenses par les bénéficiaires plus élevées au lycée peuvent être justifiées et acceptées.

Compte tenu de ces constats, il est recommandé que le coût public de l'éducation secondaire (lycée) soit réduit en augmentant le coût privé (par exemple la mise en place de frais de scolarité). Il est alors possible de transférer et d'ajouter ce montant au sous-secteur primaire afin d'améliorer l'environnement scolaire et de réduire le coût privé de l'éducation primaire (par exemple, abolition des frais d'inscription et d'assurance).

Un calcul effectué à titre d'exemple pour atteindre l'objectif des manuels gratuits au niveau du sous-secteur scolaire primaire: quel est le montant de frais privés supplémentaires

²³ Au Maroc, les frais d'inscription sont gratuits, ce qui n'est pas le cas au Japon.

²⁴ L'une des différences majeures par rapport au Japon au niveau du coût privé dans le sous-secteur tient au fait que le paiement des frais de scolarité et des manuels dans le secondaire (lycée) n'est pas gratuit, alors qu'il est gratuit dans le primaire et au collège.

qu'un élève du secondaire devrait payer pour atteindre l'objectif des manuels gratuits en primaire

L'équipe d'étude du BEIP a fait un calcul exemplaire pour déterminer le coût du manuel de l'élève dans le primaire. Un élève en première année des classes élémentaires devrait payer 60 DH par an pour les manuels utilisés à l'école, alors qu'un élève en 6^{ème} année des classes élémentaires devrait payer 120 DH. En se basant sur cette information, l'estimation calculée prévoit qu'en moyenne, un élève du primaire devrait payer près de 90 DH par an pour les manuels. Le coût total des manuels des classes élémentaires peut être calculé en se basant sur le chiffre de 90 DH (voir aussi le tableau suivant).

Selon les statistiques relatives à l'éducation (MEN 2002-03), il existe 3,884,638 élèves dans les écoles primaires publiques. Par ailleurs, le coût serait de 349,617,420 DH (90 DH x 3,884,638 élèves) pour atteindre l'objectif des manuels gratuits.

Pour calculer le coût privé supplémentaire par élève, le montant identifié ci-dessus devrait être divisé par le nombre d'élèves du lycée (écoles publiques). Sur la base de la même source d'information, il a été identifié que le nombre d'élèves des écoles secondaires publiques (lycée) est de 530,761. Le coût privé additionnel par élève serait alors de 658.7 DH (349,617,420 DH / 530,761 élèves).

Tableau 2-9: Coût privé supplémentaire par élève du secondaire (lycée) pour mettre en place une politique du manuel gratuit

Nombre d'élèves dans les écoles primaires publiques (A)	3,884,638
Coût/an/élève	
1 ^{er} niveau	60 DH
6 ^e niveau	120 DH
Moyenne par élève (estimation) (B)	90 DH
Le coût nécessaire aux manuels gratuits (C)=(A) x (B)	349,617,420 DH
Nombre d'élèves des lycées (publics) (D)	530,761
Coût privé supplémentaire par élève au lycée (E)=(C) / (D)	658.7 DH

Du point de vue théorique, cela implique que si un élève du secondaire supérieur paie 660 DH par an (comme frais de scolarité par exemple), le gouvernement du Maroc devrait être capable de réellement réaliser l'objectif de l'éducation primaire gratuite (gratuité des frais de scolarité et des frais de manuels). Ceci devrait encourager les enfants en âge de scolarisation à être scolarisés et à continuer leur éducation.

Option 2: Augmenter les ressources externes en encourageant des partenariats avec les organisations telles que les donateurs, les sociétés privées, les ONG/associations, les gouvernements locaux, les communes et les communautés, etc.

Comme indiqué précédemment, finalement, le budget actuel du MEN n'est pas suffisant pour développer l'éducation en termes de qualité et de quantité, particulièrement, au niveau des écoles satellites actuellement très dispersées. Il est donc essentiel de rechercher des ressources externes en vue d'améliorer l'environnement de l'école. Compte tenu de la tendance actuelle à la décentralisation, cette option semble compatible avec la politique actuelle du MEN.

Le schéma suivant illustre la structure administrative actuelle des gouvernements locaux et de l'éducation, la flèche en gras indiquant la direction des partenariats qui devraient être renforcés en vue d'obtenir une assistance accrue et d'améliorer l'environnement de l'école. La ligne en pointillés gras indique le type de coopération proposé au niveau local (aux niveaux

régional, provincial et communal) pour avoir une administration plus efficace de l'éducation et pour renforcer les compétences en gestion financière.

Des donateurs tels que le ACDI, l'USAID, l'UNESCO, etc. sont actuellement actifs dans le secteur d'appui à l'éducation au Maroc. Il semble qu'il y ait une possibilité d'obtenir un appui externe accru de la part des ONG, des gouvernements locaux, (aux niveaux régional, provincial et communal) et aussi des communautés et des parents.

Coopération avec les ONG:

Le gouvernement Marocain coopère avec des ONG et associations en signant des conventions de coopération (voir ① dans le schéma qui suit ci-dessous)²⁵. Le gouvernement prévoit de développer ce volet davantage. Le gouvernement a déjà adopté une initiative de telle sorte que chaque ministère alloue une partie de son budget pour promouvoir la coopération, en recherchant depuis déjà deux ans de nouveaux partenariats avec des ONG et associations²⁶.

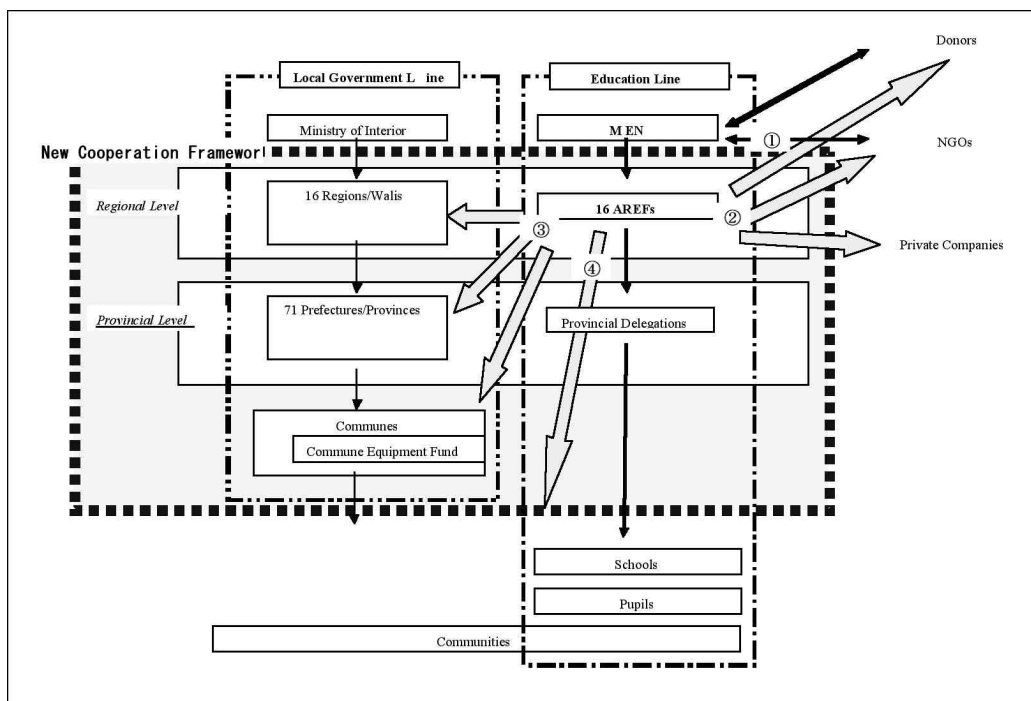


Schéma 2-12: Structure de l'administration du gouvernement local et de l'éducation

Fonction des AREF:

Les 16 AREF créées peuvent légalement faire augmenter les fonds en recherchant des organisations destinées à développer les ressources financières. Tel qu'illustré dans le schéma ci-dessus, les AREF peuvent rechercher une aide financière (collecter les fonds) auprès de différentes sources : tel que les donateurs, les ONG/associations, les sociétés privées (voir ② sur le schéma), et les gouvernements locaux (aux niveaux régional, provincial et communal) (voir aussi ③ la ligne en pointillés gras), etc. Certaines AREF ont déjà entamé une recherche

²⁵ Selon certaines ONG, quoiqu'il existe plusieurs initiatives de coopération, elles n'ont pas abouti.

²⁶ L'année dernière, bien que les ministères aient alloué une partie des fonds pour ce type d'initiative, ils n'ont pas été utilisés. Cependant, depuis cette année, les ministères montrent plus d'engagement à effectivement dépenser les fonds alloués pour réaliser cet objectif spécifique.

de fonds auprès de certains gouvernements locaux, car ces derniers ont leur propre budget, dont une partie pourrait être attribuée à l'éducation (ex. pour construire des salles de classe).²⁷ Ce nouveau cadre de coopération est illustré sur le schéma suivante par des lignes en pointillés gras.

Coopération avec le gouvernement local:

Le secteur de l'éducation n'a pas obtenu beaucoup d'appui des gouvernements locaux, en raison de la structure verticale de l'organisation (voir le schéma). Cependant, il existe une possibilité d'augmenter les fonds des gouvernements locaux ; par exemple, lors de l'exécution des activités pilotes du BEIP, plusieurs projets ont réussi à obtenir des fonds de la part du 'Fonds communal de l'équipement' géré au niveau de la commune.²⁸ La coopération avec les gouvernements locaux est l'un des points importants à considérer dans le développement durable de l'environnement de l'école.

Coopération avec les communautés: d'après l'expérience de BEIP, il a été observé, en particulier dans les zones rurales, que l'éducation est considérée comme une imposition de l'état et que les parents ne veulent pas financer la scolarisation de leurs enfants. Cependant, pendant la période de mise en œuvre du projet pilote de BEIP, il a été identifié que certains villages (douars) ont contribué de manière considérable (que ce soit en argent ou en matériel) en vue de soutenir la mise en œuvre des activités du projet pilote. Ceci nous a conduit à conclure qu'il existe une possibilité de davantage mobiliser les communautés et les parents pour développer l'environnement de l'école en développant d'étroites relations avec les communautés (voir ④ dans le schéma).

Le renforcement des relations avec la communauté peut aussi amener à développer les relations avec le gouvernement communal, ce qui a un effet synergique sur le développement de la communication entre les écoles et la communauté et sur le développement durable au niveau de l'école.

Option 3: Besoins immédiats en matière de développement des compétences au niveau de l'AREF pour exercer une gestion efficace

Il est devenu crucial de développer les compétences managériales du personnel de l'AREF en vue d'avoir une administration de l'éducation efficace, efficiente et appropriée dans le cadre de la structure décentralisée.

Le rôle de l'AREF dans le financement de l'éducation: rendre le financement de l'éducation et de l'administration plus efficace à travers cette institution nouvellement créée.

Avant d'établir les 16 AREF, le budget des provinces relatif à l'éducation était décidé au niveau du ministère, après avoir collecté les données nécessaires et les demandes de budgétisation soumises par les 71 provinces et départements et préparées par les DP. Ceci nous mène à conclure que lors de la préparation du budget, le Département de la budgétisation au sein du MEN a joué un rôle important et a assumé une tâche très lourde dans la coordination des 71 différentes demandes envoyées par les provinces et les préfectures, pour la préparation du budget national de l'éducation.

²⁷ D'après le directeur de l'AREF Fès-Boulemane, il est prévu de créer une convention avec le gouvernement régional et provincial afin de développer l'environnement de l'école.

²⁸ Il existe effectivement un cadre de partenariat entre le Ministère de l'Intérieur, le Fonds communal de l'équipement et le MEN en vu de développer l'environnement de l'école. Cependant, il s'agit là d'une tentative qui expirera dans quelques années.

Après la création des 16 AREF en 2002, ces derniers sont devenus un intermédiaire entre le MEN et les 71 délégations (voir le Schéma 2-12), et par conséquent la tâche de coordonner les données de l'éducation et les demandes faites par les provinces a été déléguée aux AREF. Par ailleurs, la lourde tâche qu'assumait auparavant le ministère s'est allégée de manière considérable tandis que, de la même manière, la préparation du budget et sa mise en œuvre devraient être, théoriquement, plus efficaces.²⁹

Cependant, l'observation par entretien et le suivi de l'enquête ont montré que le personnel de l'AREF n'est pas habitué à préparer le budget annuel pour l'AREF et le personnel du MEN a dû passer beaucoup de temps pour leur donner des instructions sur la préparation du budget et ne peuvent pas réduire le temps passé dans la préparation du budget. En plus, il a été prouvé que la coordination entre la DP et l'AREF n'était pas efficace et elle ne l'est toujours pas d'après l'étude réalisée par le BEIP.

Le développement des compétences du personnel de l'AREF en matière de planification et de management devient une nécessité, et l'AREF est tenu de le prendre en considération pour assurer une réelle interaction de l'AREF dans le but de réaliser une gestion de l'éducation efficiente, efficace et appropriée aux deux niveaux régional et provincial.

²⁹ Cette opinion est basée sur l'entretien avec le personnel exerçant à la section du budget au MEN.

2.3 Directives pour la généralisation du modèle BEIP

Dans la section précédente, la validité et les besoins du modèle BEIP ont été discutés. Cette section explore les structure et procédure concrètes d'une possibilité d'incorporer et de généraliser le modèle BEIP au sein de l'éducation de base au Maroc.

2.3.1 Caractéristiques clés du modèle BEIP

Les caractéristiques clés du modèle BEIP sont résumées dans les sept points suivants.

(1) Planification de bas en haut/bottom-up basée sur la préparation de propositions

Les activités de développement déterminées sur le plan national font souvent appel à des solutions uniformes pour traiter des problèmes différents, et les activités sont souvent menées à l'aide d'une approche de haut en bas/top-down. Cette approche est efficace pour la fourniture de services et biens uniformes mais elle ne répond pas aux multiples besoins des écoles individuelles, notamment ceux des écoles satellites rurales. Le modèle BEIP suit une approche de bas en haut/bottom-up suivant laquelle plusieurs solutions sont déterminées et mises en place au niveau du site. En vue de maximiser les avantages de l'approche de bas en haut/bottom-up et d'assurer la qualité des activités, un système basé sur les propositions est préconisé à ce niveau. Le CGE analyse les problèmes et la manière de les résoudre, et prépare des propositions basées sur cette analyse. De cette façon, chaque école peut suivre différentes approches de sa propre initiative tout en étant responsable de la mise en œuvre et des résultats des activités proposées.

(2) Le CGE considéré comme étant une organisation clé

Un CGE doit être établi au sein de chaque école primaire comme le stipule le décret ministériel. Il est prévu que l'école opère de manière participative au niveau du personnel, des parents, des élèves, de la communauté et des communes. Le CGE représentant plusieurs acteurs a ainsi besoin de constituer l'unité de base pour planifier et mettre en place le développement de l'école. L'unité de base de BEIP qui est chargée des activités est le CGE et le modèle BEIP peut rendre le CGE actif et efficace.

(3) Liaison des écoles avec d'autres écoles, la communauté, et la commune

Une école ne peut se suffire à elle-même. Cette dernière doit entretenir de bonnes relations avec les autres écoles, communautés et communes. Ceci est le cas surtout dans les régions rurales où les ressources sont rares et la prise de conscience des parents par rapport à l'importance de l'éducation est relativement faible. Par conséquent, dans le modèle BEIP, l'ensemble des écoles au sein d'une commune est couvert. Chaque école est responsable de son propre développement et a des opportunités pour expérimenter ce processus. De la même manière, en couvrant toutes les écoles, la commune éprouve davantage d'intérêt pour la participation aux activités de BEIP. En outre, il est plus facile d'approcher la communauté, ce

qui permet de mieux sensibiliser la commune à l'importance du développement de l'éducation, et de mobiliser les ressources de la commune.

(4) Ecoles équipées en moyens et ressources

Le modèle BEIP stipule que les écoles doivent être plus proactives sur le plan de la gestion scolaire, en fournissant les moyens (compétences et expérience en micro-planification) et ressources (dons limités/petits fonds). Les écoles isolées se trouvent dans une situation où il leur est difficile de recevoir une direction suffisante et le soutien adéquat de la part d'autres écoles et du gouvernement. Dans une telle situation, les écoles satellites doivent être auto-suffisantes dans leur gestion des écoles. Il est donc très important que les écoles soient dotées des moyens et ressources nécessaires.

(5) Responsabilité et transparence

Au sein du BEIP, le CGE procédera à la gestion de son propre budget pour mener les activités proposées. Ceci veut dire que le CGE est responsable des actions promises et des fonds reçus du gouvernement et/ou des membres de communauté qui encouragent l'éducation. En d'autres termes, le CGE doit être en mesure d'expliquer clairement aux autres parties les actions à planifier, mettre en œuvre et de budgétiser un certain nombre d'éléments (**responsabilisation**). En assurant cette étape, les informations nécessaires doivent être obtenues et partagées avec les autres parties (**transparence**).

Les critères de responsabilité et de transparence constituent la base d'une confiance mutuelle et d'une coopération fructueuse. Pour une collaboration plus étroite avec la communauté, la confiance de la communauté envers l'école est indispensable. Aucune communauté ne désirerait contribuer à l'école ou à l'éducation si elle n'a pas confiance en cette dernière. Ainsi, BEIP insiste sur le maintien de la transparence et de la responsabilité des écoles et communautés dans la mise en place non seulement des activités proposées, mais aussi des activités scolaires en général.

(6) Cycle global de l'amélioration de l'éducation

Le BEIP ne représente pas seulement un programme permettant de fournir les fonds des activités proposées aux écoles, mais aussi d'inclure toutes les étapes nécessaires au processus d'amélioration. Le BEIP est constitué d'une série de formations et d'activités servant à formuler et mettre en place des plans d'amélioration éducationnels par le biais d'une approche de bas en haut/bottom-up suivant laquelle les écoles sont supposées participer et prendre l'initiative.

Cette dernière commence par le développement de visions – type d'écoles à cibler et genre d'éducation à fournir au sein des communautés. Une fois l'objectif établi, la direction à suivre devient claire. Le CGE procédera à l'**analyse de la situation actuelle**. Ensuite, en **comparant l'écart** entre la situation actuelle et la situation idéale, il est plus facile de détecter ce qui doit

être amélioré et ce qui reste à accomplir. Puis, suivra l'étape de **planification** au cours de laquelle il faut déterminer la manière de procéder – quelles activités, quelles personnes, quel budget et pour quelle durée, ainsi que la méthode utilisée par le CGE pour développer des plans annuels et à moyen terme (3 ans). **Les rapports d'activité** relatifs au BEIP sont à préparer par la suite, une fois une partie du plan réalisée. La DP est l'entité habilitée à approuver les rapports d'activité développés par le CGE par ordre de priorité et critères, et l'AREF est l'entité responsable de l'approbation des rapports d'activité développés par la DP.

Le CGE et la DP mèneront les activités à l'aide des '**Fonds d'Appui à l'Initiative Locale**' et/ou assureront l'adéquation des fonds collectés auprès des écoles/communautés. En fin d'activité, une évaluation est réalisée pour déterminer dans quelle mesure les objectifs pré-établis sont atteints et les facteurs de réussite ou d'échec. Les leçons tirées des évaluations seront analysées et incorporées au sein de la planification ultérieure. De cette façon, le CGE et la DP sont en mesure de collaborer pour assurer une amélioration et un progrès éducationnel en continu.

(7) Encourager les efforts d'auto-assistance

Le BEIP a commencé en tant que projet financé par un don. Par la suite, le modèle a besoin d'opérer principalement à l'aide des ressources du Ministère en sus du soutien de la communauté et des communes. Ainsi, le BEIP a, depuis son lancement, encouragé les efforts d'auto-assistance du côté marocain en demandant que soit assurée l'adéquation des fonds pour chaque activité, que ce soit en espèces, en nature ou sous forme de main d'œuvre. Dans le cadre de ce mécanisme, les écoles doivent naturellement assurer une bonne communication entre parents et communautés concernant leurs plans et activités

2.3.2 Cadre organisationnel du modèle BEIP

Le Schéma ci-dessous indique les acteurs et le mode de communication au sein du modèle BEIP.

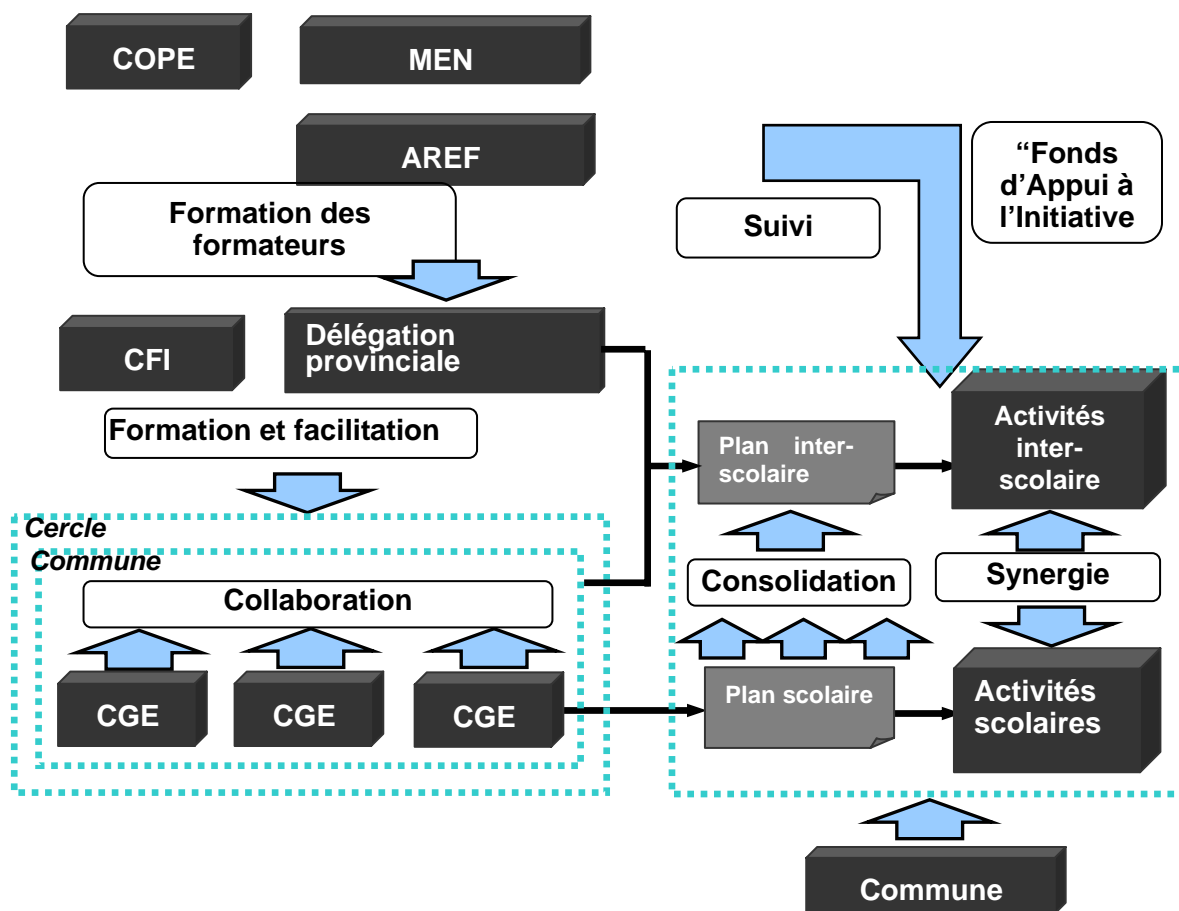


Schéma 2-13: Cadre organisationnel du modèle BEIP

Ce qui suit est une description des rôles et fonctions de chaque acteur.

(1) Conseil de Gestion d'École (CGE)

Le CGE est une organisation centrale au sein du système de planification de bas en haut/bottom-up. Ce dernier, qui est établi au sein de chaque secteur scolaire, représente de nombreux acteurs de l'éducation au niveau scolaire. Le CGE représente le stade où les activités scolaires sont menées, et les initiatives sont prises sur le plan de l'analyse de la situation, de la désignation des solutions, de la mise en œuvre des activités, et de leur évaluation. Un secteur scolaire est l'unité de base de la mise en place. Cependant, la collaboration des écoles est également nécessaire pour résoudre les problèmes au niveau de la commune. Selon les besoins de l'école, les activités interscolaires sont désignées et mises en place au niveau de la commune/du cercle.

(2) Acteurs représentant la commune

L'école ne peut être dissociée de la communauté où elle est située. L'éducation est conçue pour soutenir le développement de la communauté, bénéficiant aux enfants et populations au sein de la communauté. Parallèlement, une école a besoin du soutien de la communauté et doit être reconnue comme étant une partie active de la communauté. Dans le système actuel

de gestion éducationnelle, il n'existe pas de représentants de l'éducation au niveau de la commune mais les communes disposent de ressources pour ce secteur. Leur soutien psychologique est aussi indispensable dans la mesure où les écoles rurales sont souvent isolées de la communauté. L'expérience précédente de BEIP a montré que la commune possède le potentiel pour soutenir l'éducation, ceci par le développement de la liaison entre les écoles et la commune. L'étape suivante concerne la possibilité d'identifier davantage de collaboration entre ces entités. La présente réglementation stipulant que les membres du CGE doivent compter un représentant de la commune sera d'une grande utilité.

(3) Délégation provinciale (DP)

La DP joue deux rôles dans le cadre du modèle BEIP: le premier concerne le rôle d'agence d'exécution des activités inter-scolaires de formation ; l'autre est lié au rôle de superviseur et agent de facilitation des activités scolaires menées par le CGE. L'expérience de BEIP indique que l'entité d'opération liée aux activités de type BEIP doit être créée au sein de la DP ('Unité de micro-planification'). L'unité doit se constituer des pratiquants dans les domaines suivants :

- Planification
- Education des instituteurs
- Bâtiment/Équipement
- Budget
- Statistiques
- Inspecteurs/Conseillers
- Autres ressources, si nécessaire

Cette entité, pouvant éventuellement être une sous-division permanente au sein de la DP, sera chargée de l'ensemble des opérations de mise en place du modèle BEIP , y compris les fonctions de formateurs, d'agents de facilitation, et d'évaluateurs.

(4) AREF

A l'avenir, le modèle BEIP sera principalement mis en place à l'initiative de l'AREF. Ceci est dû au fait que l'AREF étant, aujourd'hui, responsable du budget éducationnel de la région, les fonds du modèle BEIP sont aussi entre les mains de l'AREF, même s'ils sont collectés auprès de donateurs ou du Ministère. L'AREF utilise une partie de ce budget pour le bénéfice du 'Fonds d'Appui à l'Initiative Locale' et pour les coûts de suivi et de supervision. Ces fonds représentent une enveloppe globale directement déboursée en faveur des secteurs scolaires individuels, et qui sera utilisée pour mener les activités proposées par les écoles et approuvées par la DP/l'AREF.

En sus du financement, il est prévu que l'AREF assure le suivi et le contrôle, évalue l'ensemble du programme et diffuse une pratique appropriée aux autres provinces. En agissant ainsi, l'AREF aura besoin d'établir une Unité opérationnelle de BEIP au sein de l'AREF composée des membres nécessaires.

(5) Institutions de formation (CFI/COPE)

A l'avenir, pour le volet formation, il est prévu que chaque institution de formation assurera les responsabilités de formation nécessaires pour exécuter le modèle BEIP. Le CFI, au niveau provincial, assume deux rôles principaux. Le premier concerne l'organisation des formations au niveau des CGE en collaboration avec 'l'Unité de micro-planification' au sein de la DP. Le second rôle est lié au développement de la formation en micro-planification en tant que module de formation des instituteurs par le biais de la formation continue ou initiale et le développement des connaissances de base et qualifications en micro-planification et gestion au niveau de l'école sur le long terme.

Le centre d'orientation et de planification de l'éducation (COPE), au niveau de l'AREF et des DP, sera un partenaire pour la réalisation de la formation des formateurs. En collaboration avec l'AREF, le COPE encouragera le modèle BEIP et offrira aux DP intéressées par la mise en place du modèle BEIP, la formation au concept de planification de bas en haut/bottom-up et à la gestion des activités de type BEIP. Sur le long terme, le COPE fournira une formation à la micro-planification à l'ensemble des nouveaux planificateurs de l'éducation.

(6) Ministère de l'Education

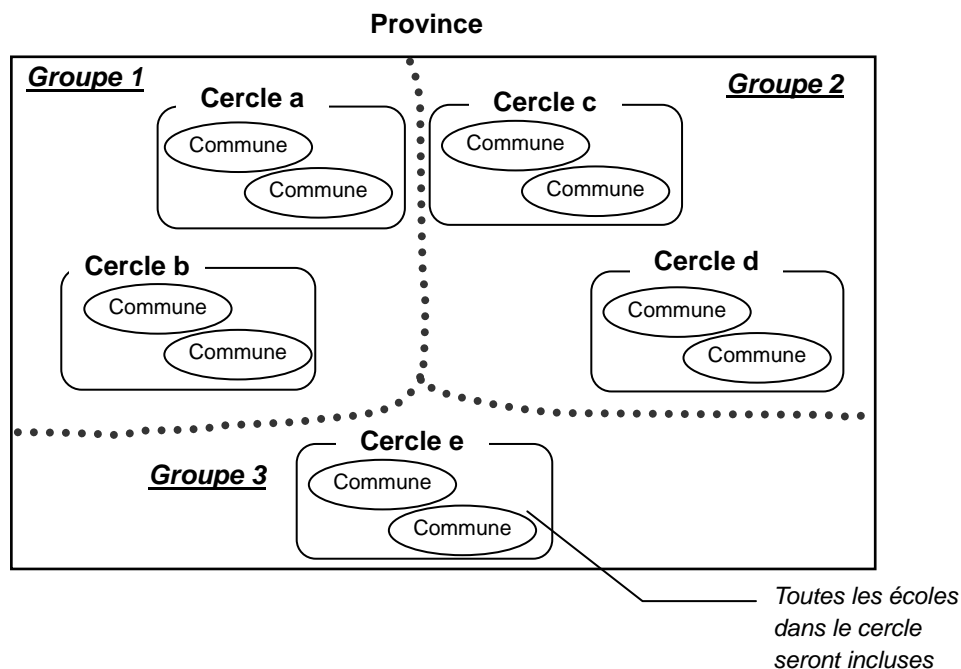
Le Ministère est tenu de réviser et de préparer l'environnement nécessaire sur les plans financier et juridique. Il est particulièrement important de légaliser les déboursements directs aux écoles individuelles (ou les CGE). Le Ministère est aussi habilité à encourager les initiatives de l'AREF dans la conduite du modèle BEIP et de les partager avec les autres AREF.

2.3.3 Mise en place de la procédure du modèle BEIP

La section suivante décrit les propositions concrètes relatives aux procédures de mise en place.

(1) Durée: cycle triennal de planification et de mise en place

Les activités de type BEIP peuvent fonctionner suivant un cycle triennal. Un secteur scolaire aura l'occasion de recourir aux activités intensives une fois tous les trois ans, comme indiqué dans le tableau ci-dessous. Les régions cibles seront divisées en trois groupes et chaque groupe recevra à tour de rôle des fonds du Fonds d'Appui de l'Initiative Locale et mettront en place les activités. Les deuxième et troisième années constitueront une période de suivi des activités et d'évaluation.



	Year 1	Year 2	Year 3	Year 4	Year 5
Group 1 (Cercle a&b)					
Group 2 (Cercle c&d)					
Group 3 (Cercle e)					

Activity implementation by Funds for Local Initiatives
 Follow-up activities by community fund, evaluation of activities

Schéma 2-14: Concept du cycle triennal.

La planification des activités menées sur trois ans est indiquée ci-dessous:

Année 1:

- Le CGE développe un plan triennal.
- L'AREF, en collaboration avec la DP, détermine le montant de l'enveloppe allouée à chaque école à l'aide d'une formule pré-établie comportant plusieurs paramètres, tels que le nombre d'élèves, le nombre d'unités scolaires, la situation géographique des écoles, les conditions économiques des régions voisines, etc. Cette formule est désignée à refléter les priorités établies dans le plan stratégique. Le budget attribué sera annoncé à l'école.
- Le CGE développe des propositions pour les activités basées sur le budget attribué.
- L'AREF distribue les fonds aux écoles.
- Le CGE met en oeuvre les activités conformément au plan.
- Le CGE révisé les activités de la première année.
- Le CGE prépare les rapports d'activité et rapports financiers et les soumet à 'l'Unité de micro-Planification' de la DP et au coordinateur du Fonds désigné au niveau de l'AREF.

Années 2 - 3:

- Le CGE procède à une révision détaillée des activités relatives à la première année.
- Le CGE poursuit les activités pour mieux bénéficier de l'investissement de la première année, et les activités moins intensives au niveau financier.
- Le CGE maintient les chiffres pour la planification ultérieure.
- Le CGE a établi un plan pour la mise en place du cycle suivant.

Le cycle triennal a été proposé pour de nombreuses raisons. Une planification de bas en haut/bottom-up exige une bonne communication entre les acteurs. Ainsi, le personnel de l'école, notamment les directeurs et instituteurs, doivent consacrer suffisamment de temps à la préparation et à la mise en place des activités. Ceci donnera des responsabilités aux directeurs, instituteurs, élèves et parents, tous concernés par les activités scolaires. En vue de minimiser les retombées négatives sur les activités scolaires régulières, il est préférable de recourir à ces activités une fois tous les trois ans. Ceci est particulièrement valable au moment où la capacité CGE est encore limitée. C'est pourquoi les écoles sont actuellement priées de développer ces plans. Il est plus approprié d'assurer la planification du modèle BEIP, la mise en place et l'évaluation, et ce, en conformité avec les procédures existantes de gestion scolaire. Finalement, avec deux ans d'intervalle entre les activités intensives opérées par les Fonds d'Appui à l'Initiative locale, les écoles sont en mesure de mesurer le travail accompli, et d'analyser les impacts des activités. Ensuite, les écoles sont en mesure de développer les activités qui semblent être efficaces, grâce aux fonds localement collectés. Ceci aidera les écoles à se concentrer sur les priorités et à améliorer la qualité des activités.

Du point de vue du suivi, le plan triennal est également approprié. La planification de bas en haut/bottom-up et la mise en place des activités sur site exigent une facilitation intensive et un suivi. Si toutes les zones de la province étaient couvertes à la fois, il serait impossible à la DP d'assurer le suivi des activités et d'apporter un soutien suffisant aux écoles. Le financement est une question à repenser. Si le budget limité tel qu'il est actuellement est équitablement réparti simultanément entre toutes les écoles, le montant reçu par chaque école sera minime pour les opérations voulues tandis que, par ailleurs, l'exécution des activités sera loin d'être efficace.

(2) Plan de mise en oeuvre: en conformité avec l'année scolaire

Durant l'activité de l'année (Année 1), le plan de mise en oeuvre doit être en conformité avec le calendrier scolaire. Ceci est un exemple du plan de mise en œuvre.

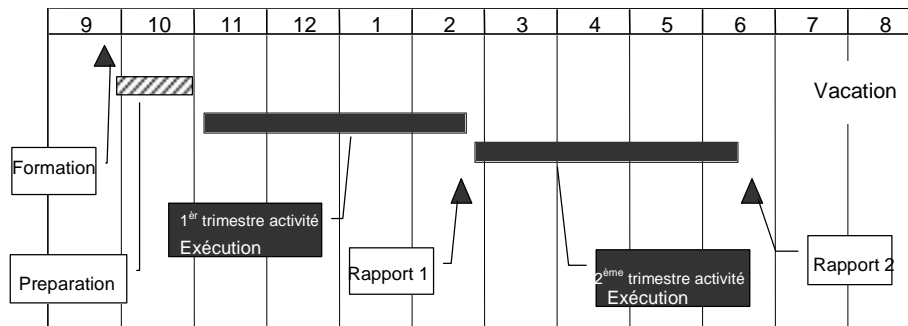


Schéma 2-15: Plan annuel de mise en oeuvre

La formation en micro-planification et en comptabilité sera menée juste après le commencement de l'année scolaire, suivie par la préparation du développement des plans scolaires et de la rédaction des rapports. L'activité commence et s'achève suivant l'année scolaire, à savoir de novembre à juin.

(3) Couverture géographique: le cercle comme unité de mise en oeuvre

Finalement, l'idéal est d'appliquer le modèle BEIP au sein de l'ensemble des provinces. Comme indiqué ci-dessus, chaque province peut être divisée en trois groupes, chacun constitué d'un ou plusieurs cercles. Chaque groupe assure à tour de rôle la mise en œuvre des activités en utilisant le Fonds d'appui de l'Initiative Locale. En principe, l'ensemble des communes et secteurs scolaires d'un quelconque groupe participera au programme. En concentrant un ou plusieurs cercles en même temps, les zones cibles suivront, ce qui simplifie et facilite l'opération de suivi et réduit les coûts d'exploitation de la facilitation et du suivi.

Compte tenu du budget limité de l'AREF et de la capacité de gestion des DP, il serait toutefois préférable de commencer par les communes rurales et de concentrer les ressources pour résoudre les problèmes. Dans ce cas, seules les communes rurales d'un arrondissement peuvent constituer une région cible, mais la règle visant à préserver les communes voisines sera maintenue.

(4) Budget du Programme

Le fonds des activités de type BEIP ne constitue pas, par nature, un budget récurrent (ou d'exploitation), mais un budget de développement (budget d'investissement). En vue d'incorporer le modèle BEIP, l'AREF a besoin de sécuriser le budget de manière régulière. Il est proposé que l'AREF réserve une partie de son budget de développement (budget d'investissement) pour constituer le budget de micro-planification à déboursier au CGE comme un 'Fonds d'Appui pour l'Initiative Locale' (Schéma 2-16)

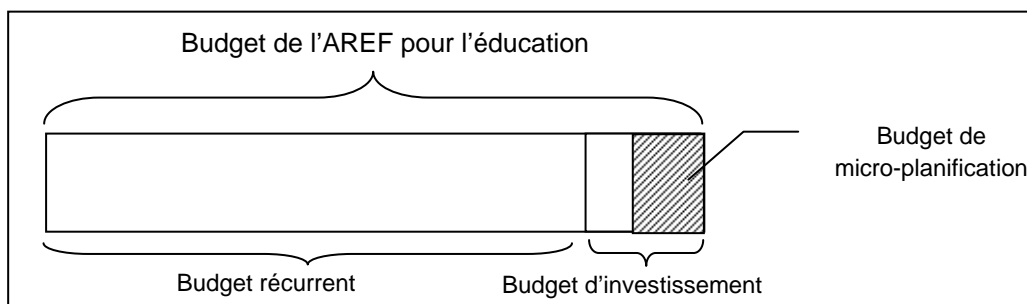


Schéma 2-16: Structure du budget du Programme

La question à poser est la suivante: Quel serait le montant du don permettant d'assurer l'efficacité des activités? Dans le cadre des expériences pilotes JICA, chaque secteur scolaire a reçu en moyenne 178.000DH³⁰ (le prix unitaire par élève représente approximativement 524DH). Selon les écoles, le montant n'est pas élevé et est suffisant et capable de couvrir les travaux de rénovation, mais de nouveaux travaux de construction ont été exclus. L'on présume que le montant peut être inférieur dans le cas où les travaux de construction/rénovation sont encore plus limités. De plus, il est prévu qu'au cours du second cycle de mise en oeuvre les montants soient inférieurs à ceux du premier cycle. Ceci est en partie dû au fait que les écoles favorisent les travaux qui provoquent l'intérêt comme la rénovation et l'acquisition du premier cycle et également au fait que les compétences scolaires concernant la planification se seront améliorées. Compte tenu de l'expérience JICA, un minimum de 300DH doit être sécurisé pour assurer un bon rendement des activités.

Il est indiqué que le prix unitaire pour l'éducation primaire au niveau national est de 2.529DH (Selon les chiffres de 2000-2001). Le budget d'investissement représente 6%, soit 155.4DH. Si la moyenne nationale est appliquée, et si le système du cycle triennal est appliqué, il est possible d'attribuer 300-400DH par élève. Ceci montre qu'il est possible de mettre en place des activités de type BEIP avec le niveau actuel du budget de l'éducation. Cette attribution sera variable selon la part allouée au budget micro-planification dans le budget d'investissement, comme indiqué dans le tableau ci-dessous.

³⁰ Les montants varient (106.000DH- 303.000DH) sur la base de plusieurs paramètres, tels que le nombre d'étudiants, d'unités scolaires, la situation géographique des écoles et les conditions économiques de la communauté.

Tableau 2-10: Coûts unitaires pouvant être affectés aux activités de BEIP

Part du budget micro-planification dans le budget développement	Prix unitaire éventuellement utilisé pour le budget micro-planification
90 %	420DH
80%	373DH
70%	326DH
60%	280DH

Le modèle BEIP est défini en tant que ‘Programme à petite échelle pour l’amélioration de l’école en milieu rural. Le modèle BEIP peut être appliqué au sein de plusieurs environnements mais est particulièrement utile dans les régions isolées, où le besoin est plus urgent et des solutions doivent être recherchées. Ainsi, il est suggéré que les ressources soient concentrées au niveau des zones rurales en premier lieu.

(5) Zones prioritaires

Le système de planification et de propositions de bas en haut/bottom-up n’est pas adéquat pour le système de budget routinier dans la mesure où les rubriques budgétaires et le montant nécessaire sont fixés, et où il y a peu d’opportunités pour la planification. En outre, ils ne sont pas appropriés à la plupart des activités de développement telles que la construction d’établissements scolaires ou la rénovation de grande envergure. Ces activités ne demandent pas seulement un budget énorme, mais exigent aussi un encadrement intensif qui est difficile à assurer individuellement par les écoles. Les Fonds d’Appui à l’Initiative Locale doivent viser les zones où il est possible pour l’école de progresser par le biais de leurs initiatives créatives en collaboration avec la communauté et les parents. La quote-part des constructions et/ou l’approvisionnement pour l’usage du fonds est une autre question à traiter. Dans le cas de l’expérience de BEIP pilote, 50% de plafonnement a été établi, c.à.d. que la construction et la rénovation ne doivent pas dépasser 50% du fonds global de BEIP. Ce quota peut être déterminé en prenant en considération le budget disponible et la capacité des CGE à gérer le travail, etc.

(6) Procédure de mise en oeuvre du modèle BEIP

Le Schéma suivante décrit les procédures générales de mise en oeuvre de BEIP et les relations entre les principaux acteurs: AREF; DP et CGE. En pratique, ces procédures peuvent varier selon les politiques et réglementations de l’AREF.

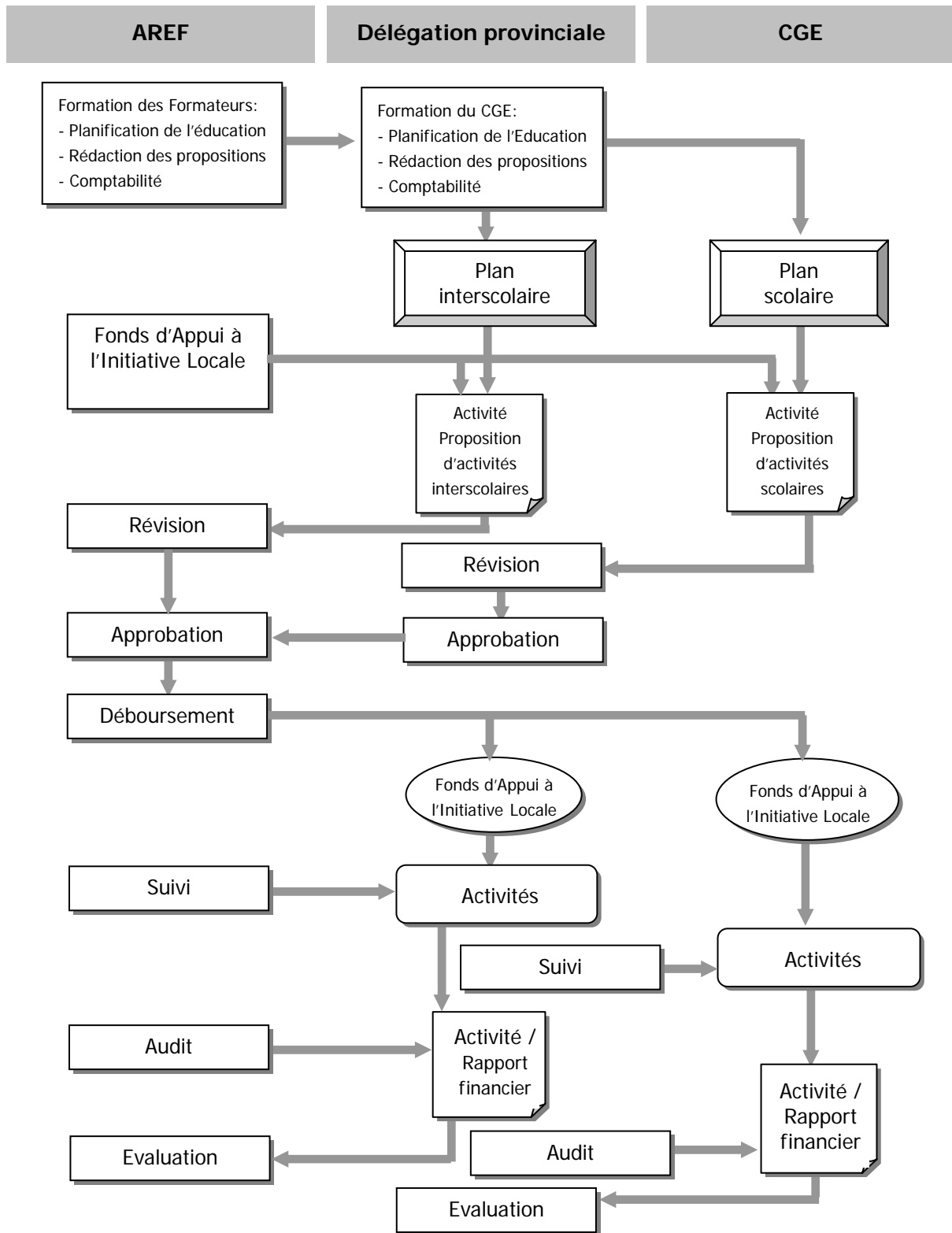


Schéma 2-17: Procédures de mise en oeuvre de BEIP

Comme indiqué ci-dessus, il s'agit d'un système deux tiers dans lequel l'AREF supervise l'ensemble de la gestion des activités de BEIP au sein de la région, au moment où les activités individuelles scolaires sont facilitées et suivies par les DP.

2.4 Contribution des donateurs au secteur de l'éducation au Maroc

Au-delà de BEIP, plusieurs autres donateurs contribuent au secteur de l'éducation au Maroc. Les sections suivantes donnent un récapitulatif de l'historique des activités des donateurs dans le secteur de l'éducation.

2.4.1 Donateurs multilatéraux

(1) La Banque mondiale:

Depuis 1986, la Banque mondiale assure le financement de l'éducation officielle à travers quatre projets: (1) le Projet de la Réforme du Secteur de l'Education (1986-1989); (2) le Projet de l'Education Primaire en Milieu Rural (1989-1996); (3) le Projet de Développement de l'Education de Base en Milieu Rural (1992-1998); et (4) un programme à priorité sociale (1996-2003). La contribution à ces projets s'est élevée à US\$424 million. Depuis 1984, quatre prêts supplémentaires d'une valeur de US\$138 million ont été octroyés pour le compte de l'éducation non officielle et la formation professionnelle. Le projet Alpha Maroc doit prendre fin cette année en décembre alors que le nouveau projet PARSEM vient juste de commencer et durera jusqu'au 2008.

- ◆ **Alpha Maroc (2003-2005).** Le projet Alpha Maroc, en tant que prêt d'apprentissage et d'innovation (LIL), vise à expérimenter de nouvelles approches de l'enseignement de qualité et la gestion du programme d'alphabétisation pour adultes, qui s'il s'avère efficace, permettra au gouvernement du Maroc de mettre en œuvre des programmes à l'échelle nationale qui auront des résultats durables sur le plan de l'alphabétisation. Bien qu'il ne s'agisse pas là d'un projet officiel de l'éducation contrôlé par MEN, il constitue néanmoins une contribution importante à l'éducation de base non officielle des adultes. Par ses deux composants principaux, le projet : 1) améliorera la qualité du programme, visant la réforme de la dimension éducative des programmes dans la " campagne générale", une vaste initiative prise par des organisations non gouvernementales, des services gouvernementaux, des industries privées, et des groupes locaux. A cet effet, le contenu du programme d'études et les méthodes d'enseignement seront passés en revue, analysés, et remaniés afin d'améliorer la participation des élèves et sa performance ; 2) renforcera la gestion du système éducationnel, en développant les compétences institutionnelles de la Division de gestion de programme (DLCA) du Département d'alphabétisation, essentiellement les coordonnateurs provinciaux de l'alphabétisation du Ministère du Travail, de la Formation professionnelle, du Développement social et de la solidarité, et des fournisseurs de services. Ceci sera réalisé à travers une approche associative partenariale, en prenant des mesures qui incluent la formation du gouvernement et le personnel des fournisseurs de services, aussi bien que le développement des stratégies post-alphabétisation.

- ◆ **Programme d'appui à la réforme de l'éducation de Base au Maroc (PARSEM, 2005-2008):** L'objectif principal du PARSEM est de soutenir les efforts gouvernementaux consistant à fournir une éducation de base de qualité à tous les enfants âgés de 6 à 14 ans, et d'en assurer le financement durable. L'objectif de la première composante (Généraliser l'éducation de base) est de garantir l'accessibilité de l'éducation de base aux enfants en âge de scolarisation à l'horizon 2008. La stratégie générale est d'augmenter la fourniture de la scolarisation de manière efficace en termes de coût, en utilisant les nouvelles normes de construction. Le programme finance la fourniture des services sociaux (internats, transport scolaire, etc.) pour les élèves qui en ont besoin, et ce par le développement de partenariats avec les acteurs locaux. Le renforcement de la demande et la promotion de l'éducation préscolaire sont aussi mis en exergue dans le cadre du premier objectif. L'objectif de la deuxième composante (Améliorer la qualité de l'éducation) est d'améliorer l'apprentissage de l'élève et de réduire le taux d'abandon scolaire et de redoublement. La stratégie principale exécutée par cette composante consiste à développer les capacités nécessaires pour l'amélioration continue de la qualité de l'éducation: l'évaluation systématique des élèves, une gestion efficace des coûts de la formation continue des instituteurs et des services d'appui apporté aux instituteurs, l'établissement et l'utilisation de normes de qualité pour promouvoir et encadrer les efforts scolaires visant l'amélioration de la qualité, et le développement d'un agenda de recherche régulièrement établi pour assurer le développement des innovations en termes de qualité. L'objectif de la deuxième composante (développer la capacité institutionnelle) favorise le processus de décentralisation aux niveaux central, régional, provincial et local à travers le développement de la capacité. De plus, cette composante a introduit deux innovations. La première concerne l'aide à la mise en œuvre de la réforme générale de l'administration publique du secteur de l'éducation à travers la budgétisation du programme et le déploiement de personnel sur la base des descriptifs de postes standard. La deuxième concerne les systèmes clés (l'approvisionnement, la gestion financière, l'environnement et la protection sociale) pour améliorer les responsabilisation, transparence, efficacité et performance. Le projet vient juste de commencer, et le gouvernement a reçu la première tranche du prêt. La valeur totale du prêt est de \$150 millions.

(2) L'Union Européen:

L'éducation a pendant longtemps été considéré un secteur prioritaire pour la coopération en développement. Le contexte institutionnel général implique que l'éducation et la formation, et particulièrement l'éducation de base, jouent un rôle essentiel, notamment en la réalisation de l'objectif de base en matière de la lutte contre la pauvreté. La stratégie de l'UE en terme de coopération avec le Maroc, telle que décrite dans la Stratégie du Pays 2002-2006 adoptée par la Commission en décembre 2001, est orienté vers l'assistance dans l'exécution de l'Accord d'Association et en parallèle avec les priorités nationales visant le développement, la promotion d'emploi, et la lutte contre la pauvreté. Une partie de la stratégie vise l'appui à l'éducation de base (€40 million).

- ◆ **Le projet (1) et (2) d'Appui à l'Education (Middle East Development Assistance ou MEDA).** La première phase a commencé en 2001 et actuellement elle approche sa fin. La moitié de la contribution financière a été alloué aux travaux de construction et d'ameublement, et le reste de la contribution a été utilisé pour financer les activités de formation des instituteurs, des directeurs d'écoles, des inspecteurs et du personnel

de la délégation dans huit provinces, en plus de la formation organisée pour le profit du personnel de MEN. Une autre partie des fonds a été utilisée pour mobiliser les consultants internationaux. Plus de 40.000 élèves des écoles primaires ont, actuellement, accès à 286 nouvelles écoles et établissements annexes. Dans le cadre de ses activités, les efforts focalisaient plus sur l'éducation des filles, en particulier, dans les zones rurales. Les fonds attribués à la deuxième phase seront versés directement dans le compte du ministère et des AREF pour financer huit délégations, certaines ont été couvertes pendant la première phase et d'autres étaient nouvellement sélectionnées. Les huit provinces comprennent El Jadida, LaH-Aruach, Shtouka Ait Baha, Figuigue, Sefrou, Khénifra, Tawnate, et Khemisate. La deuxième phase prend fin en 2007.

(3) UNICEF:

L'objectif du Programme de l'UNICEF 2002-2006 dans le Gouvernement du Maroc est de soutenir les autorités nationales dans la consolidation et l'accélération de la réalisation efficace des droits de l'enfant à la vie, le développement, la protection et la participation, avec une importance particulière portée à la réduction des disparités, conformément à l'Approche Basé sur les Droits. Les objectifs du Programme visent la contribution au développement de l'intégration des principes des Conventions des Droits d'Enfants (CDE) dans les politiques et stratégies nationales et dans les règlements pour la protection de tous les enfants, et l'appui aux efforts du gouvernement et de ses partenaires pour assurer l'accessibilité des enfants à une éducation de base de qualité et au service médicale. Dans le cadre de l'éducation, les actions du programme apportent l'appui aux politiques et priorités nationales visant la généralisation de l'éducation élémentaire et du préscolaire, l'amélioration de la qualité de l'éducation et la lutte contre l'abandon scolaire. Par conséquent, ils contribuent à la réalisation des objectifs du Millénaire en matière de développement (OMD) tels que l'éducation élémentaire pour tous et l'élimination du sexisme. Aussi, le programme met l'accent sur un nouveau volet : le développement d'une plus tendre enfance, de la conception jusqu'à l'âge de 3 ans (l'une des 5 priorités moyen terme de l'UNICEF), mais d'un autre côté n'a pas suffisamment priorisé l'éducation des filles dans le milieu rural. La stratégie principale d'exécution du Programme de Coopération est d'acquérir des expériences pilotes favorisant l'acquisition des droits d'enfants et leur reproduction sur le plan national. La CDE est constituée de quatre différents programmes:

- ◆ **Education de Base de Qualité.** L'UNICEF continue de propager la mise en application de sa grille d'évaluation de la qualité de l'école qu'elle distribue aux parents, élèves, et instituteurs dans les quatre académies qu'elle couvre : Marrakech, Agadir, Tanger et. Elle a organisé des séances de formation dans les 16 AREF au profit du personnel inférieur. La formation concerne le développement des sujets du programme scolaire qui représente 30% du programme général. Ce projet prendra fin dans une année, mais il sera prolongé, tout en déléguant la mise en œuvre au MEN.
- ◆ **Education Préscolaire.** L'UNICEF met l'accent sur le développement du système du préscolaire privé. l'un des moyens utilisés pour réaliser ce but est d'assurer la formation des parents dans quatre académies. Elle a complété une trousse pédagogique constituée de 28 modules.
- ◆ **Education Non Formelle.** L'UNICEF a entamé le travail dans le secteur de l'éducation non formelle. Elle met l'accent sur le savoir vivre particulièrement pour les filles dans le milieu rural. Ceci sera intégré dans le travail de l'UNFPA sur le savoir vivre à Marrakech. Après 2006, il sera propagé dans les zones nouvelles couvertes par la prochaine phase du projet.

(4) UNESCO:

L'action de l'UNESCO vise à assurer un suivi vigoureux et efficace du Forum Mondial de l'Education (Dakar, Senegal, Avril 2000). La priorité est donnée à l'achèvement du droit universel à l'éducation. L'UNESCO a favorisé l'amélioration de la qualité de l'éducation et la rénovation du système éducatif comme une partie des efforts continues pour assurer que l'éducation corresponde aux besoins réels aux niveaux individuels et sociaux.

- ◆ **Clubs UNESCO.** sont les groupes constitués de personnes de tout âge et venant des milieux sociaux et professionnels qui partagent les idées de l'UNESCO, et font tous les efforts pour les publier et les faire connaître et s'associent aux clubs pour réaliser les activités inspirées directement de celles de l'Organisation. Le Club UNESCO est un centre pour assurer la durabilité de l'éducation. Le club vise à inculquer chez les membres une ouverture d'esprit dans la manière à penser et à travailler et la compréhension des personnes nouvelles. Tous les Clubs se trouvent dans les écoles secondaires, et moins de clubs dans les écoles primaires et dans les universités. Il existe trois clubs de ce genre au Maroc, deux à Khémisset et un à Tanger.

(5) UNFPA:

L'objectif du programme 2002-2006 est de contribuer à l'amélioration de la santé reproductive et sexuelle et la planification familiale pour tous les couples et individus tout au long de la vie, d'atteindre une équité en terme de la distribution homme-femme, l'égalité, et le renforcement du statut de la femme. En conformité avec les orientations du gouvernement, le programme proposé sera un complément des efforts nationaux visant la décentralisation et la dévolution administrative en focalisant la majorité des activités sur les populations qui en ont plus besoin dans la région cible de Marrakesh-Tensift-Haouz-Azilal (neuf provinces), sur la base de l'assistance préalable de l' UNFPA.

- ◆ **Education Non Formelle A Marrakech.** Le programme met l'accent sur le développement du savoir vivre, en particulier, parmi les filles. Le programme met l'accent aussi sur la lutte contre le Sida. L'objectif est de collaborer avec l'UNICEF pour propager le programme dans plusieurs autres régions du pays.

Les donateurs qui ne disposent pas de projets en cours sur l'éducation comprennent l'UNDP, la Banque Islamique de Développement, le Fond Arabe pour le Développement Economique et Sociale. La Banque Arabe pour le Développement en Afrique, la Banque Africaine pour le Développement, et le Fond d'OPEC pour le Développement International..

2.4.2 Donateurs Bilatérales

(1) La Banque Japonaise pour la Coopération Internationale (JBIC) et l'Agence Japonaise de Coopération Internationale (JICA):

La première accorde des prêts pour le développement, la deuxième offre des dons. Les deux fournissent l'assistance au secteur de l'éducation:

- ◆ **Le programme BEIP de la JICA (2003-2005).** Les objectifs et les résultats de BEIP sont compris dans le rapport final. Les activités impliquent le développement de la capacité dans quatre délégations dans le milieu rural et la planification "bottom-up" dans les écoles primaires.
- ◆ **Le Projet de la JBIC pour l'Expansion de l'Education Secondaire.** Le projet est constitué de 101 collèges y compris l'équipement dans cinq régions – Marrakech, Tensift et Al Haouz ; Taza, Al Hoceima et Taounate, Doukkala et Abda ; Tanger et Tetouan ; et Souss, Massa et Draa. Le projet s'aligne avec le programme de MEN pour la construction des collèges conformément à la nouvelle Charte. Le programme est désigné pour assister à réduire la disparité entre les zones urbaines et rurales et aussi celle existante entre les sexes.

(2) United States Agency for International Development:

L'USAID crée des opportunités par l'augmentation de l'accès à la qualité, l'éducation appropriée et l'amélioration de la formation technique et professionnelle, tout en focalisant sur les technologies de l'information et de la communication. Le programme de l'USAID met l'accent sur l'enseignement primaire et collégial, et s'adresse à une large population en constante croissance, en particulier, les filles qui n'ont pas achevé les études primaires qui donnent accès aux collèges et aux formations professionnelles. Les projets comprennent le travail avec les conseils de gestion de l'école au Maroc concernant la réhabilitation de l'école et l'orientation de l'élève et l'encadrement des activités, y compris le conseil aux élèves de l'école primaire et du collège et leurs parents sur les options du suivi de l'éducation et la possibilité d'accéder à l'enseignement collégial.

- ◆ **ALEF "Advancing Learning and Employability for a Better Future" (2004-2008).** Un projet financé par l'USAID, pour contribuer aux efforts continus du Maroc visant la consolidation de la qualité de sa force de travail par l'affectation de jeunes profils ayant des compétences qui satisfont aux besoins du marché de l'emploi en forte mutation. ALEF agit en collaboration avec les partenaires publics et privés pour améliorer la qualité de l'éducation de base et de la formation professionnelle, et, par conséquent, créer des emplois. Actuellement, le projet a conclu des partenariats avec le Ministère de l'Agriculture et continuera à développer d'autres partenariats avec d'autres Ministères pendant la durée du projet. Ces partenariats comprennent le tourisme et la santé. En parallèle, le projet contribue au développement des capacités des institutions de l'éducation pour créer des cellules de conseil et des services d'orientation. Le développement des technologies d'information et de communication sont aussi parmi les activités visées par le projet afin de renforcer les capacités des partenaires, et de doter les élèves avec les techniques sollicitées aujourd'hui par le marché de l'emploi. Tout au long du projet, une attention particulière sera accordée à la promotion de l'équité homme-femme et à la satisfaction des besoins spécifiques des jeunes femmes dans les communautés et écoles concernées par le projet.

(3) Département Américain de Travail, Bureau des Affaires Internationales de Travail:

Entre 2001 et 2003, une somme de US \$111 million a été allouée au USDOL pour l'Initiative Education pour les Enfants Travailleurs pour financer des programmes visant à augmenter l'accès à l'enseignement de base de qualité dans les régions connaissant le taux le plus élevé en terme de travail des enfants. L'Initiative Education pour les Enfants Travailleurs de l'USDOL est concernée par le développement, la santé, la sécurité, et la lutte contre l'emploi des enfants du monde, étant tous des objectifs à atteindre grâce à l'augmentation de l'accessibilité des enfants à l'éducation de base au lieu de s'orienter vers le travail. La lutte contre l'emploi des enfants dépend en grande partie de l'amélioration de l'accessibilité des enfants à un enseignement approprié et de qualité. Des dons ont été octroyés aux ONG pour conduire des programmes dans plusieurs pays, dont l'un est le Maroc.

- ◆ **L'Initiative Education pour les Enfants Travailleurs, Projet ADROS (2003-2007).** Le ministère de l'éducation nationale au Maroc estime qu'approximativement 2 millions d'enfants entre l'âge de huit et 16 ans non jamais fréquentée l'école ou ont quittés l'école avant d'achever le premier niveau. L'ILO/IPEC estime que 80 pour cent d'enfants travailleurs au Maroc ne sont pas scolarisés. Bien que 70 pour cent des enfants au Maroc, qui suivent un programme non formel l'ont accompli, mais environ 10 pour cent seulement ont parti au système formel. Le gouvernement du Maroc a récemment créé un secrétariat d'état pour l'alphabétisation et l'éducation Non-Formelle pour traiter plusieurs questions auxquels font faces les enfants non scolarisés. Le fond accordé par l'USDOL pour cette initiative contribue à la réalisation de l'objectif de l'inscription des enfants travailleurs à l'école, et à l'amélioration du taux de transition de l'enseignement non formel vers l'enseignement formel.

(4) Arabie Saoudia:

Comme défini dans sa charte, les objectifs de base du Fond Saoudien pour le Développement (FSD) sont les suivants : participer au financement des projets de développement dans les pays en voie de développement par l'octroi des prêts à ses pays, et encourager les exportations nationales du pétrole non brut en apportant le financement et l'assurance à l'appui de tels des exportations. Jusqu'au projet le plus récent, et depuis son commencement en 1975, le FSD n'a jamais été employé directement dans l'éducation. Le FSD se charge du co-financement par d'autres institutions bilatérales et multilatérales qui ont pu être employés pour le développement éducatif.

- ◆ **Construire et Equiper Les Collèges (2004-2006).** Le projet vise à construire et équiper 87 collèges, de façon à augmenter leurs capacités à recevoir près de 1.04 million élèves ; ce chiffre est prévu de s'élever à 1.44 million élève en 2005. Pour atteindre cet objectif, le fond a alloué une somme de 75 millions Rial Saoudien.

(5) France:

La contribution globale de la France pour le développement économique et social s'est élevée approximativement à USS13 million répartie équitablement entre les années 2000 et 2001. Rien n'a été directement assigné aux services éducatifs ; cependant, la France a aidé en cofinancement du projet d'éducation de base de la Banque Mondiale par un versement de USS1.5 million ou 4 pour cent en devise étrangère du montant global du projet. L'aide Française vise à continuer ce projet après son achèvement en décembre.

- ◆ **Projet d'Appui à l'Enseignement Fondamental (APEF) (2004-2006).** le projet a été conçu pour améliorer l'accès, la qualité et la capacité d'éducation par la pédagogie et la gestion d'école dans quatre régions rurales et urbaines et 22 provinces. Les quatre régions sont Marrakech, Agadir, Tanger, et *Hoceima*. Le projet met l'accent sur la décentralisation aux académies régionales, directeurs de formation aux niveaux centraux, régionaux et provinciaux, y compris les inspecteurs ; le développement des activités scolaires telles que le cinéma et le sport; et adopter le modèle pédagogique français.

(6) Agence Canadienne pour le Développement International (ACDI):

En parallèle avec les mesures prioritaires du Maroc en terme de développement et les activités nationales conformément au Plan d'action pour l'Afrique, la stratégie de coopération prête une attention particulière au développement dans trois secteurs prioritaires : (1) éducation de base ; (2) la formation professionnelle ; et (3) engagement des citoyens. Les efforts sont orientés principalement vers les structures nationales pour coordonner et mettre en application la politique publique, les institutions décentralisées, et la société civile. Deux thèmes, égalités entre les femmes et les hommes et le développement des capacités, sont inclus dans tous les programmes.

- ◆ **Appui à la Décentralisation du Projet de l'Education (2005-2009).** Le but du projet est de fournir l'appui à l'éducation en assistant le gouvernement dans ses mesures de décentralisation et de déconcentration vers les AREF et les institutions éducationnelles. Cette assistance technique, évaluée en chiffre entre Can\$10 et 15 millions, est conçue pour soutenir la décentralisation en fournissant l'assistance technique aux académies régionales et aux institutions éducationnelles. Ce projet concerne les niveaux de gestion dans les écoles et les collèges. Le projet développe la capacité à surveiller et évaluer le système ; pour augmenter la pertinence, l'équité, l'efficacité et la qualité du système ; pour motiver les directeurs; pour améliorer la capacité à définir des priorités stratégiques et d'action ; et pour avoir une expérience internationale et adapter des leçons apprises dans les cadres de ses expériences aux besoins du Maroc. Récemment, le projet a aidé les 16 AREF à préparer les plans stratégiques qui ont été soumis au MEN.

(7) Espagne:

Les accords entre les deux gouvernements remontent à 1980. Par exemple, en 1997, un accord a été signé pour accorder un fond pour l'équipement des écoles rurales. Jusqu'à présent, l'agence espagnole de corrélation a assisté 241 professeurs de langue espagnole au lycée s'élevant à 611 professeurs et à 29 inspecteurs. Ceci s'est composé principalement des

programmes de formation continue et en Espagne ; publication de matériel didactique ; et conclusion des partenariats entre les écoles espagnoles et marocaines.

(8) Belgique:

Le Maroc était l'un des premiers partenaires de la Belgique en matière de coopération en développement. L'accord général sur la coopération technique entre la Belgique et le Maroc date du 25 avril 1965. La coopération est actuellement focalisée sur les secteurs de l'infrastructure de base, de l'éducation et du développement rural. Le financement actuel accordé à l'éducation concerne le sous-secteur de la formation professionnelle ; cependant, un programme de sensibilisation à l'éducation des populations rurales est conçu maintenant pour un financement direct. Le financement indirect est fourni aux ONGs et aux organismes multilatéraux tels que l'union européenne. Certains fonds peuvent être acheminé vers les activités éducatives.

Absence de financement des pays suivants du secteur de l'éducation : l'Allemagne, la Grande Bretagne, les Pays Bas, les Pays Scandinaviens, le Kuwait, l'Italie, ou l'UAE.

2.4.3 Non Gouvernemental

Le MEN a augmenté sa participation dans la gestion et l'enseignement préscolaire et privée et l'éducation non formelle. Bien qu'il ne finance pas ces secteurs directement, mais à travers l'AREF, il certifie et fixe des normes pour ces secteurs. Chaque AREF possède une liste des écoles privées qui se trouvent dans sa région. Toutes les écoles privées sont financées par les parents, la communauté, et les organismes ONG. La liste est tellement exhaustive et le nombre des écoles privées augmente chaque année qu'il devient difficile de les lister dans ce chapitre.

La gestion et l'éducation des handicapés sont la responsabilité du Secrétariat d'Etat Chargé des Handicapés sous la tutelle du Ministère du Développement Social, de la Solidarité, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle. Au lieu de gérer par lui même ce secteur, le secrétariat le développe en finançant les ONG. dont la mission est de servir les enfants handicapés. De tels organismes peuvent être réparties en deux : ceux qui servent les handicapés mentaux et physiques, les sourds, les aveugles, et ceux qui servent un ensemble des besoins spéciaux. Le secrétariat a identifié 236 organismes agissant dans différents endroits du Maroc.

Bien qu'ils ne figurent pas parmi les intervenants dans l'aide au développement sus indiqués, un certain nombre d'organismes internationaux et nationaux mettent en application les approches innovatrices qui peuvent servir de modèles à améliorer l'éducation et qui peuvent être adoptés par l'ARE comme une partie des grandes initiatives. Certains programmes plus visibles sont identifiés ci-dessous:

(1) Comité de Soutien à la Scolarisation des Filles Rurales-CSSF:

Depuis sa création en 1997, l'USAID a soutenu le CSSF, le seul PVO Marocain consacré seulement à l'éducation des filles rurales. L'aide vise à développer la capacité du CSSF à chercher des fonds du secteur privé, augmenter le nombre des partenariats avec les ONG locales, et de développer des systèmes financiers plus transparents.

- ◆ Le programme le plus réussi du CSSF est "**Bourses pour Réussir** " permettant aux filles rurales d'accéder au collège. Ce programme est entièrement financé par le secteur privé marocain et est localement géré par de plus petites ONG. En raison de l'augmentation du professionnalisme et des systèmes transparents, le CSSF pouvait développer de 7 à 15 maisons pour filles gérées par les ONG locales. Le nombre de filles bénéficiaires du programme a quadruplé de 112 à plus de 400. En raison des importantes contributions public et privées à ce programme de société civile, le CSSF a obtenu, avec succès, **les fonds globaux d'alliance de développement** d'USAID pour la période 2002-2005.

(2) Fondation de la Banque Marocaine du Commerce Extérieur (BMCE):

Le véhicule de cette nouvelle initiative éducative rurale est la fondation de la BMCE, que le fondateur de la banque a établi peu de temps après avoir assumé la responsabilité de gestionnaire de la banque en 1995. La fondation a commencé à projeter sérieusement sa nouvelle initiative, Medersat.com, conçu pour intégrer l'éducation dans le développement durable rural et humanitaire.

- ◆ **Medersat.com Project.** Medersat.com est le nom donné à son réseau d'écoles rurales communautaires par la Fondation de la BMCE. En 2000, la fondation a financé 5 communautés rurales qui abritent les instituteurs formés, qu'elle a recherché des régions environnantes pour instruire les élèves dans leur langue maternelle, en Arabe, en Tamazight ou en Français. Grâce à la Fondation, Medersat.com a réussi à mobiliser plusieurs partenaires et collaborateurs sur un ensemble de sujets. Pour développer l'expertise, par exemple, en pédagogie, l'éducation des adultes, et la formation des instituteurs, la Fondation s'est basé sur l'aide du MEN et de l'université RENE Descartes Paris V. Pour les modèles de programme, l'appui technique et financier pour la gestion durable de l'environnement et les activités génératrices de revenus, la Fondation s'appuie sur le FNUAP. Les services d'approvisionnement en eau et électricité ont contribué à apporter ses services aux communautés rurales. Les sociétés de Télécommunication aident dans l'accès à l'Internet, et plusieurs contributions.

(3) Helen Keller International:

Jusqu'à présent, Helen Keller International a assuré des programmes d'alphabétisation à 20.000 femmes dans le sud du Maroc, ce qui a constitué un bénéfice pour l'économie locale du fait que ces actions ont permis le recrutement et la formation de lauréats d'écoles en tant qu'instituteurs, et l'intégration des techniques commerciales dans les cours d'alphabétisation.

- ◆ Alphabétisation des femmes (En cours). Les fonds de MEPI permettront à Helen Keller Internationale d'élargir son cercle afin de faire bénéficier d'autres régions, les moins servies au Maroc.

(4) The Fondation Proche Orient:

Au Maroc, la Fondation a conclu des partenariats avec 41 villages à Ouarzazate, Zagora, et Oujda. Par le biais de ces programmes, NEF/Morocco pouvait atteindre plus de 20.000 personnes des plus pauvres, améliorant les contextes socio-économiques de village par la participation organisée des membres de la Communauté, particulièrement les femmes rurales, dans les institutions communautaires.

- ◆ **Middle East Partnership Initiative (MEPI). Un programme des EU.** Le projet concerne l'éducation des femmes et des filles dans les villages éloignés des montagnes d'atlas. Le programme non formel encourage également les enfants à rejoindre l'école. La Fondation Proche Orient aide à la réforme scolaire primaire dans 27 villages dans la province de Ouarzazate en continuant à établir des associations entre parent-professeur (APTE) et les comités communautaires pour le conseil en éducation.

(5) Catholic Relief Services (CRS):

Cette institution a aidé les démunies et désavantagés du Maroc depuis l'indépendance du pays en 1956 et a servi comme exemple de collaboration interconfessionnelle entre les peuples des fois chrétiennes, judaïques et islamiques. L'agence satisfait les besoins de base, contribue au développement de la société civile et assure la participation équitable au développement de la communauté. CRS cherche à favoriser la réalisation et l'expression de la solidarité par le travail avec les partenaires locaux et internationaux. CRS continue à soutenir une variété de projets mis en application par l'Association Marocaine de Solidarité et de Développement (AMSED). Créé en 1993, l'AMSED fournit l'aide au secteur non gouvernemental marocain.

- ◆ Programme de l'Education des Femmes Adultes - En raison des défis auquel font face les femmes, les activités de CRS/Maroc donne une attention particulière aux femmes, et œuvre pour augmenter leur voix dans le processus décisionnel à travers les activités de projet. Le programme se concentre sur l'augmentation du pouvoir des femmes, les formations, et les activités génératrices des revenus.

(6) iEARN-Morocco:

Le réseau international d'éducation et de ressource (iEARN) est un réseau à but non lucratif permettant aux jeunes de faire usage de l'Internet et d'autres nouvelles technologies pour s'engager dans des projets éducatifs de collaboration. Ces projets stimulent l'apprentissage et abordent des sujets d'importance globale. iEARN lie actuellement 400.000 participants dans plus de 95 pays dans 29 langues par un réseau d'apprentissage basé sur un projet unique. En tant que partie du processus éducatif, les participants à iEARN sont invités à réfléchir sur la façon dont leur travail de projet affectera la qualité de vie sur la planète. En tous ses projets iEARN est conçu à l'usage de ceux disposant de seulement des qualifications de bases et d'équipement de base, n'importe où dans le monde. Le Réseau International Marocain d'Education et de Ressource est une composante d'iEARN. La page web d'iEARN peut être trouvé à <http://www.iearn.org/>.

- ◆ **Le projet BRIDGE** est un échange des étudiants et des professeurs pendant trois semaines aux Etats-Unis. Pendant la durée d'échange, les participants resteront avec les professeurs et les étudiants avec qui ils ont travaillé pendant l'année. Ils auront également l'occasion d'apprendre des pratiques éducatives et l'utilisation de la technologie dans la classe aux EU. Cet échange servira de base pour continuer les efforts de collaboration entre les étudiants et les professeurs à travers le réseau d'iEARN.

(7) SchoolNet Africa:

Elle est maintenant une véritable organisation non gouvernementale bien établie siégee à Johannesburg, Afrique du Sud. SchoolNet Afrique (SNA) a été officiellement lancé le 12 novembre 2001. La mission de SchoolNet Afrique est de soutenir SchoolNets à l'échelle nationale de l'Afrique en mobilisant des ressources, construisant du savoir et des partenariats efficaces dans la promotion de l'éducation par l'utilisation durable d'ICTs dans les écoles africaines. SchoolNet Afrique fonctionne comme un réseau des réseaux. Son premier réseau est constitué des praticiens de Schoolnet, des éditeurs de politique d'éducation, des instituteurs et des élèves à travers des organismes nationaux de schoolnet et des groupes. Le Maroc est l'un de 31 pays où SchoolNet Afrique est localisé.

(8) Alliance de Travail dans la Formation et l'Action pour L'Enfance (ATFALE):

Depuis 1986, ATFALE a été impliqué dans l'amélioration de l'éducation préscolaire et la promotion des pratiques innovatrices réalistes à faible coût et reproductibles à travers des interventions de recherche. Elle a formé des centaines d'entraîneurs et des éducateurs de tous les types existants d'établissements préscolaires (les écikes coraniques et les jardins d'enfants) et, elle a produit et continue de produire les guides éducatifs et les outils à prix réduit. Pour atteindre ses objectifs, ATFALE a développé des projets d'action-recherche prêtant une attention particulière à la participation productive de tous les partenaires, tout en portant un intérêt aux voisinages pauvres et les zones rurales. Toutes ces activités ont été réalisées grâce à l'appui continu de Bernard Van Leer Foundation (une Fondation internationale pour soutenir les projets d'action-recherche en faveur des enfants désavantagés à travers le monde). ATFALE a commencé en tant que groupe d'action-recherche constitué par des professeurs universitaire de la " Faculté des sciences de l'Education " de Rabat. Depuis 1996, la nécessité pour développer et diversifier les activités pour sensibiliser le public sur l'importance de l'éducation préscolaire et de l'éducation des enfants a mené les membres du groupe à créer une organisation.

(9) Books Without Boundaries BWB « Livres Sans Frontières »:

C'est un projet de collaboration entre Schoolworld Internet Education Foundation (la Fondation d'éducation d'Internet du Monde l'Ecole) et le projet Flat Stanley. BWB ou Manuels sans Frontières est un projet conçu pour encourager des écoles et des entreprises et des organismes internationaux à aider les écoles dans les pays à faible revenu, en leur offrant des livres et du matériels pédagogiques. Il existe trois manières de participation au projet BWB : (1) concevoir des livres au sein de la classe. (2) rassembler et envoyer de nouveaux livres et des livres utilisés. (3) rassembler les fournitures scolaires et les envoyer aux écoles.

<http://www.schoolworld.asn.au/bwb/>

- ◆ **Project Morocco:** Benali Mourad est le coordonnateur de BWB au Maroc. Benali est un professeur dans la ville d'Oujda et assure la distribution des livres et du matériel aux écoles rurales qui en ont besoin. Comme il est le cas dans plusieurs autres pays, au Maroc, la plupart des villes ont accès à la technologie de pointe alors que beaucoup d'autres dans les zones rurales manquent de manuels des élèves, et beaucoup de familles sont très pauvres et ne peuvent financer les études de leurs enfants. Les écoles ont besoin des manuels et des fournitures scolaires. BWB œuvre dans ce sens pour réduire les problèmes d'accès dans les zones éloignées du Maroc.

Ces activités représentent des ressources non gouvernementales mais beaucoup d'autres mesures sont prises dans ce sens. Chaque délégation collabore avec des douzaines d'associations pour apporter l'aide nécessaire, que ce soit des syndicats, des petites associations privées visant les populations spécifiques telles que les orphelins ou les handicapés.

Chapitre 3 ACTIVITES DE FORMATION DU BEIP

3.1 Cadre des activités de formation

3.1.1 Caractéristiques de la formation BEIP

Les activités de formation du BEIP comportent les caractéristiques suivantes.

(1) Modèle de formation "en cascade"

Le BEIP applique un modèle cascasant de formation de façon à faire participer au groupe tous les niveaux de manière rapide et efficace.

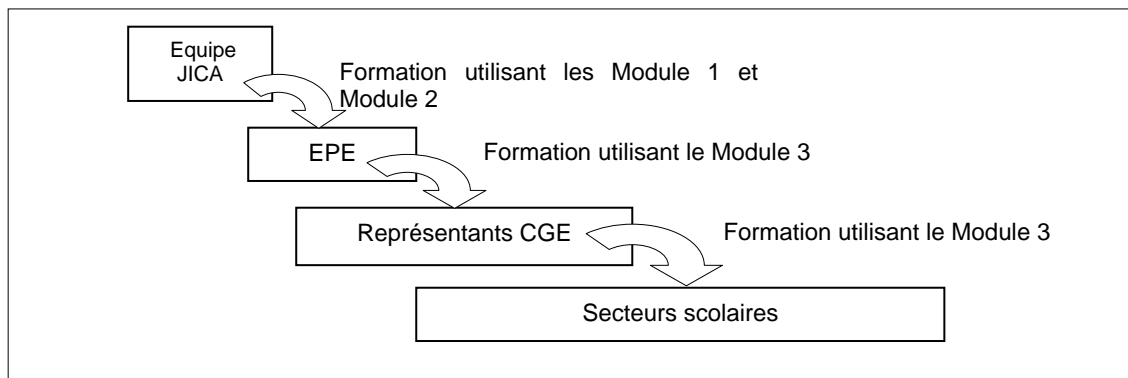


Schéma 3-1: Image conceptuelle du Modèle de formation 'en cascade'

(2) Possibilité de promouvoir la constitution d'équipes parmi les participants

Toutes les activités de formation sont conçues en vue d'encourager la construction d'équipes parmi les participants ayant des bases différentes. En vue de réaliser ceci, le principe des niveaux confondus a été soigneusement respecté dans la constitution du groupe. Au sein des sessions, des travaux satisfaisants ont été utilisés dans la mesure du possible pour permettre aux participants d'avoir une chance de partager et respecter les différents des points de vue.

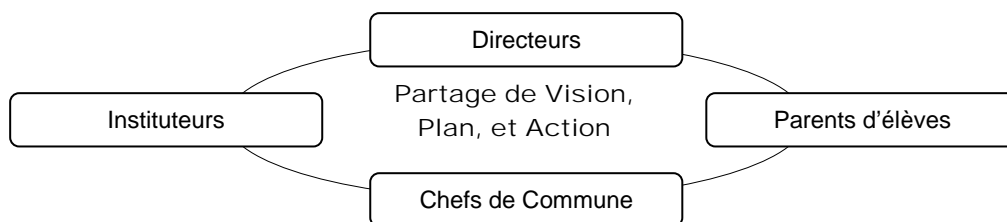


Schéma 3-2: Image conceptuelle de la constitution d'équipes

3.1.2 Développement du Manuel de micro-planification

(1) Module 1 pour la formation des formateurs – Micro-planification au niveau de l'école

Le Manuel de micro-planification à utiliser pour la formation des formateurs a été développé en tant que "Formation dispensée aux acteurs locaux: le Cycle d'amélioration de qualité de

l'école - Module 1." Ce Module 1 a été utilisé pour la première Formation des formateurs à Fès du 15 au 17 Octobre 2003.

(2) Module 2 pour la formation des formateurs - Consolidation des plans scolaires

Des composantes supplémentaires pour l'exercice de la planification au niveau provincial ont été développées au titre du 'Module 2'. Cela est dans le but de consolider les plans scolaires en un seul plan d'action à de plus hauts niveaux de planification. La formation sur le Module 2 a été effectuée le premier jour de la 'Formation des formateurs 2 au profit de l'EPE et Assistants de Recherche' du 19 au 21 décembre 2003.

(3) Module 3 pour la formation au niveau de l'école – Micro-planification au niveau de l'école

Le Module 3 a été développé sur la base du Module 1 comme matériel pédagogique pour 'la Formation pour la planification de l'éducation au profit des directeurs et des membres du Conseil de Gestion de l'École' (CGE). Le Module 3 est une version plus facile du Module 1 destinée à la formation au niveau de l'école.

3.1.3 Activités de formation en micro-planification

Une série de formations intensives en micro-planification a été menée à plusieurs niveaux et groupes du personnel. Le Tableau 3-1 résume les formations clés de l'ensemble des programmes présentés en tant que partie de la micro-planification, y compris le groupe des participants, thèmes, formations, et matériels utilisés.

Tableau 3-1: Formation en micro-planification

Formation	Participant (cible majeure)	Thème	Lieu & durée	Période	Formateur
Formation des formateurs 1 pour l'EPE et Assistants de Recherche	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Membres EPE, Assistants de Recherche, et représentants des régions 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Assimilation du programme et rôle de l'organisation de mise en œuvre des projets pilotes. ▪ Idées d'apprentissage et techniques de micro-planification basées sur 'la Formation des acteurs locaux : le Cycle d'amélioration de la qualité de l'école, Module 1' 	Fès 3 jours	15-17 octobre 2003	Équipe d'Étude JICA <i>Matériel: Module 1</i>
Orientation: Établissement du CGE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Directeurs d'écoles pilotes, ▪ Représentant instituteur, ▪ Représentant parents et, ▪ Représentant du conseil de commune. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Établir le CGE. ▪ Assimilation du programme et rôle au sein du programme. ▪ Présentation des activités de formations futures de l'école. 	Chaque commune 1 jour	26 octobre - 21 novembre, 2003	Membres EPE et Assistants de Recherche
Formation de planification de l'éducation au service des Directeurs et membres du CGE.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Directeurs de l'école et représentants du CGE. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apprendre les idées et techniques de micro-planification basées sur 'la Formation des acteurs de l'école : Cycle d'amélioration de la qualité de l'école, Module 3' ▪ Développer 'une esquisse du plan préliminaire d'amélioration de l'éducation en tant qu'exercice de planification pour les écoles 	Chaque province 3 jours	27 novembre - 6 décembre, 2003	Membres EPE et Assistants de Recherche <i>Matériel: Module 3</i>

3.1.4 Activités de formation à la préparation de propositions de projet et l'exécution

Le BEIP a dispensé une série de formations pour la préparation des activités pilotes aux niveaux scolaires et inter-scolaires, y compris des directives d'exécution et la rédaction des rapports. Le Tableau 3-2 résume les informations clés de l'ensemble des programmes ayant été présentés au titre de la phase pré-pilote préparatoire, y compris le regroupement mixte des participants, thèmes, formateurs et matériels utilisés.

Tableau 3-2 : Formation à la préparation du projet pilote

Formation	Participant (Cible principale)	Thème	Lieu & durée	Période	Formateur	
Formation des Formateurs 2	Partie 1 – Jour 1 pour EPE et Assistants de Recherche	<ul style="list-style-type: none"> Représentants EPE, Assistants de Recherche, et représentants venants des régions. 	<ul style="list-style-type: none"> Comment consolider les plans des niveaux scolaires au niveau supérieur de planification 	Meknès 1 jour invité par AREF/ Meknès	19 décembre, 2003	Équipe d'Étude JICA <i>Matériel: Module 2</i>
	2ème partie – Jour 2 et 3 pour EPE, Assistants de Recherche+ Représentants du CGE.	<ul style="list-style-type: none"> Représentants EPE, Assistants de Recherche, et représentants des régions. Directeurs d'écoles et un membre du CGE. 	<ul style="list-style-type: none"> Désigner des activités inter-scolaires. Facilitation et gestion des projets pilotes. 	Meknès 2 jours invité par AREF/ Meknès	20-21 décembre, 2003	Équipe d'Étude JICA <i>Matériel: Guide-directive de mise en œuvre</i>
Ateliers pour préparer les propositions des projets pilotes (niveau scolaire)	<ul style="list-style-type: none"> Membres du CGE et leurs comptables 	<ul style="list-style-type: none"> Proposition du budget, suivi, et préparation de plan 	Chaque école 1 jour	Fin décembre - janvier 2004	Directeurs de l'école, EPE et Assistants de Recherche <i>Matériel: Guide-directive de mise en œuvre</i>	

(1) Formation des formateurs 2 à Meknès:

"La Formation des formateurs 2" comprend deux parties. La partie 1 a été conçue pour les représentants de l'EPE, les Assistants de Recherche, et représentants des régions. Dans la partie 2 les participants étaient répartis de manière à inclure les directeurs d'écoles et représentants des CGE.

Partie 1 (Jour 1)

Dans la Partie 1 de la Formation 2, les participants ont appris à consolider les plans scolaires de façon à en ressortir des plans renforcés par un plus haut niveau de planification. Les plans scolaires réels présentés par les écoles cibles ont été utilisés dans cet exercice.

Partie 2 (Jours 2 et 3)

La Partie 2 de la Formation 2 a bénéficié de la participation des directeurs des écoles cibles, d'un représentant de chaque CGE et d'un représentant de commune cible. Les jours suivants ont pris la forme de sessions pour former des groupes interscolaires, apprendre comment rédiger une proposition d'activité pilote, comprendre le processus de facilitation et gestion des projets pilotes, et confirmer les rôles des EPE et Assistants de Recherche

dans les activités pilotes. Les sessions couvriront aussi bien les activités scolaires que les activités interscolaires.

(2) Ateliers de préparation de propositions d'activités pilotes (au niveau de la province et de l'école):

Le développement de propositions de projets pilotes par les provinces et CGE a commencé en parallèle avec la Formation des formateurs 2 citée ci-dessus pour le développement des propositions. Suite à la Formation des formateurs 2, il a été demandé à chaque directeur d'école de mobiliser le CGE et d'organiser des ateliers de développement de propositions au niveau de chaque école. Les EPE et Assistants de Recherche ont assisté les secteurs scolaires respectifs dans les activités interscolaires en étroite collaboration avec l'ensemble des CGE. Les propositions doivent être conformes à la vision, à l'analyse et aux priorités présentées dans leurs micro-plans.

(3) Évaluation des propositions

Suite à l'ensemble de ces formations, les EPE et les CGE ont préparé leurs propres propositions durant une période d'un mois. Les propositions de projet ont été révisées conjointement par l'AREF, les coordinateurs des EPE, les Assistants de Recherche et l'Équipe d'Étude JICA. Officiellement, la province a eu le pouvoir d'approuver ces propositions.

3.2 Matériel de formation

3.2.1 Modules de micro-planification

La micro-planification est une approche de bas en haut 'bottom-up' suivant laquelle les acteurs au niveau de l'école préparent des plans d'action pour améliorer la qualité de l'éducation. Ces plans sont, par la suite, transmis au personnel éducatif au niveau de la commune pour qu'ils soient consolidés dans les plans communaux qui ne couvrent pas seulement un plan d'action d'une année, mais aussi un plan stratégique de trois ans. Ces derniers, à leurs tours, sont transmis aux provinces en vue de les consolider. Ainsi, les bénéficiaires concernés doivent aussi recevoir une formation qui concerne le CGE, le personnel de Gestion d'École et le personnel de l'éducation au niveau provincial en collaboration avec la contrepartie, le CFI, identifiée pour participer à ce projet. Il est à noter qu'aucune formation au niveau de la commune n'a été observée. Ceci est dû au fait qu'il n'existe aucune structure organisationnelle éducative créée au niveau de la commune, un vide qui a besoin d'être comblé une fois la formation mise en place.

Trois étapes dans la formation cible ont abouti à la création de trois modules de formation en micro-planification. Dans un premier temps, les 18 contreparties des quatre provinces et les deux Académies Régionales ont été formées à l'aide du Module 1. Chaque groupe provincial des quatre provinces a organisé une formation au profit du personnel au niveau de l'école, et ce, pour chaque secteur scolaire au sein des communes pilotes, ce qui représente un total de 11 communes et un total de 33 écoles, soit un total de 132 personnes au niveau de l'école ayant bénéficié de la formation sur le Module 2. Chaque secteur scolaire a été représenté par quatre personnes – le directeur de l'association des parents, un représentant des instituteurs, le directeur de l'école, et un membre du conseil de la commune. Étant donné qu'il n'existe aucune structure éducative au niveau de la commune, il a été considéré qu'un membre du

conseil de la commune devait être représenté dans la formation en vue d'assurer un lien entre les écoles et les éducateurs au niveau provincial.

Le Module 3 a été créé à partir du Module 1 qui comprenait plusieurs des résultats d'apprentissage contenus dans le Module 1. De plus, un Manuel du formateur a été créé afin de suggérer aux formateurs la manière permettant une organisation efficace de la formation par le Module 3. Enfin, le Module 2 a été créé en vue d'être utilisé par les contreparties provinciales. Ce module est une formation à la procédure de consolidation des plans scolaires en des plans communaux. Idéalement, ce module doit être utilisé par des éducateurs de la commune, mais comme indiqué, aucune structure organisationnelle n'existe au niveau de la commune ; par conséquent, la consolidation du plan au niveau de la commune a été menée par les contreparties provinciales.

Chaque module a été développé en utilisant l'approche de l'apprentissage par l'action. Ces modules ont été divisés en des leçons spécifiques, chaque leçon étant définie par un objectif de performance. Cet objectif de performance a établi le genre de comportement que les participants doivent adopter en vue de démontrer leur compréhension contextuelle des techniques et connaissances relatives à la leçon en question. Le terme de compréhension contextuelle veut simplement dire que l'ensemble des participants a été en mesure de décider quand et comment utiliser, d'une manière adéquate, les connaissances spécifiques et techniques en vue de résoudre un quelconque problème relatif à la micro-planification. Chaque leçon a pu fournir quelques informations de base pour que les participants puissent assimiler l'objectif du cours. Ensuite, chaque leçon a comporté une ou deux activités devant être achevées par des personnes, des petits groupes, ou l'ensemble du groupe. Le manuel fourni à chaque participant a été considéré comme un outil de travail, pour que les participants, en général, puissent mémoriser toutes les informations et résultats des activités.

De nombreuses méthodologies pédagogiques ont été mises en place en conformité avec de solides approches d'apprentissage actif. Ces dernières comportent des questions réponses, votes, instructions minimales, brainstorming, jeux de rôle, résolution de problèmes au niveau d'un groupe réduit de personnes, concertation au niveau du groupe et divers. La combinaison des approches d'apprentissage actif ont formé une base pour l'amélioration, non seulement, du flux de connaissances et qualifications requises, mais aussi de la qualité de l'apprentissage qui s'est avérée être d'un haut niveau, ce qui veut dire que les participants ont pu appliquer l'apprentissage à la résolution de problèmes (apprentissage contextuel).

Le Module 1 a été traduit en français, par contre, les Modules 2 et 3 ont été traduits en arabe. Les Modules 1 et 2 ont été transmis par les membres de l'équipe JICA, alors que le Module 3 a été transmis par les formateurs ; ainsi, une traduction simultanée a été requise à ce niveau pour les Modules 1 et 2. Quelques critiques ont été émises concernant la traduction vers le français dû à des problèmes de terminologie. Les formateurs ont été responsables de la traduction vers l'arabe pour le Module 3. Celle-ci s'est avérée être meilleure.

(1) Module 1: Développement du plan scolaire (Formation des formateurs)

Le concept axé sur la micro-planification indique que les écoles sont renforcées pour pouvoir améliorer la qualité de l'apprentissage, qu'un cycle annuel peut être considéré comme mécanisme de révision, planification et mise en œuvre des activités spécifiques contribuant à l'amélioration des connaissances jusqu'à l'étape où l'école atteint les normes pré-établies. Ainsi, le Module 1 commence par une introduction du Cycle d'amélioration de la qualité. En

vue de comprendre la qualité de l'amélioration, les acteurs doivent saisir, dans un premier temps, la signification de l'apprentissage. Ce concept est introduit au début pour que les acteurs puissent comprendre que toute décision liée à l'éducation doit prendre en considération la manière dont l'apprentissage est amélioré par le biais de la décision prise.

Un deuxième concept important concerne la création d'une vision commune en termes de résultats mesurables. Ceci requiert que l'école et la communauté établissent, en premier lieu, une vision commune et développent, par la suite, des normes spécifiques mesurables qui pourront servir de cibles pour que les parties prenantes utilisent le même langage lié aux objectifs de leurs écoles. Ceci pose les bases de l'étape d'évaluation de la situation actuelle des écoles, tout en utilisant les mêmes mesures que celles utilisées précédemment pour la vision. C'est une façon d'évaluer la situation actuelle des écoles et la situation prévisionnelle. Ce vide entre les deux situations pose les bases de l'étape du développement de plans et de la marche à suivre pour la réduction et l'élimination de vide. Ceci forme la base du développement des plans au niveau scolaire.

Le Module 1 fournit un format spécifique pour la préparation d'un plan d'action de l'école. Ceci a été fait en vue de s'assurer que toutes les écoles utilisent le même format, ce qui rend la tâche de la consolidation plus facile et simple. Ce format est générique parce qu'il requiert des états de buts et d'objectifs, des résultats cibles à atteindre dans les trois années ou l'année à venir; des actions spécifiques pour atteindre les objectifs pré-établis; les ressources financières et autres en vue de réaliser ces actions.

La partie suivante du Module 1 comporte la mise en œuvre de ces plans. Les ressources mobilisées et le suivi de la mise en pratique représentent des éléments clés de cette phase relative au cycle de l'amélioration de la qualité. Un autre format est introduit ici. Il concerne la manière dont la gestion de l'école peut contrôler la mise en œuvre des propositions. Cette phase finale de la formation traite l'évaluation du succès des activités de l'année. Un format final a été créé dans le but d'évaluer le succès de ce plan, et ce format a été adopté par les Académies Régionales pour l'évaluation de leurs plans.

La leçon finale du Module 1 fournit un format aux personnes pour les aider à préparer leur propre plan de développement professionnel. Vu le nombre limité de jours alloué (2 jours) au Module 1, cette leçon n'a pu être couverte.

Tableau 3-3: Contenu du Module 1

Leçon #	Résultat de performance
1	Développer un groupe de définition pour l'apprentissage, l'apprentissage actif et l'apprentissage basé sur la compétence pour un consensus des participants ;
2	Compléter un tableau établissant la comparaison du système d'éducation marocain avant 1999 et celui postérieur à 2005 ;
3	Identifier les étapes du cycle d'amélioration de la qualité et créer des définitions pour chaque étape ;
4	Préparer une vision commune rédigée pour le groupe scolaire reflétant ce qu'une communauté rurale veut que leurs écoles soient ;
5	Identifier les indicateurs pouvant être utilisés pour évaluer l'état de la vision, établir des normes minimales et identifier le moment de réalisation de ces normes ;
6	Identifier les indicateurs et les classer en conformité avec les catégories acceptables par les éducateurs ;
7	Mener une analyse de lacunes entre la vision commune et la situation réelle ;
	Identifier la classification des priorités des plus importantes aux moins importantes

8	basée sur les résultats de l'analyse des écarts ;
9	Préparer un plan stratégique basé sur trois ans, et un plan annuel en utilisant le format de l'unité précédente ;
10	Déterminer le coût annuel pour la mise en œuvre du plan d'action annuel et déterminer le besoin en fonds ;
11	Identifier les ressources clés au sein de la communauté et déterminer la procédure adéquate pour les mobiliser dans la mise en œuvre du plan ;
12	À l'aide des quatre objectifs établis dans le plan de l'amélioration de l'éducation page 9, désigner un responsable et déterminer un plan de suivi ;
13	Répondre aux questions clés sur la manière dont l'éducation est menée et intégrée au sein du cycle de renouvellement, prise de notes dans le document d'évaluation fourni ;
14	Identifier trois comportements permettant de devenir un meilleur organisateur scolaire et préparer un plan d'action pour la réalisation des objectifs de développement professionnel.

(2) Module 3: Développement du plan scolaire

Le Module 3 a été développé en tant que version simplifiée du Module 1 et enseigné par les formateurs ayant reçu une formation au Module 1. Faute de temps pour la transmission du Module 1, une journée supplémentaire de formation a été couverte durant une période de formation de trois jours.

Le Manuel des formateurs a été préparé pour accompagner le Module 3. ce Manuel a été conçu pour renforcer la formation reçue par les formateurs. Il existe trois parties principales au sein du Manuel. La première partie traite des questions de planification de la formation, la manière d'organiser les classes, le genre de matériel requis, l'ordre du jour, et autres questions diverses.

La deuxième partie fournit des propositions pour la mise en œuvre de chaque leçon. Essentiellement, cette partie est, en vérité, une récapitulation de ce qui a été couvert par le Module 1, mais établit par écrit les éléments clés de la formation. Ainsi, elle offre un moyen visuel de renforcement de l'apprentissage actif de la formation actuelle et a été conçue en vue de développer la confiance des participants.

La troisième partie couvre ce qui reste à faire après la formation. Puisque cette formation vise à ce que chaque secteur scolaire prépare un plan d'action, cette partie du Manuel rappelle aux participants de demander des plans de formation pour chaque école. L'annexe du Manuel renferme un groupe de documents vides pouvant être produits si nécessaire. Les formateurs ont aussi fourni des disquettes pour que les participants mettent à jour la formation une fois les changements introduits par le gouvernement.

Tableau 3-4: Contenu du Module 3

Leçon #	Résultat de performance
1	Discuter les questions majeures liées à la scolarisation et rédiger des réponses aux questions représentant un consensus de groupe ;
2	Préparer deux états écrits et deux visions communes pour votre secteur scolaire reflétant la communauté dans laquelle le secteur scolaire se trouve;
3	Identifier les indicateurs pouvant être utilisés pour évaluer l'état de la vision, établir des normes minimales et identifier le moment où les normes pourront être réalisées ;
4	Utiliser les données au niveau de l'école en vue d'évaluer vos indicateurs indiquant votre présente situation ;
5	Mener une analyse de lacunes entre les normes de performance minimales et la situation récente ;
6	Préparer un plan annuel comportant des résultats cibles pour un an et trois ans ;
7	Déterminer le coût actuel pour la mise en œuvre du plan annuel et déterminer le besoin en fonds ;
8	Identifier les ressources clés au sein de votre communauté et déterminer une procédure pour la mobiliser dans l'étape de mise en œuvre du plan ;
9	Utiliser les quatre objectifs établis au sein du plan d'amélioration de l'éducation pages 15-16, déterminer un plan de suivi ;
10	Répondre aux questions clés sur la manière dont l'éducation est menée et est intégrée dans le cycle de renouvellement, prise de notes dans le document d'évaluation fourni.

(3) Module 2: Consolidation des plans scolaires

Deux semaines après l'achèvement du Module 3, les contreparties provinciales ont reçu un plan d'action pour chaque secteur scolaire. Ces plans ont constitué la base de la formation du Module 2 ; par ailleurs, tous les formateurs provinciaux ont apportés avec eux des plans à la session de formation prévue pour les 18 et 19 décembre 2003.

Tableau 3-5: Contenu du Module 2

Leçon #	Aboutissement de la performance
1	À l'aide de l'organigramme, identifier les relations entre les différents niveaux de l'organisation;
2	À l'aide d'une nouvelle liste de contrôle, établir la liste de l'ensemble des sources importantes et là où les données sont requises ;
3	À l'aide de plans annuels, analyse des lacunes et suivi des plans fournis par chaque secteur scolaire, consolidation de l'analyse des lacunes ;
4	À l'aide des sources de données et des données au niveau de l'école, déterminer les besoins spécifiques de la commune, et préparer un plan annuel pour chaque commune ;
5	Identifier les questions clés relatives au côté financier de la planification et les indiquer pour future considération.

3.2.2 Modules d'exécution du programme

(1) Guide-directive I de mise en œuvre du programme: comment rédiger une proposition

Le Guide-directive I pour la mise en œuvre du programme : comment rédiger une proposition d'activité représente la première directive des deux parties qui a été préparée pour être utilisée par toutes les parties concernées par la mise en œuvre du BEIP. Ce Guide a été élaboré en anglais et traduit en arabe. Il a été utilisé durant la Formation à la mise en œuvre du projet en décembre 2004.

1) Objectifs du Guide -directive

Ce Guide a été développé dans le but de fournir toutes les informations nécessaires en vue de se préparer pour les activités pilotes BEIP avant la phase de mise en œuvre afin que les EPE et CGE soient en mesure de développer des propositions d'activités à l'aide de ce Guide. Puisque les lecteurs cibles sont l'AREF et le personnel scolaire, y compris les parents ou membres de communautés, une attention particulière a été accordée au Guide pour qu'il soit le plus compréhensible possible et, par la même occasion, facile à lire.

2) Contenu du Guide - directive

Ce Guide de 70 pages comporte quatre parties: Introduction; 1. Structure de mise en œuvre ; 2. Activités pilotes et étapes ; et 3. Comment rédiger les propositions d'activités. Le contenu principal discuté dans chaque chapitre est décrit ci-dessous.

Introduction: la base de ce programme et les objectifs de la mise en œuvre du programme pilote BEIP y sont décrits. Ces derniers expliquent qu'au moment où les écoles et Délégations Provinciales (DP) œuvrent pour améliorer la situation de la mise en œuvre des activités, le programme BEIP est un essai conçu pour développer une planification de bas en haut 'bottom-up' et une amélioration de l'école en général.

1. Structure de mise en œuvre: ce chapitre traite du calendrier général de BEIP et de l'organisation de la mise en œuvre du BEIP. Divers niveaux d'organisation (AREF, EPE, Comité d'Éducation Communal (CEC), CGE, et Assistants de Recherche) sont concernés par la mise en œuvre des activités pilotes BEIP, et par conséquent, les fonctions et responsabilités de chaque partie sont décrites suivant un ordre chronologique dans ce chapitre.

2. Activités pilotes et étapes: ce chapitre présente la définition des activités scolaires et interscolaires et les règles générales relatives à la détermination de ces activités. Les activités à mettre en œuvre doivent être déterminées par le biais du processus de planification de bas en haut 'bottom-up' basé sur les besoins des écoles individuelles ou communes tandis que quelques propositions sur les activités sont illustrées dans le Guide. Les activités modèles sont indiquées dans le but de :

- Déterminer les champs que l'Équipe d'Étude JICA reconnaît comme étant problématiques;
- Expliquer les réglementations à suivre dans la conduite des activités de construction/rénovation;

- Indiquer les étapes modèles à suivre en vue de s'assurer que l'ensemble des activités soit mené d'une manière efficace (dans les activités de formation, par exemple, quelques étapes sont nécessaires telles que besoin d'analyse, suivi par les inspecteurs, évaluation des impacts de formation, et formation supplémentaire en vue d'assurer que les changements sont menés dans la classe adéquate) ; et
- Fournir quelques signes pour concevoir des activités créatives en donnant divers exemples d'activités dans différents pays et projets.

Ces activités modèles sont développées sur la base de l'analyse de la situation et l'observation des besoins éducatifs menés par l'Équipe d'Étude JICA durant l'étude de terrain, en prenant en considération le système existant, les réglementations et les coutumes.

Parmi les activités modèles, les questions suivantes sont proposées.

Activités scolaires

- 1) Mieux sensibiliser les parents et communauté à l'éducation
- 2) Améliorer l'environnement de l'école/classe
- 3) Améliorer le processus d'enseignement/apprentissage au sein de la classe

Activités Interscholaires

- 1) Développement professionnel pour les instituteurs
- 2) Renforcer la capacité de gestion des directeurs d'école
- 3) Mieux sensibiliser la commune à l'éducation.

3. Comment rédiger les propositions d'activités: le chapitre précédent présente, étape par étape, les procédures de préparation des propositions d'activités. En vue d'achever les propositions d'activités, les étapes suivantes ont été abordées.

Étape 1: Déterminer le type d'activités à mettre en pratique

Les écoles ont développé des plans d'amélioration scolaires basés sur l'analyse du problème. Ces plans seront traduits en propositions d'activités. Pour les activités interscolaires, l'EPE, en collaboration avec le CEC nouvellement établi, développera les plans et propositions d'activités.

Il existe quelques conditions pour la détermination des activités, l'une desquelles concerne les activités de construction. Le Guide divise la catégorie d'activités de construction en deux ; l'une est relative à celle que l'équipe d'étude BEIP peut financer ; et l'autre celle qu'elle n'a pas la possibilité de financer. En vue d'avoir une variété d'activités au niveau de l'école, le BEIP a établi une réglementation indiquant **qu'une construction de grande envergure et la construction d'une nouvelle structure (excepté pour la fosse des latrines) est à interdire**, dû aux contraintes de temps relatives à l'achèvement des travaux vers août 2004 (les travaux durent quatre mois au maximum).

Le Guide clarifie ce qui peut et ne peut être financé par le BEIP. Par exemple, **le BEIP ne peut pas financer l'achat ou la location d'immobilier, les salaires ou les indemnités** des acteurs de la mise en œuvre du projet pilote, tels que ceux des instituteurs ou membres CGE.

Étape 2: Déterminer les étapes d'activités et le plan de mise en œuvre de chaque activité

Chaque activité doit être subdivisée en étapes d'activités et planifiée. **Les écoles et EPE sont libres de planifier ces activités au cours de la période allant d'avril 2004 à juin 2005, prenant ainsi, en considération le temps relatif et la durée de chaque activité.**

Il est important de permettre aux acteurs de considérer toutes les étapes nécessaires pour achever un certain nombre d'activités de la première à la dernière étape et pour la capacité de construction de planification. Le suivi et l'évaluation des activités n'ont souvent pas lieu par négligence ou oubli. C'est critique surtout lorsqu'il s'agit d'apporter un soutien. Par conséquent, le Guide indique qu'il est nécessaire d'inclure l'activité de suivi et d'évaluation non seulement pour les activités liées à la construction, mais aussi pour d'autres types d'activité.

Étape 3: Déterminer qui prendra quelle responsabilité dans la mise en œuvre de chaque activité

Étape 4: Déterminer le coût de chaque étape d'activité

Il existe des réglementations relatives au financement de la JICA.

Le budget total de construction ne doit pas dépasser 50 % du financement de la JICA.

Le coût total de la construction au niveau de l'école ne doit pas dépasser 50% du budget total.

La JICA ne peut pas financer tous les achats/activités effectués durant l'intervalle (entre les deux périodes de déblocage des fonds)

Compte tenu du contrat avec la JICA, il est conseillé aux acteurs de ne pas engager de dépenses pendant les pauses (entre les deux périodes sus-indiquées). Cependant, toute dépense volontaire faite par les acteurs ou la communauté durant cette période est respectée.

Le reliquat de la première Période (1) ne peut être reporté sur la deuxième Période (2). Il doit être remis à la JICA.

Le reliquat de la Période 1 ne peut être reporté sur le semestre 2. Ainsi, le Guide indique la nécessité de préparer un plan de budget réaliste et applicable, basé sur le genre d'activités à préparer et réellement dépensé.

Promouvoir la mobilisation de la communauté

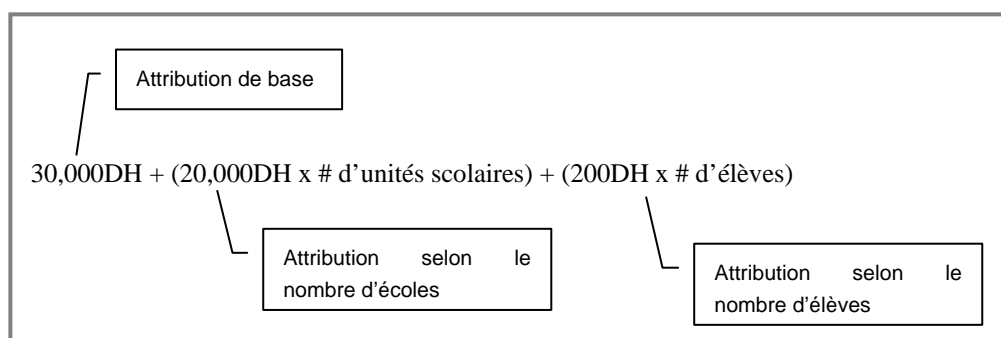
L'équipe entreprend d'encourager la participation de la communauté et de la mobiliser sur la question de l'éducation. Le Guide indique qu'en dehors de tout apport de la part de la communauté, tout type d'activité pilote n'est pas approuvé. Il existe deux colonnes dans le document relatif au budget de l'activité devant être complétées : colonne 1 pour le montant contribué par la JICA et l'autre pour l'apport de la communauté, école, et autres sources.

Plafond du budget relatif aux activités scolaires et interscolaires

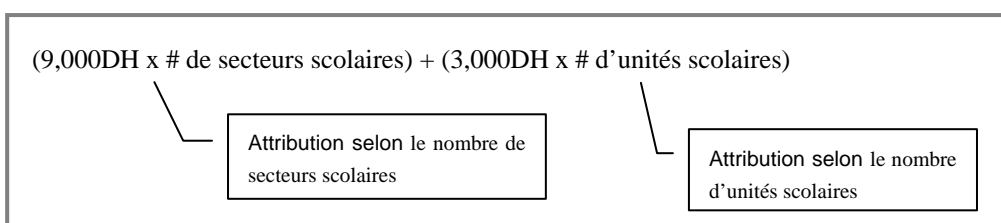
Le Guide décrit les formules de calcul du plafond du budget pour chaque école et province comme indiqué ci-dessus. Les écoles et provinces doivent préparer une série de rapports

tenant compte du plafond du budget ; le budget total des activités doit être inférieur à ce montant.

Plafond budgétaire de l'école



Plafond budgétaire (au niveau de la province) des activités interscolaires



Étape 5: compléter les formulaires de propositions d'activités

Les formats de propositions d'activités sont contenus dans le Guide. Le directeur est responsable de la mise en œuvre de l'ensemble du projet pilote au niveau de chaque école. Par ailleurs, le trésorier est chargé spécifiquement de la gestion financière de l'ensemble des activités conduites par une école donnée. Ainsi, le Guide requiert que **le directeur et le trésorier signent conjointement le formulaire de récapitulatif du budget** en tant que preuve d'approbation.

Caractéristiques du Guide

Le Guide est utilisé au titre de manuel de préparation de la mise en œuvre pilote. Par conséquent, une attention particulière a été accordée aux informations et à la compréhensibilité du Guide par toutes les parties concernées, et pour faciliter l'accès à l'information nécessaire. Quelques informations sont reprises lors de diverses sections pour épargner aux lecteurs la lecture de l'ensemble du Guide, et les aider à sélectionner les sections utiles du manuel. De plus, l'information est présentée chronologiquement pour que les lecteurs puissent procéder en ligne avec le Guide. Quelques exemples sont fournis par rapport à la manière de remplir les documents nécessaires. Les informations introduites dans les exemples sont soigneusement examinées pour permettre aux lecteurs d'avoir une image réaliste pouvant servir de référence.

(2) Guide-directive II de mise en œuvre du programme: gestion financière et rédaction des rapports

L'Atelier de gestion financière et de rédaction des rapports a été tenu juste après le début du séminaire BEIP mené en avril 2004. Ce dernier a ciblé les directeurs et trésoriers des écoles ;

les trésoriers étant nommés par les écoles. L'Atelier visait l'apprentissage de base sur la manière dont les fonds, reçus par BEIP-JICA, sont opérés et gérés, c'est-à-dire comment opérer les activités financières quotidiennes au cours de la période pilote, et comment préparer le rapport financier à soumettre au BEIP. Le Guide II de mise en œuvre : directives financières et rédaction des rapports est une référence principale à utiliser au cours de l'atelier.

Les questions suivantes sont incluses dans ce Guide:

Structure de la gestion financière de la mise en œuvre pilote BEIP

La structure de la gestion financière concernant i) le déboursement, ii) la comptabilité, iii) l'audit, iv) la rédaction des rapports parmi plusieurs acteurs (AREF, EPE, CEC, CGE et BEIP) est expliquée à l'aide d'un tableau. Cette structure est préparée en respectant le système financier courant au Maroc, et en encourageant et proposant davantage de décentralisation, comme suggéré dans le tableau. L'importance de la comptabilité financière est aussi mise en valeur à travers le système d'audit interne et externe.

Que signifie la transparence?

Dans le cadre du système actuel, à l'exception du personnel du Ministère des Finances, tous les autres fonctionnaires n'ont pas l'opportunité de toucher aux ressources financières publiques ; il est en général inhabituel pour les personnes de gérer des fonds publics. Cette section a donc été insérée dans le but de leur inculquer la notion de transparence et de responsabilisation ; il est demandé aux personnes ayant participé à la mise en œuvre du projet pilote de gérer les questions financières en conformité avec ce Guide.

Listes des idées sur la manière de promouvoir la transparence et la responsabilisation financières

En se basant sur l'expérience accumulée dans d'autres pays, cette section développe quelques idées sur la manière dont la transparence et la responsabilisation financières peuvent être encouragées et appliquées au contexte marocain.

Opérations financières

Cette section explique les états financiers majeurs, résumant l'ensemble de la période pilote ; i) le déboursement, ii) l'ouverture et la fermeture du livre, iii) la présentation du rapport financier sont à justifier à l'aide d'un tableau relatif à la période de mise en œuvre pilote.

Rôles des acteurs majeurs dans la gestion financière

Cette section spécifie le rôle de chaque acteur majeur au sein de la structure de mise en œuvre pilote BEIP (AREF, EPE, CEC et CGE) en termes de gestion financière.

Gestion quotidienne des opérations financières : comptabilité

Le trésorier au niveau scolaire et interscolaire est tenu responsable de la comptabilité des projets menés, de la préparation des livres comptables et des livres de quittances. Même s'il est judicieux de nommer un trésorier ayant de l'expérience dans ce domaine, ceci n'est pas possible dans le contexte marocain. Donc, il est difficile pour le BEIP de fournir aux futurs trésoriers les informations suffisantes et les pratiques de préparation des opérations financières quotidiennes ainsi que les documents nécessaires à la compilation du rapport financier.

Préparation des rapports d'activité et financier

La dernière section indique comment compiler les rapports d'activité et financier qui doivent être soumis trois fois : en septembre 2004, décembre 2004 et juin 2005. Ceci sera expliqué dans un tableau indiquant la manière de compiler les rapports d'activité et financier. Ceci est résumé tant pour les activités scolaires qu'interscolaires.

3.3 Révision de la performance du programme

Ce qui suit est une récapitulation des activités de formation du BEIP. En résumé, les participants ont été très motivés vers la fin. Cependant, la perception de 'haut en bas/bottom-up' a été relativement présente parmi les participants au niveau de l'école au premier stade. La majorité d'entre eux ont éprouvé des difficultés concernant leur propre vision au lieu des objectifs établis par MEN, AREF, ou DP. Cet esprit de 'haut en bas/bottom-up' a été la première étape à changer. Les EPE ont fait du bon travail en ce qui concerne le changement des points de vue et la prise de conscience des participants.

3.3.1 Rapport de formation à la micro-planification

(1) Formation des formateurs 1 à la micro-planification au profit de l'EPE et des Assistants de Recherche (du 15 au 17 octobre 2003 à Fès)

La Formation des formateurs 1 à la micro-planification au profit de l'EPE (Équipe Provinciale d'Exécution) a été la première formation des formateurs organisée pour les représentants de l'EPE, Assistants de Recherche, et représentants de différentes régions. La formation a été tenue à Fès, invitée par l'AREF de Fès-Boulmane. Cette dernière a été menée principalement par les membres EPE et les Assistants de Recherche, mais aussi par les représentants MEN et AREF qui y ont participé en tant qu'observateurs. Les formateurs de l'Équipe d'Étude JICA ont utilisé l'anglais comme langue de communication et les interprètes ont traduit en français. Les trois objectifs suivants ont été fixés:

- (a) Aider les participants à comprendre le cadre conceptuel du programme et les rôles des formateurs et agents de facilitation dans les provinces et écoles à travers l'ensemble du programme.
- (b) Encourager les participants à assimiler les idées et techniques de micro-planification des formateurs et agents de facilitation du 'Module 1 : Formation des acteurs au niveau local : le Cycle d'amélioration de la qualité de l'école (en français)'
- (c) Recueillir les remarques et les réactions relatives au Module 1 et les approches de formation des participants au sein du processus de formation des formateurs. Sur la base de ces remarques et réactions, le Module 3 a été préparé pour la formation à la micro-planification au niveau scolaire au sein des provinces.

Tableau 3-6: Nombre de participants ayant bénéficié de la Formation des formateurs 1

	Boulmane	Errachidia	Khénifra	Séfrou	AREF Meknès-Tafilet	AREF Fès-Boulmane	MEN Central
Membres de l'EPE	4	4	4	4	-	-	-
Assistants de Recherche	3	2	2	2	-	-	-
Total	7	6	6	6	2	2	4

Résultat de la formation:

La formation a comporté de nombreuses activités:

- Explication et introduction par les formateurs
- Travail de groupes des participants
- Jeux de rôles des participants
- Brainstorming des participants

Originellement, il avait été prévu de pratiquer les activités en se basant sur les données présentes remises par les participants de la DP, mais, en pratique, il n'a pas été possible d'utiliser les données actuelles, parce que les données nécessaires n'étaient pas disponibles au moment de la formation. Ainsi, quelques formulaires d'activités ont été remplis selon l'expérience et les hypothèses des participants.

Évaluation de la formation:

La majeure partie des participants des DP a suffisamment d'expérience concernant la planification éducative. Ceci a rendu le travail plus simple et facile pour eux afin d'exploiter cette formation et d'enrichir leurs connaissances et les techniques pratiques. Cependant, dans le cas des Assistants de Recherche, ces derniers n'ayant pas de base en matière d'éducation, le cadre du programme et les termes techniques utilisés au cours de la formation se sont avérés quelquefois difficiles à comprendre. En réponse à cela, une session d'orientation supplémentaire a été organisée pour les Assistants de Recherche le soir. Par conséquent, les Assistants de Recherche ont pu améliorer leurs connaissances et surmonter les difficultés rencontrées.

Les problèmes rencontrés par les participants sont les suivants:

- a) La qualité de la traduction en français n'a pas été homogène. (Certains termes éducatifs du texte original en anglais n'ont pas été traduits correctement vers le français) ;
- b) Les participants ont préféré discuter en arabe et préféré la traduction simultanée durant les séances de formation (de l'anglais vers l'arabe de préférence), et non de l'anglais vers le français ;
- c) Le temps a été limité pour les activités en cours ;
- d) Des informations détaillées sur la future réforme de l'éducation et de la décentralisation n'ont pas été partagées par les participants.

Le Module 1 a été traduit de l'anglais en français en dehors de la participation des contreparties MEN faute de temps. L'Équipe d'Étude JICA (1) a décidé d'engager les contreparties MEN (y compris l'AREF et les DP) dans le travail de traduction en vue d'éviter le même problème d'interprétation d'idées dans le futur ; et (2) de préparer le matériel de formation en arabe pour une future formation au niveau des écoles. En fait, la traduction du Module 3 a été entreprise de l'anglais vers l'arabe par l'EPE, et le personnel EPE a accepté de vérifier la qualité de la traduction pour les prochains modules.

Les activités pratiques n'ont pas été menées faute de temps, ce qui est dû au fait que le contenu du Module 1 était chargé par rapport au nombre de jours (3 jours seulement) de formation, même pour les formateurs les plus qualifiés. Ainsi, plus de temps aurait dû être consacré à la présentation par les formateurs ou aux discussions entre les participants qu'aux activités pratiques. De plus, certains concepts étaient nouveaux pour les participants. Dans ce cas, des explications détaillées ont été fournies. Il a été noté que les participants ne

disposaient pas d'assez d'informations précises concernant les réformes prochaines au niveau de l'éducation et de la décentralisation. Ces facteurs n'ont pas été pris en considération dans la conception du programme de formation, ce qui a donné lieu à des discussions plus longues que prévu.

L'Équipe JICA a examiné de manière détaillée l'ensemble des questions relatives à la conception du Module 1. Compte tenu de l'expérience acquise au niveau du Module 1 prototype, l'Équipe d'Étude JICA a été capable de désigner un module plus résumé dans le but d'une utilisation plus facile du package formation.

(2) Réunion d'orientation pour l'établissement du CGE (période d'octobre à mi-décembre 2003)

Suite à la Formation des formateurs 1 à la micro-planification, il a été demandé aux EPE et Assistants de Recherche, en collaboration avec d'autres membres du personnel concerné, de faciliter l'établissement et la mobilisation des CGE et de leur offrir une première orientation sur la vision générale et le plan des activités de formation future et la mise en œuvre future des écoles.

Contenu des réunions d'orientation:

Lors des réunions d'orientation, les questions suivantes ont été examinées:

- Aperçu général du programme ;
- Établissement du CGE (nommer les membres)
- Informations sur 'La Formation à la planification de l'Éducation pour les Directeurs et membres du CGE' planifiée pour la fin novembre-début décembre 2003.
- Nécessité pour l'école de préparer l'ensemble des données requises pour cette session de formation.

Résultats:

Suite aux réunions d'orientation, un CGE a été établi au sein de chaque secteur scolaire, et le matériel suivant a été remis à l'Équipe d'Étude JICA.

- Liste des participants ;
- Rapport des réunions;
- Liste préliminaire des membres du CGE.

L'ensemble des provinces a brillamment tenu les séances d'orientation au niveau de chaque secteur scolaire suite aux demandes de l'Équipe d'Étude JICA, et chaque EPE a réussi à motiver les acteurs au niveau scolaire, y compris les parents et les représentants des communes.

(3) Formation à la planification de l'éducation pour les directeurs et membres du CGE (fin novembre à début décembre 2003)

Une formation de trois jours à la planification de l'éducation pour les directeurs et les membres du CGE a été tenue au niveau de chaque province de la fin novembre au début décembre 2003. Les personnes concernées dans les provinces et écoles se sont réunies dans les centres provinciaux en vue d'assister aux activités de formation, et ceci a été une bonne occasion pour échanger des idées entre participants.

‘Le Module 3 : Formation des acteurs locaux : le Cycle d’amélioration de la qualité de l’école (en arabe)’, sous forme de version résumée et révisée du Module 1, a été utilisé au titre de matériel de formation. L’Équipe d’Étude JICA a préparé, parallèlement, un programme modèle (Planification du temps consacré à différentes unités et activités) en vue de mener la formation à l’aide du Module 3.

L’Équipe d’Étude JICA a effectué des visites dans les quatre provinces en vue d’observer les sessions de formation, et a été très impressionnée par la manière dont les EPE ont talentueusement copié la formation du Formateur principal de l’Équipe JICA, et la rapidité notée dans l’amélioration de leur formation immédiatement après les commentaires de l’Équipe d’Étude JICA. Au cours des activités de formation, les membres du CGE ont été en mesure de développer une esquisse du plan d’amélioration de l’éducation préliminaire pour chaque secteur scolaire au titre d’exercice pratique de micro-planification.

Il a été demandé aux CGE de finaliser leurs plans scolaires préliminaires suite à la formation, et ce, à travers des discussions avec l’ensemble des personnes concernées au niveau de l’école n’ayant pas pu assister à la formation. Tous les secteurs scolaires ont soumis leur plan scolaire finalisé aux EPE avant le 15 décembre 2003. Il a été demandé aux EPE et Assistants de Recherche de ramener les plans scolaires à la Formation suivante à la consolidation des plans Scolaires prévue le 19 décembre 2003.

(4) Formation à la consolidation des plans scolaires (19 décembre 2003)

Une Formation à la consolidation des plans scolaires pour les EPE et les Assistants de Recherche a été menée le 19 décembre 2003, comme Partie 1 (Premier jour) de la Formation des formateurs 2 à Meknès reçue par l’AREF de Meknès-Tafilalet.

Tableau 3-7: Nombre de participants à la Formation des formateurs 2, Plans de consolidation

	Boulmane	Errachidia	Khénifra	Séfrou	AREF Meknès-Tafilalet	AREF Fès-Boulmane	MEN Central
Membres de l’EPE	4	4	4	4			
Assistants de Recherche	3	2	3	2			
Total	7	6	6	6	1	1	4

Contenu de la formation:

Le participants (principalement EPE et Assistants de Recherche) ont appris comment consolider les plans du niveau scolaire au niveau supérieur de planification à l’aide des plans scolaires soumis par les secteurs scolaires cibles. Le ‘Module 2 : Consolidation des plans scolaires (en français)’ a été utilisé comme matériel de formation. Même si le module a été rédigé en français, la traduction simultanée a été réalisée, cette fois, de l’anglais vers l’arabe pour assurer une meilleure compréhension de la part des participants.

Résultats:

Durant les activités de formation, l’EPE a pu développer avec succès une esquisse du plan préliminaire de d’amélioration de l’éducation pour les communes cibles, considéré comme exercice pratique de planification au niveau de la commune. Il a été demandé à l’EPE de

finaliser les plans préliminaires au niveau de la commune après la formation, à travers des discussions avec l'ensemble des personnes concernées n'ayant pas pu assister à la réunion. Ces plans, accompagnés de rapports sur les activités interscolaires pilotes, ont été soumis à l'Équipe d'Étude JICA

Observations:

Après une série de formations et de réunions, la plupart des participants (représentants EPE, Assistants de Recherche, représentants AREF et MEN, et Équipe d'Étude JICA) ont pu mieux se connaître et se sont familiarisés avec le sujet, ce qui a détendu l'atmosphère durant les sessions de formation et permis aux participants d'apprendre plus facilement et efficacement.

(5) Observations générales sur la Formation à la micro-planification

Les résultats de la formation sont les suivants :

- 18 membres du personnel éducationnel provincial formés en tant que formateurs ;
- 132 acteurs au niveau scolaire formés pour préparer des plans d'action scolaires ;
- 33 plans d'action scolaires préparés par les acteurs au niveau scolaire ;
- 11 plans communaux (de trois ans) préparés par les éducateurs au niveau provincial;
- 3 modules préparés – un en français et deux autres en arabe.

L'évaluation de la formation du Module 1 a été conduite par le biais de questionnaires. Les réponses ont indiqué que les participants ont senti qu'il était difficile de couvrir le nombre d'informations en un laps de temps réduit. La traduction et l'interprétation simultanée ont été critiquées. Les participants auraient préféré que la traduction soit faite vers l'arabe. Les Assistants de Recherche de l'Équipe JICA ont indiqué que les informations étaient difficiles à comprendre. Les participants auraient préféré recevoir le matériel de formation avant la formation pour pouvoir effectuer des révisions. Par ailleurs, les participants ont apprécié l'utilisation des méthodologies d'apprentissage actif et l'importance du contenu.

Des méthodes d'apprentissage réelles ont pu être observées lors des formations à l'aide des Module 1 et Module 3 par le personnel au niveau de l'école. Nous sommes satisfaits du travail excellent effectué par les formateurs relativement à leur formation au personnel de l'école. Le matériel a été traduit en arabe, le manuel résumé et plus de temps accordé à la formation. Les formateurs ont fait appel aux mêmes méthodologies que celles utilisées dans leur formation. Généralement, l'utilisation du Module 3 a été jugée très efficace. Puisque le résultat au sein de chaque secteur scolaire a été la production d'un plan annuel, le succès de la formation a été jugé sur la base de la qualité de ces plans.

Les formateurs au niveau provincial devaient recevoir les plans des secteurs scolaires avant la formation du Module 2 et remettre ces plans à leur session de formation sur la consolidation de ces plans en des plans au niveau communal.

3.3.2 Rapport de la Formation à l'exécution du programme

(1) Programme et objectifs de la formation

La Formation à l'exécution du programme a été conjointement menée par l'AREF-Meknès-Tafilele et le Bureau National du Programme BEIP les 20 et 21 décembre 2003. La Formation a été tenue à l'Institut des Techniciens Spécialisés en Horticulture - Meknès. Les participants

à cette formation étaient : l'Équipe AREF, EPE, les Assistants de Recherche et les représentants des CGE, comme indiqué sur le tableau ci-dessous. De plus, un représentant chargé des établissements scolaires au sein de la DP s'est joint à la formation.

Tableau 3-8: Nombre de participants

	Boulmane	Errachidia	Khénifra	Séfrou	AREF Meknès-Tafilelet	AREF Fès-Boulmane	MEN Central
Membres de l'EPE	4	4	4	4			
Assistants de Recherche	3	2	3	2			
CGE	Directeurs	8	8	9	8		
	Membre de la communauté *	8	7	10	9		
Total	23	21	26	23	1	1	4

* Représentants des communes ou membres APTE.

Les objectifs de cette formation sont : 1) fournir des opportunités pour comprendre les besoins de l'organisation au niveau de la commune et relier les besoins éducatifs au niveau de la commune ; et 2) fournir aux participants les informations nécessaires pour initier les activités pilotes, notamment la manière de préparer les propositions d'activités basées sur leurs plans éducatifs. Au cours des deux jours de formation, une attention particulière a été accordée à la création d'un environnement de travail dans lequel les participants travaillent en collaboration avec les cadres de direction de l'EPE.

Les principales questions traitées au cours de la formation sont les suivantes:

a) *Par qui et comment les activités BEIP pilotes seront gérées ?*

- Structure organisationnelle BEIP et responsabilités de chaque partie;
- Établir un CEC comme agence d'exécution des activités interscolaires et parvenir à un consensus de base sur les besoins éducatifs de la commune.

b) *Quelles genres d'activités seront menées?*

- Exemples d'activités scolaires et interscolaires;
- Règles et réglementations des activités;
- Comment développer des activités (objectifs et moyens relatifs)
- Activités types
 - Activités interscolaires: Formation continue instituteur
Réunions régulières des directeurs
Prise de conscience de la communauté
 - Activités scolaires : Participation de la communauté
Amélioration des facilités
Formation de l'instituteur

c) *Quel est le temps consacré aux activités pilotes?*

- Attribution des fonds de BEIP
- Demandes des apports non-BEIP

d) *Comment remplir les propositions d'activités?*

- Conception détaillée de la structure de mise en œuvre, plan, coûts d'activité
- Formulaire de propositions d'activités

e) *Quelle est la marche à suivre?*

- AREF :
Formation de l'instituteur
Révision de la Proposition d'Activité
Préparation du plan de suivi des activités BEIP 2005
- EPE et Écoles:
Développement des propositions d'activités
Ouverture d'un compte chèque postal

(2) Résultats de la formation

Il a été prévu qu'à la fin des deux jours de formation, les participants auraient acquis les connaissances suffisantes sur la manière de préparer les rapports d'activité. Ainsi, suffisamment de temps et de discussions ont été consacrés pour s'assurer que les représentants du CGE soient prêts à engager leurs propres discussions une fois à l'école.

L'un des résultats du premier jour a été l'exercice des activités interscolaires. Les participants ont été divisés en deux groupes par la commune et chaque groupe a pu discuter de ses propres difficultés, de ses objectifs d'activités (raisons pour lesquelles les activités ont été conduites), de la cible (quel objectif désiraient-ils atteindre en conduisant ces activités), et de la description des activités (ce qu'ils font). Dans la conception de 'la cible', les participants ont pu assimiler l'importance des résultats et identifier les indicateurs valables pour l'évaluation des impacts et la manière de préparer des tableaux fiables.

Le résultat du deuxième jour a été l'exercice de planification d'activités scolaires et l'élaboration de ces idées sous la forme de formulaires de propositions d'activités. Les participants ont été, encore une fois, divisés en groupes et activités désignées. À travers l'utilisation d'activités comme exemple, ils ont pu, par la suite, participer à la traduction des informations détaillées en rapports d'activité.

(3) Observation

Au cours des deux jours de formation, les participants se sont montrés activement concernés par le programme et une interaction positive a été notée parmi les participants. Ces derniers semblaient avoir des idées diverses et créatives pour la désignation d'activités pilotes et le développement de la participation au niveau de la communauté. Par ailleurs, les participants, ayant fait des remarques par rapport à la session plénière, étaient la plupart limités aux membres EPE, ce qui a montré l'existence de lacunes au niveau de l'aptitude entre les membres EPE et les représentants des écoles. Apparemment, l'étape difficile a été de définir la 'cible' pour déterminer ce qu'il restait à faire. Il a été noté que les participants avaient eu assez de pratique pour la liaison entre les objectifs et les moyens, mais peu de pratique pour la quantification des changements.

En sus des questions et commentaires concernant les contenus de la formation, certaines demandes ont été émises par l'auditoire. Une personne a réclamé plus d'engagement de MEN et AREF dans la mise en œuvre du programme. Les participants voudraient voir des responsabilités plus claires exercées MEN et AREF. Une autre personne a demandé à l'AREF de remettre une lettre pour approuver de manière officielle que le CGE lève des fonds en tant

qu'association. Ceci a été noté par le BEIP et l'Équipe d'Étude JICA. Concernant la première demande, l'équipe fournira des efforts en vue de coordonner d'une façon meilleure entre les parties concernées et prendre en charge deux AREF pour suivre les projets pilotes BEIP après 2005. Pour ce qui est de la deuxième demande, BEIP Équipe d'Étude JICA ont donné des instructions sur les procédures d'établissement du CGE en tant qu'association permettant d'ouvrir un compte chèque postal et sur les formulaires à préparer en ce sens.

3.3.3 Observations relatives aux Ateliers de révision de la micro-planification

(1) Objectifs et résultats des travaux d'atelier

En mai et juin 2005, des Ateliers de révision de la micro-planification ont été conduits au sein des quatre provinces pilotes en tant que composantes majeures des activités post-pilotes. Ces ateliers ont été conçus pour permettre aux membres CGE de :

1. Identifier les objectifs, difficultés et leçons tirées des processus de mise en œuvre de leur activité pilote, processus de mise en œuvre, et
2. Réviser leur plan scolaire pour en préparer le prochain pour l'année à venir, considérant les objectifs, difficultés et leçons tirées des activités pilotes.

Les résultats majeurs escomptés des travaux d'ateliers sont:

1. Plan scolaire pour la prochaine année scolaire 2005/2006 (sachant que le BEIP ne sera pas disponibles au cours de l'année 2005/2006)
2. Recommandation pour l'amélioration du Manuel d'exécution du projet pilote.

Le tableau ci-dessous indique les dates et lieux des atelier tenus au niveau de quatre provinces cibles. À partir de chaque secteur scolaire, 3 à 5 personnes (y compris le directeur, les instituteurs, les représentants des APTE et les communes) ont été invitées aux ateliers.

Tableau 3-9: Ateliers de révision de la micro-planification

Province	Date	Période	Lieu	Nb. de participants
Séfrou	(vend.) 20 Mai 2005	8:30-18 :30	Collège Ain Chifa	39 de 8 secteurs scolaires
Khénifra	(mer.) 1 Juin 2005	8:30-19 :00	CFI, Khénifra	29 de 9 secteurs scolaires
Boulemane	(mar.) 2 Juin 2005	8:30-18 :00	CFI, Missour	29 de 9 secteurs scolaires ³¹
Errachidia	(sam.) 4 Juin 2005	9:00-19 :30	CFI, Errachidia	32 de 8 secteurs scolaires

(2) Observations générales

Questions opérationnelles

- *Préparation satisfaisante pour l'atelier observé*: les participants (membres CGE ont fait une bonne préparation, résumant leurs résultats et impacts des activités pilotes d'une manière tangible (information quantitative), basé sur les discussions tenues au cours du travail en atelier.
- *Recommander la tenue d'un autre atelier pour la révision des processus de micro-planification* : une journée n'a pas été suffisante pour discuter des objectifs, difficultés et analyse de lacunes afin d'identifier les activités nécessaires pour l'année à venir. Ainsi un besoin s'avère nécessaire quant à l'établissement d'un autre atelier

³¹ À Boulmane, il y avait originellement 8 secteurs scolaires, actuellement divisés en 9 secteurs scolaires.

pour la révision des processus de micro-planification avant l'étape de préparation des plans pour l'année prochaine, même pour une journée seulement.

Impact tangible sur la mise en œuvre du projet pilote

- Des indicateurs majeurs, tels que les inscriptions et le nombre d'abandons, ont été améliorés considérablement, d'après les résultats quantitatifs préparés par chaque CGE.

Importance des activités pilotes

- Vu le déplacement des instituteurs d'une école à une autre, il est nécessaire d'établir une institution, soit au niveau du secteur scolaire ou de la province en vue de retenir l'expertise de la micro-planification. (Ceci est appliqué à Errachidia où il existe plusieurs écoles satellites au sein des régions rurales.)

(3) Observations par province

Séfrou

(a) De nombreux activités et résultats d'atelier (travail de groupe par secteur scolaire)

Activité 1: Identification des réalisations, difficultés, et leçons tirées au cours de la mise en œuvre du projet pilote

Activité 2: Préparation d'une esquisse de plan scolaire 2005/2006

(b) Observations

Questions opérationnelles

- *Participation active des participants à la mise en œuvre du projet pilote:* en dépit de nombreuses difficultés, les membres CGE ont participé positivement et volontairement à la mise en œuvre du projet pilote ; le travail en atelier a été très actif, et de nombreuses questions et points de vue ont été soulevés en ce sens, dans l'esprit et la volonté de continuer eux-mêmes ce processus, même après la fin du BEIP.
- *Besoin de se concentrer davantage sur les effets des activités plutôt que sur les activités elles-mêmes au cours du programme:* étant donné que les participants ont passé beaucoup de temps à discuter des difficultés rencontrées et des solutions, ils n'ont pas eu suffisamment de temps pour l'analyse de la pertinence des activités à la réalisation d'objectifs pré-établis et l'évaluation des résultats/réalisations (à quel degré ces activités ont correspondu aux objectifs fixés).
- *Difficultés à distinguer les objectifs des actions:* les participants passent quelquefois du temps à la préparation du plan scolaire pour l'année à venir, et ce, en groupe pendant la dernière heure. Ils ont semblé avoir des difficultés quand à la différenciation entre objectifs et activités. Ils ont établi la liste des activités sans, toutefois, considérer les réalisations atteintes. Il est donc nécessaire de tenir un autre atelier de micro-planification pour réviser ces processus, même pour une journée au lieu de trois jours, en vue de confirmer la compréhension exacte de l'ensemble du processus 'planification – mise en œuvre – évaluation – planification' de la micro-planification.

Khénifra

(a) Activités principales et résultats du travail en atelier (Travail en groupe par secteur scolaire)

Activité 1: Révision de la méthode de micro-planification ;

Activité 2: Identification des réalisations, des difficultés et des leçons apprises ;

Activité 3: Préparation d'une esquisse des plans scolaires 2005/2006.

(b) Observations

Questions opérationnelles

- *La micro-planification a été revue au cours du travail en atelier:* même si ceci n'est pas indiqué dans les directives BEIP, le programme consacre volontairement un espace à la révision du processus de micro-planification, avec une présentation du matériel préparé et distribué à l'ensemble des participants, pour les aider à mémoriser le processus de micro-planification;
- *Importance de la formation des membres de la communauté à l'enrichissement de la Gestion d'école :* les participants comprenaient non seulement les instituteurs mais aussi les représentants des communautés et les parents. Néanmoins, il a été noté que la plupart d'entre eux étaient silencieux, alors que les instituteurs ont participé activement aux discussions. Ceci suggère qu'il est important de former les membres de la communauté pour les encourager à prendre part aux discussions avec les instituteurs concernant l'éducation, les enfants et l'école, et ce, pour assurer une bonne gestion au niveau de l'école.
- *L'instituteur doit apprendre comment faciliter les membres de la communauté :* en même temps, les instituteurs doivent apprendre comment faciliter les membres de la communauté en vue d'obtenir le maximum de résultats. Si l'opinion des gens est adoptée, et que ces derniers savent qu'elle est adoptée, ils seront plus encouragés à prendre part davantage aux activités. L'ensemble du CGE, peut, dans ce cas, partager les activités et faire sentir aux membres de la communauté qu'ils sont pleinement concernés par leurs activités.
- *Difficultés à distinguer entre objectifs et actions :* au cours de la préparation du plan annuel pour l'année à venir, les participants essaient d'identifier les activités seulement, sans se référer aux objectifs fixés au cours de l'année précédente ; les activités identifiées pour l'année suivante ne semblent pas assez associées aux objectifs fixés au cours de l'année précédente.

Questions de durabilité:

- *Importance de surmonter les conflits:* l'EPE a indiqué l'importance de surmonter le conflit au niveau de la gestion, ce qui montre qu'il existe des conflits entre l'école et les membres de la communauté, et aussi avec les parents. L'EPE suggère que les instituteurs et membres de la communauté soient plus coopératifs et flexibles pour assurer le succès des activités.
- *Importance d'être à l'écoute des élèves en vue de préparer des plans scolaires plus pertinents :* il a été recommandé de la part des instituteurs d'être plus à l'écoute des élèves par rapport à l'identification des activités pour la préparation des plans scolaires.

Boulmane

(a) Activités principales et résultats du travail en atelier (travail d'équipe par secteur scolaire)

Activité 1: Révision des plans scolaires 2004/2005

Activité 2: Suggestion de modifier le Manuel de mise en œuvre de la micro-planification ;

Activité 3: Planification des parties essentielles (vision commune, analyse des lacunes, et plan scolaire annuel) de l'esquisse du plan scolaire 2005/2006

(b) Observations

Questions opérationnelles

- *Les participants comprennent différents acteurs:* les participants représentent les directeurs des écoles des 8 secteurs scolaires, les instituteurs, les APTE et les représentants de commune, y compris deux personnes de sexe féminin. La majorité est d'âge moyen.

Questions de durabilité

- *Enthousiasme et fierté des participants au projet pilote BEIP:* la présentation de la révision du plan scolaire 2004/2005 indique un sentiment de succès et d'enthousiasme chez les personnes concernées par le BEIP, qui sont fières de leurs réalisations.
- *Forte demande et impacts correspondant aux classes multimédia :* tous les secteurs scolaires ont créé une classe multimédia, qui a attiré non seulement l'attention des élèves mais aussi celle des parents et des membres de communauté. De nombreuses écoles ont indiqué que cette initiative avait aidé à la diminution du taux d'abandon, induit plus de support de la part des parents et des membres de communauté et plus de confiance en l'entité scolaire.
- *Engagement important de la commune :* de nombreuses écoles ont indiqué que les communes avaient exprimé leur aptitude à améliorer l'infrastructure scolaire mais la contribution réelle de la commune semble être tardive dû aux procédures bureaucratiques.
- *L'équipement fourni est correctement entretenu :* dans 7 écoles visitées, à Boulmane, la plupart des écoles maintiennent des rapports sur l'utilisation passée des ordinateurs, livres, et équipements acquis par le biais du BEIP. Ainsi, l'équipement et le matériel d'enseignement sont soigneusement entretenus en vue d'une prochaine réutilisation l'année à venir.
- *Utilisation correcte de l'équipement multimédia :* certaines écoles (notamment S/S Enjil Ait Lachcen et S/S Gaa Jaber) ont fait preuve de leur maîtrise des ordinateurs dans la présentation multimédia au cours du travail en atelier et d'une présentation produite par image CD-ROM.

•

Préparation du nouveau plan scolaire 2005/2006

- *Continuation logique de la préparation du plan scolaire:* la planification du plan scolaire 2005/2006 est basée sur les réalisations 2004/2005 à travers l'analyse de lacunes, ainsi, la poursuite des mêmes objectifs à partir du plan précédent a été observée.
- *Les contenus des plans scolaires semblent uniformes dans les écoles de cette province :* l'ensemble des écoles s'est procuré des ordinateurs et des livres, et a mené la même formation scolaire continue.

Errachidia

(a) Activités principales et résultats du travail en atelier (travail d'équipe par secteur scolaire)

Activité 1: Révision des plans scolaires 2004/2005

Activité 2: Problème de l'Arbre et analyse d'Arbres d'objectifs

Activité 3: Planification des activités relatives aux plans scolaires 2005/2006

(b) Observations

Questions opérationnelles

- *Aucun participant de communauté:* les participants représentent principalement de jeunes instituteurs et (3) directeurs d'écoles, mais aucune personne de la commune et APTE.

- *Tendance à préparer des plans d'activité sans résultats de référence:* le niveau de compréhension du processus de micro-planification parmi les participants est excellent, ce qui indique le haut potentiel des instituteurs, une fois bien guidés et formés. Mais il y a une tendance à planifier les activités sans l'utilisation des résultats des objectifs de l'analyse d'Arbre, ce qui a été noté suite à la présentation.
- *Différents plans scolaires basés sur des situations différentes :* les contenus des plans scolaires semblent varier d'une école à l'autre, reflétant une situation différente au niveau de chaque école.
- *Tendance à préparer un mécanisme spécifique pour encourager la participation au niveau de la communauté:* les Assistants de Recherche ont indiqué qu'il existait des problèmes au niveau de certains directeurs d'écoles, qui n'ont pas pu collaborer avec communes et ne sont pas démocratiques dans leur prise de décision au sein des CGE, mais étant donné le fait qu'il n'existe pas de participants de la commune et des parents, ces réclamations n'ont pas pu être vérifiées plus en détail. En réponse à ceci, la DP a indiqué qu'en raison de la saison chargée avec les récoltes, les représentants de la commune et des APTE n'ont pas pu assister à l'atelier. Par ailleurs, le lieu de la tenue de cet atelier (à Errachidia centre ville, située loin d'Imilchil et de Bouazmou) a pu affecter la participation de la commune et des représentants APTE. Ainsi, il serait préférable, à l'avenir, d'organiser ce genre d'atelier à Imilchil ou Bouazmou

Questions de durabilité

- *La moitié des participants ne connaît pas la micro-planification :* presque la moitié des participants a indiqué ne pas avoir assisté aux séances d'atelier précédentes sur la micro-planification. Ainsi, le programme a été modifié pour inclure une introduction au concept de la micro-planification (de l'arbre des problèmes et analyse de l'arbre des objectifs à la planification d'activités) aux nouveaux participants. Le plupart des participants sont âgés d'une vingtaine d'années, parmi lesquels 7 sont de sexe féminin.
- *Importance d'établir une institution pour le partage des expériences en micro-planification entre les écoles et provinces:* il est recommandé que chaque province établisse une institution pour l'échange des expériences en micro-planification entre leurs écoles et provinces.
- *Difficultés à encourager les jeunes instituteurs à développer leurs écoles et à se familiariser avec la communauté locale et les coutumes :* Imilchil et Bouazmou sont situées loin des régions de province, et presque 70% des instituteurs sont âgés de 20 à 24 ans, d'après l'Étude de Base. Ceci indique que dans ces régions, la plupart des jeunes instituteurs, manquant d'expérience, travaillent dans un environnement naturel et socio-économique difficile, en raison du fait que les nouveaux lauréats CFI doivent travailler quelques années (3-4) après leur études finales au CFI. Ces derniers attendent le jour de leur mutation dans des écoles urbaines, ce qui montre leur attachement minime au village où ils travaillent. Ceci n'encourage pas les instituteurs à apprendre la langue locale et à se familiariser avec les coutumes et communautés locales. Ainsi, il est difficile de développer l'école d'une manière continue.
- *Inspecteurs inactifs dans la mise en œuvre de la formation continue:* plusieurs écoles ont indiqué que la formation continue par les inspecteurs est presque inexistante depuis trois ans, parce que ces derniers n'ont pas visité leurs écoles au cours des dernières années. Le club de formation continue des instituteurs est la solution proposée dans le BEIP par la DP. Au moment où les écoles satellites ont planifié de mener la formation continue au sein de l'école, ces dernières ont invité des personnes-ressources externes, tels que les inspecteurs, qui ne sont pas venus, ce qui a sérieusement entravé la motivation des instituteurs au sein des écoles satellites.

- *Difficultés de communication entre instituteurs et membres des communautés:* certaines écoles à Errachidia ont identifié plus de difficultés dans la communication avec les membres de la communauté qu'avec ceux des provinces cibles, compte tenu des différents niveaux de base de culture, groupes ethniques, etc.. Certaines institutrices ont expérimenté des agressions de la part de membres de la communauté. Par ailleurs, certains membres de la communauté ont tenté d'empiéter sur les activités scolaires du BEIP. Les instituteurs ont exprimé leur souhait d'apprendre comment communiquer, avec fluidité, avec les personnes des communautés locales.

Préparation des plans scolaires 2005/2006

- *Le transfert fréquent des instituteurs dans ce domaine semble entraver la continuation des activités scolaires:* la plupart des participants ont critiqué le plan scolaire 2004/2005 et indiqué que ce dernier a été planifié en un laps de temps réduit sans informations précises, et qu'ainsi, les activités n'ont pas été planifiées de manière correcte. Par conséquent, un nouveau plan scolaire a été prévu, sans référence à ce qui a été réalisé dans le plan scolaire précédent. Ainsi, il a été observé qu'il existait peu de continuité entre l'ancien plan scolaire et le nouveau.
- *Peu de références aux réalisations faites dans la préparation des nouveaux plans scolaires:* certains nouveaux plans scolaires semblent présenter des redondances par rapport aux mêmes activités sans, toutefois, tirer parti des leçons tirées d'expériences précédentes, ce qui est décevant pour les participants qui semblent ignorer toute réalisation BEIP. Ceci pourrait être dû aux agents facilitant BEIP qui semblent se concentrer uniquement sur les problèmes et non sur les réalisations. Cependant, il est difficile de juger s'il existe vraiment des réalisations au sein de leurs écoles au cours du BEIP.
- *Accorder plus d'intérêt à la formation continue et aux classes multimédia et préscolaires :* en raison du fait que plusieurs participants proviennent de petites écoles satellites, de nombreux plans scolaires ont appuyé la formation continue de l'enseignement à niveaux multiples, la création d'écoles pour l'enseignement préscolaires pour éviter les abandons durant les premières années de l'école primaire, l'amélioration des conditions d'hébergement des instituteurs, l'amélioration de la relation entre école et communauté par le biais de campagnes de sensibilisation éducative, etc. De nombreuses écoles ont exprimé leur souhait d'établir une classe multimédia au sein de leur école mère mais ces dernières sont dans l'attente de l'alimentation en électricité au sein de la région scolaire (probablement en 2006).

Chapitre 4 OBSERVATIONS RELATIVES AU SUIVI

Dans le Chapitre 4, les observations correspondant aux activités de BEIP sont présentées en détail en fonction de quatre aspects, notamment la 'participation de la Communauté', l' 'Amélioration des Etablissements, des Bâtiments et de l'Équipement', la 'Formation Continue des Instituteurs, et la 'Gestion Financière BEIP'. Ce sont, en effet, des aspects essentiels qui démontrent à travers des cas représentatifs comment la communication et les activités organisées ont été développées au sein des CGE. Comme il a été conclu dans le Chapitre 2, la communication et les activités organisées sont des éléments essentiels pour encourager l'établissement scolaire et la population locale à travailler en équipe. Une fois que l'équipe est formée, elle commence à porter ses fruits et génère plus d'appui local et plus de motivation parmi les instituteurs.

La Section 4.1 fait état du premier aspect correspondant à la 'Participation de la Communauté' que, en général, toutes les activités BEIP visent à développer. L'un des facteurs clés pour encourager la participation de la communauté est d'avoir des parents d'élèves actifs au sein du CGE. Ces derniers peuvent être le lien solide qui rassemble les écoles. Les compétences des directeurs des établissements scolaires et des instituteurs en matière de communication sont aussi considérées comme étant des aspects majeurs. Les activités de prise de conscience ont aussi prouvé leur efficacité au cours de la période pilote. Ces dernières ont démontré que le niveau de communication des CGE avec les communautés a augmenté après la mise en place des activités de prise de conscience. Ceci représente un élément vital pour encourager le travail d'équipe en vue d'améliorer le niveau de l'école. Voir la Section 4.1 pour plus de détails concernant cet aspect.

L'aspect "Amélioration des Etablissements, des Bâtiments et de l'Équipement" est visible et facile à percevoir par tout un chacun et attire l'attention de la population locale. En milieu rural, la situation des établissements scolaires est très médiocre et alarmante. Leur situation est si faible que souvent la population locale pense que cela ne vaut pas la peine d'envoyer leurs enfants à l'école. Par exemple, une fenêtre cassée peut provoquer, dans une classe, un froid insupportable durant les saisons d'hiver. Les parterres des écoles ne sont pas souvent plats et sont pleins de cailloux et de pierres. Par conséquent, les résultats produits par les activités d' 'Amélioration des Etablissements et de l'Équipement' sont faciles à percevoir par tout un chacun. En outre, les travaux de construction impliquent plusieurs aspects techniques avec lesquels les membres CGE sont peu familiers. En conclusion, ces derniers nécessitent une assistance de la part des experts du bâtiment. Il semble que la commune soit en mesure de fournir une assistance. Voir la Section 4.2 pour plus de détails.

Comme il a été résumé dans la Section 4.3, le troisième aspect de la 'Formation Continue des Instituteurs' a prouvé son efficacité au niveau des instituteurs. Il existe quelques éléments clés nouvellement introduits, comme 'l'encouragement à la formation délivrée à l'école', l' 'encouragement du travail en équipe' et l'introduction d'une 'Présentation de leçons modèles'. Compte tenu de l'efficacité de la formation basée à l'école, il reste à considérer la manière dont celle-ci sera intégrée au sein du système de formation éducative. 'Le lien entre les activités basées à l'école et le critère d'évaluation de performance', le 'Renforcement d'un partenariat entre le CFI et les activités de formation continue', l' 'Etablissement d'un cadre officiel et flexible d'une formation basée à l'école avec l'attribution d'un budget et la planification de bas en haut/bottom-up' représentent quelques unes des recommandations majeures.

La Section 4.4, correspondant à 'la Gestion Financière', concerne nos expériences dans l'application d'un système de gestion de fonds basé à l'école. Un bon guide de gestion financière et une bonne formation en ce sens constituent des techniques opérationnelles permettant de développer la confiance de tous les participants dans les CGE. Dans la pratique, il y a eu beaucoup d'essais et d'erreurs. En général, il est très important pour le CGE de maintenir tous les participants du CGE informés et convaincus de la mise en place d'un système de gestion financière transparent et fiable. Ceci constitue la base pour former une équipe fiable.

4.1 Participation de la communauté

4.1.1 Objectif de la participation de la communauté

En se basant sur l'approche de 'bas en haut/bottom-up', l'objectif du BEIP est d'identifier, au sein du système d'éducation marocain, un mécanisme au niveau scolaire qui serait en mesure de répondre aux divers besoins des écoles rurales primaires, notamment ceux des écoles satellites, qui sont confrontées à un certain nombre de difficultés, telles que résumées dans la Section 1.1. L'un des moyens clés de détecter un tel mécanisme est d'identifier des moyens viables et efficaces pour mobiliser et exploiter les ressources locales au niveau des écoles rurales. A cet effet, la participation de nombreux acteurs à la gestion de l'école est essentielle. La participation des parents et de la communauté représente aussi une priorité. Ainsi, le BEIP cherche à engager un maximum de parents et de membres de la communauté lors des diverses phases du programmes.

4.1.2 Relations entre écoles et communautés au cours de la phase pré-pilote

(1) Relation faible entre écoles et communauté

Contrairement à l'intention de faciliter la participation de la communauté, la phase pré-pilote a montré que le niveau d'interaction et de communication entre écoles et parents/communauté locale au sein du milieu rural était très faible. Selon les membres du personnel scolaire, du personnel de délégation, des parents et assistants de recherche, la plupart des instituteurs ont eu peu d'occasions pour parler aux parents après leur unique rencontre au moment de l'inscription de l'élève de la première année de rentrée scolaire. Peu d'associations de parents ont été actives. Certains instituteurs ont pu discuter avec des parents au café. Par ailleurs, leurs discussions n'ont porté ni sur l'éducation ni sur leurs écoles. L'Enquête Initiale de BEIP a également confirmé cette situation d'après les résultats obtenus ; à savoir que 62,5% des parents ayant répondu au questionnaire ont répondu que peu ou aucun d'entre eux n'ont eu de rencontres avec les instituteurs dans le but de rechercher d'éventuels moyens pour encourager l'école et que 75% d'entre eux ont rarement ou jamais assisté aux événements scolaires.

Raisons des communautés

Au niveau de l'école aussi bien qu'au niveau de la communauté, beaucoup de raisons expliquent l'existence de cette relation faible. En premier lieu, il y a les raisons liées aux conditions de vie des parents et membres de communauté. Le taux élevé de pauvreté au sein des milieux ruraux a maintenu leur intérêt loin de l'éducation. Les parents sont occupés par leurs travaux et ont recours à la main d'œuvre de leurs enfants (tâches domestiques, élevage de bétail, etc.). Les charges relatives à l'éducation primaire (frais d'inscription, achat des

livres scolaires, etc.)³² ont été une surcharge pour les ménages à revenus faibles. En vue de participer aux activités des associations des parents, il a été demandé à chaque parent de payer des frais de participation annuels (5-10 DH) et de collaborer à l'association sous forme de main d'œuvre, en espèces ou en nature, en vue de procéder à certaines réparations au sein de l'établissement scolaire et d'acheter le bois).

Quant à 'l'école' proprement dite, la médiocrité des établissements scolaires et infrastructures de bases a donné une image négative à la population, ce qui a découragé de construire des relations étroites avec les écoles.

La plupart des membres de la communauté ont rapporté qu' 'une école médiocre ne peut offrir de bons services'. De plus, certains considèrent l'école comme leur étant étrangère ou même hostile et comme ne faisant pas partie d'eux. D'autres la considèrent comme étant une partie du système bureaucratique tels que les bureaux fiscaux.

Ils se sont également plaints du 'comportement' de certains instituteurs. Ils ont indiqué que ces derniers étaient 'dominateurs, fermés, incapables de parler berbère, vivaient dans des régions urbaines situées loin de l'école, et fréquemment, absents'. De plus, il a été noté que seuls les hommes ont pu discuter avec les instituteurs pour des raisons traditionnelles. La coutume rurale traditionnelle ne permet pas aux femmes de rencontrer les instituteurs à l'école. Certains parents, illettrés, se sont sentis gênés de rencontrer les instituteurs. Ces tendances de la manière de sentir ou de voir les choses au niveau de l'école, ont été confirmées par l'Entretien Focus Group (FGI) lors de l'Enquête Initiale.

Raisons des écoles

Pour ce qui est du personnel scolaire, la raison principale de cette faible relation avec les communautés a porté sur le fait que les parents n'étaient pas intéressés par l'éducation ou l'école, et ceci est dû principalement au degré élevé de pauvreté dans ces régions. Mais, le personnel a été incapable de percevoir que son propre comportement puisse être l'une des causes essentielles décourageant les parents et la communauté de construire de meilleures relations mutuelles.

(2) Aptitude à construire de meilleures relations entre écoles et communautés

Malgré cette faible relation entre les écoles et la communauté qui remonte au passé, nous avons pu identifier quelques bons exemples de possibilités qui nous ont permis de fournir des idées clés sur la manière dont les activités pilotes BEIP pouvaient être conçues pour développer leurs relations.

Quelques bonnes opportunités de collaboration

Certains parents ont collaboré avec le personnel scolaire, à travers par exemple la participation à des événements de nettoyage de l'école, l'octroi de prix aux meilleurs élèves de l'école, et la collecte de sommes d'argent auprès des parents pour encourager les activités scolaires. Ceci est en partie dû au fait que certains parents, de situation financière meilleure, ont activé les associations des parents et ont octroyé des dons à leurs écoles. Au sein du FGI, certains parents ont prouvé leur disposition à contribuer à l'avancement de l'école pour le bien de leurs enfants à condition qu'ils soient bien informés. Par conséquent, les parents doivent être informés de façon meilleure.

³² Ceci est expliqué en option 1 dans la Section 2.2.2

Certains parents sont intéressés par l'éducation

Un autre exemple du potentiel des parents est indiqué par le fait que certains d'entre eux s'intéressent à l'éducation fournie à leurs propres enfants. Selon les résultats de l'Enquête Initiale, 40% des parents ayant répondu au questionnaire ont sensibilisé les enfants à l'importance de l'éducation. Dans le FGI, certains parents ont indiqué avoir fait travailler leurs enfants seulement au cours des week-ends ou des périodes de vacances. Une école satellite, située à Boulmane, a donné suite à de tels besoins des parents. Les parents ont demandé que l'école commence plus tôt pour que leurs enfants rentrent tôt chez eux, chose qui a été appliquée. Ceci veut dire que les parents ont l'intention de continuer à envoyer leurs enfants à l'école, au lieu de les envoyer seulement au travail. Il en ressort que l'école semble être à l'écoute des parents, répondre à leurs besoins, et les changer. Certains parents acceptent d'envoyer leurs enfants à l'école tant que la gestion scolaire est adaptée à leurs besoins quotidiens.

Relation solide découlant du sentiment d'appartenance à la communauté chez les instituteurs

Il existe certains cas où la relation entre parents et instituteurs s'avère très solide. Il a été noté que certains membres de la communauté rencontraient les instituteurs au café. Dans ce cas, ces instituteurs sont connus des parents et des membres de communauté, sont reconnus avoir un sentiment de la communauté et ne sont pas étrangers à la communauté ou une source de récriminations. Ceci pourrait s'expliquer par une compréhension accrue et un meilleur comportement d'instituteurs qui pourraient indiquer qu'ils sont originaires de la même communauté, peuvent parler le berbère, vivent dans la communauté des parents, vont régulièrement à l'école, sont ouverts d'esprit et modestes. Certains instituteurs appartiennent même à des associations locales en vue d'améliorer le niveau de vie de la population rurale.

Ces exemples positifs montrent que le fait de faciliter le degré de conscience et de comportement des instituteurs représente un élément clé pour améliorer la relation entre écoles et communautés. Une intervention en vue de la participation de la communauté devrait mettre l'accent sur un changement au niveau de la sensibilisation et du comportement du personnel scolaire - esprit fermé en faveur d'un esprit ouvert - , en vue de mobiliser les ressources locales, en assurant la participation des parties prenantes. Une question plus difficile pourrait être de savoir comment faciliter le sentiment d'appartenance de l'instituteur à la communauté rurale. Nous ne pouvons pas toujours escompter avoir des instituteurs ayant des liens familiaux ou un attachement similaire avec leur lieu de leur travail.

4.1.3 Conception d'une activité Pilote destinées à induire la participation de la communauté

En vue de poursuivre le processus de participation de la communauté en ciblant l'ensemble des potentiels, tout en mettant un accent particulier sur le changement au niveau de la prise de conscience et du comportement du personnel de l'école, le BEIP a adopté les quatre interventions suivantes dans la conception des activités pilotes du BEIP.

- ◆ Impliquer le président d'associations des parents et le représentant de la commune au sein du CGE ;
- ◆ Encourager la mise en oeuvre d'une activité de sensibilisation ;
- ◆ Obtenir l'apport des communautés et communes ;
- ◆ Engager toutes les écoles satellites dans une activité au moins

Ces interventions seront menées dans les buts suivants:

- ◆ Faciliter le sens d'appartenance du personnel scolaire aux communautés locales à travers la participation aux activités BEIP;
- ◆ Faciliter le sens d'appartenance du personnel scolaire aux communautés à travers la participation aux activités BEIP ;
- ◆ Etablir la confiance entre écoles et communautés.

(1) Engagement des présidents chargés d'associations de parents et des représentants de commune au sein du CGE

Une première intervention consiste à demander au CGE d'impliquer le président de l'association de parents et un représentant de commune comme membres représentatifs. La création officielle du CGE en y impliquant ces deux acteurs devait être opérationnelle pendant l'année scolaire 2005/2006, comme stipulé par le décret de la Charte. Le BEIP a décidé de demander aux écoles cibles de créer un CGE au niveau de chaque école pour l'année scolaire 2004/2005, soit une année plus tôt que la promulgation nationale, conformément au Décret, et que soient inclus le président de l'association des parents, et un représentant de la commune.

L'implication de ces deux acteurs a permis au CGE de capitaliser les ressources locales des communes et de la communauté. Il a été prévu que les présidents des associations des élèves servent d'intermédiaires entre écoles et parents et autres membres de communautés, et de faciliter les interactions et la communication entre écoles et communautés, notamment dans le cas où les instituteurs ne sont pas connus des communautés. Par leur intermédiaire, il est prévu de tenir les parents et membres de la communauté informés des conditions sévères et problèmes éventuels survenant dans l'école de leurs enfants, et de les motiver à améliorer les conditions de celles-ci.

(2) Encouragement de la mise en oeuvre d'une activité de sensibilisation

Le BEIP a suggéré aux membres du CGE d'inclure des activités éducatives de sensibilisation dans le cadre de leurs activités pilotes en sus des activités d'enseignement/apprentissage et activités liées à la rénovation des aménagements. Ceci a été prévu en vue de fournir une occasion aux écoles de s'ouvrir à leurs communautés voisines, et de permettre au personnel des écoles de faire le premier pas vers la construction d'une relation solide avec la communauté.

La formation organisée par BEIP a introduit deux types d'activités de sensibilisation: l'une concerne l'activité dans laquelle l'école (instituteurs et membres CGE) essaie de discuter avec les parents et la communauté, et l'autre concerne une activité dans laquelle le personnel de l'école fournit des efforts en vue d'inviter les parents et les membres de communauté dans leurs écoles pour les sensibiliser et les mettre au courant de la situation réelle des écoles.

(3) Obtention d'apports de la part des communautés et communes

En ce qui concerne la troisième intervention, le BEIP a décidé que, pour obtenir les fonds BEIP, chaque activité doit comporter un quelconque apport de la part du niveau local. Le CGE doit obtenir un apport pour chaque activité de la part des parents, des communautés locales ou de la commune, sous toutes les formes possibles (main d'œuvre, en nature ou en espèces). Comme il a été identifié au niveau du FGI, certains parents ont exprimé leur désir de

contribuer au niveau de leur école. Quelques associations de parents ont mené, précédemment, des activités du même genre (réparation des établissements scolaires et achat du bois) mais celles-ci n'étaient pas très ambitieuses. Ceci avait pour objectif de fournir au personnel de l'école une opportunité de mettre en pratique la mobilisation et l'utilisation de ressources, et de partager les résultats avec les acteurs. Au final, il s'agissait de promouvoir l'intérêt des parents et membres de communautés pour l'éducation et le sens d'appartenance à leur école. Ceci était un grand défi pour le CGE et le BEIP de traiter le problème de la pauvreté et de l'indifférence à l'éducation. Le niveau de l'apport local peut être considéré comme un facteur important qui pourrait déterminer le futur du modèle BEIP.

(4) Implication de toutes les écoles satellites dans au moins une activité

Finale­ment, pour faire face aux désavantages des écoles satellites par rapport aux écoles mères, le BEIP a établi une condition, notamment concernant le fait que le CGE doit sélectionner au moins une activité à laquelle toutes les unités scolaires peuvent participer. L'objectif étant de faire bénéficier toutes les écoles satellites BEIP à travers les activités pilotes. Le BEIP espérait ainsi accroître le degré de prise de conscience et l'intérêt des parents et des membres de communautés envers ces écoles satellites.

4.1.4 Résultats et efficacité des interventions impliquant la communauté

Dans le cadre des quatre interventions citées ci-dessus, les CGE ont achevé leurs activités pilotes vers la mi-juin 2005. En conclusion, les résultats positifs suivants ont été obtenus et partagés avec les CGE au cours de l'ensemble de la période pilote³³.

- De nombreuses écoles ont reconnu une amélioration du degré de communication avec les parents et les membres de communauté ;
- Un grand nombre d'écoles a obtenu plus que prévu en terme d'apport de la part des communautés locales;
- De nombreuses écoles ont noté plus d'intérêt que prévu de la part des parents envers l'école.

Au stade initial de leurs activités pilotes, seuls les membres CGE, tels que le Directeur de l'école, le trésorier et quelques autres membres, ont participé à la mise en œuvre des activités. Cependant, les avancées de leurs activités pilotes a attiré l'attention des parents et membres des communautés, et créé une opportunité d'interaction entre écoles et communautés. En conformité avec les progrès réalisés, chaque intervention a fonctionné de manière à améliorer la relation entre ces entités, et contribué à l'obtention de résultats favorables. La partie suivante résume l'efficacité des quatre interventions et leurs impacts sur la participation de la communauté.

(1) Importance de l'engagement des présidents d'associations de parents au sein du CGE

Dans de nombreuses écoles, l'engagement du président de l'association de parents au sein du CGE a été efficace dans le processus de mobilisation des parents et membres de la communauté. Cette participation à une série de formation du BEIP a contribué à encourager

³³ Les résultats ont été obtenus à partir d'interviews réalisées auprès du personnel des écoles, des délégations, des parents et des assistants de recherche.

leurs motivation et engagement, et à asseoir leurs responsabilité et leur appropriation du programme. Ainsi, la plupart des présidents ont encouragé les parents et membres de la communauté à contribuer à leurs activités pilotes, et ont joué le rôle d'intermédiaires entre écoles et communautés. Par exemple, certains présidents sont intervenus en tant que directeurs 'haut-bas/top-down' dans les prises de décision, et ont organisé une réunion CGE pour une prise de décision consensuelle. L'un des présidents a résolu un conflit entre l'école et la communauté concernant la limite de construction d'une pièce jointe.

Il est important de noter que les présidents des associations de parents n'étant pas instituteurs, ils ont donné lieu à un degré élevé de **mobilisation des parents**. Dans la commune Ouled Mkoudou à Séfrou, au sein de deux secteurs scolaires, les deux présidents des associations de parents n'étaient pas instituteurs mais ils ont été meilleurs dans leur communication avec les parents d'élèves, et brillants dans leur encouragement des parents à participer à ces activités, comparé aux autres écoles. Cette expérience suggère que si le président de l'association des parents est aussi instituteur, un représentant qui n'occupe pas la fonction d'instituteur peut aussi être sélectionné. Dans de nombreux cas, les instituteurs peuvent éprouver des difficultés dans le processus de communication avec les résidents de la communauté. Certainement, il existe un programme qui pourrait leur fournir l'assistance nécessaire en matière de formation dans le but d'améliorer leur sens de la communication avec les parents et les membres de la communauté.

Une fois que le président a mobilisé les parents de manière sûre, l'apport de ces derniers pourrait être important, comme il est indiqué dans l'encadré suivant.

Association de parents active jouant un rôle clé dans l'établissement d'un pont entre les communautés et leurs écoles : Ecole Satellite Ait Hammoudu S/S El Kouf, Commune Ait Sebaa Larjouf, Séfrou

Dans la conduite d'une activité de construction d'un mur dans l'école satellite de Ait Hammou, le Directeur du S/S El Kouf a considéré que sa construction avec des barres d'acier seulement, comme prévu, n'assurait pas suffisamment la sécurité des élèves, dû au vide existant entre les barres, faisant que n'importe qui pouvait entrer. Grâce au soutien des associations de parents d'élèves, du Directeur et des instituteurs, une réunion a été organisée auprès des représentants des Douars (chefs du village) et membres de la communauté, en vue de discuter de la nécessité de briques et pierres pour combler les vides. Ainsi, les parents et membres de communauté ont contribué à cette activité par des tonnes de ciment et briques, et leur mains d'œuvre. De plus, le propriétaire d'un terrain a mis de l'eau à la disposition de l'école, et ce, à partir de sa propre source. Ceci est un exemple d'une association de parents de l'école satellite Ait Hammou ayant joué un rôle important dans l'établissement d'un lien solide entre l'école et la communauté. Cela indique en outre qu'au niveau des écoles satellites, une fois les parents bien mobilisés, les écoles peuvent tirer parti du potentiel des associations et communautés.

(2) Importance de la mise en pratique de l'activité de sensibilisation

L'activité de sensibilisation a démontré son efficacité durant la période pilote. Il a été prouvé que le niveau de communication CGE auprès des communautés est meilleur lorsque l'activité de sensibilisation est mise en œuvre. Dans toutes les régions cibles, comparé aux autres écoles où l'activité de prise de conscience n'est pas mise en oeuvre, les écoles ayant conduit ces activités ont commencé à construire une relation solide avec les parents et membres de communauté.

Les CGE ont construit ce type d'activités en suivant une variété d'approches, des campagnes de sensibilisation à l'éducation aux compétitions entre élèves, à des échelles différentes.

Quelles que soient les approches et les échelles, un facteur commun consistait en le fait que les CGE ont invité les parents et membres des communautés dans leurs écoles (quelquefois dans leurs écoles satellites) **à un stade précoce de leurs activités pilotes**, ce qui est considéré comme un progrès au niveau de leur relation avec les communautés. Ceci a eu un impact positif sur le développement ultérieur de la communication entre écoles et communautés. En outre, ceci a permis aux parents et membres de des communautés de participer à d'autres activités et d'apporter une participation importante, meilleure que celle effectivement prévue. Ces derniers ont réussi à réduire la distance psychologique avec leurs communautés.

EPE a mené une campagne de sensibilisation entre les communes, qui a largement contribué à la mobilisation des communautés et communes.

Membres CGE actifs des représentants satellites jouant un rôle clé dans l'encouragement d'une relation entre parents et leurs satellites à travers les campagnes de sensibilisation : S/S Gaa Jaber, Commune Sidi Boutayeb, Boulmane

Le CGE du S/S Gaa Jaber comporte un représentant de chaque école satellite, qui agit en tant qu'agent de liaison et de coordination entre l'école mère et son satellite, et représente les intérêts du satellite. Ceci a permis à toutes les écoles satellites de tenir une campagne de sensibilisation, et d'encourager une bonne relation entre leurs communautés au niveau de chaque unité scolaire. De plus, comme tous les parents et membres de communautés concernés par le S/S Gaa Jaber ont été invités à la campagne de sensibilisation, et informés sur le programme, ceci a contribué au renforcement du sentiment d'appropriation, incitant chaque parent de ce secteur scolaire à contribuer 5 DH à leurs activités pilotes.

En outre, cette activité a eu un impact positif. Ainsi l'Ecole Mère S/S Taghit, à Séfrou, a redémarré son programme de lutte contre l'analphabétisme notamment au profit des femmes. Un programme englobant quelque 200 heures a été mis à la disposition des personnes par le MEN. Ce dernier a fourni le matériel, alors que les DP ont pris en charge le financement des instituteurs. Même si ce programme était le même que celui de l'école, ce dernier n'a pas réussi à attirer l'attention des gens et à développer l'intérêt. Grâce aux meilleures conditions de l'école, relativement à la rénovation des classes combiné au travail bénévole des instituteurs, le programme bénéficie aujourd'hui de la présence d'une quarantaine de femmes, qui, autrefois, évitaient de rencontrer les instituteurs pour des raisons traditionnelles, d'un sens développé de la communication avec les membres de la communauté, et d'une attention particulière accordée aux femmes.

(3) Résultats de l'obtention de l'apport des communes et communautés

C'était un défi majeur pour les CGE d'obtenir un apport des parents, des communautés locales ou de la commune, sous n'importe quelle forme (main d'œuvre, en nature ou en espèces). Cependant, jusqu'à la fin de la période pilote, presque toutes les écoles ont fait état de plusieurs types d'apports dans leurs rapports financiers. La liste ci-dessous résume les apports locaux et les classe par source (commune, communauté locale/parents, personnel scolaire³⁴)

³⁴ Ces listes couvraient uniquement le Trimestre 1. Dans le Trimestre 2, la plupart des écoles ont fait état d'un apport local dans leurs derniers rapports financiers.

Tableau 4-1: Apport local de l'école

Province de Khénifra:

Commune	Secteur scolaire	Apport de la commune	Apport des parents/membres des communautés	Apport des enseignants/directeurs d'écoles
Sidi H'cine	Ait Bouhou	Moyens de transport Acheminement de l'eau potable à l'Ecole Mère (un tuyau) Moyens de transport pour contrôler les travaux	Chargement et déchargement du camion : 4 personnes/2 heures Achat et chargement : 4 personnes/6 heures Achat et chargement des cartables scolaires : 5 personnes/4 heures Achat et chargement : 5 personnes/6 heures Réparation de la porte des toilettes : 2 personnes/9 heures	
	Ait Khouya	Moyens de transport	Apport financier : 750 Dh (50 Dhs/15 personnes) Don du terrain : 200 m Travail : 3 personnes/15 heures	
Sidi Yahya Ousaad	Sidi Yahya Ousaad	Transport des matériaux de construction vers les satellites (camion + chauffeur + carburant) ; coût estimé : 2000 Dh	Préparation du déjeuner : 1000 Dh 90 manuels de formation (fournis par l'Association Agricole AGRINAS) 200 livres et histoires pour enfants des écoles satellites (fournis par l'Association Agricole AGRINAS) 2 personnes + voiture : transport des achats et livres à partir de Khénifra + déjeuner Travail : 30 personnes (8 heures par jour durant 11 jours : 2640 heures)	
	Ait Hnini	Moyens de transport	Transport du bois de chauffage vers l'école : 120 personnes/480 heures Bois de chauffage : Environ 100 Kg pour 1 placard de 2 portes Bois : 0,5 m x 20 cm x 20 cm Deux cadres de fenêtre : 3 personnes/6 heures Location d'une salle pour l'enseignement préscolaire : 250 Dh/mois Paiement de l'enseignant préscolaire : 500 Dh/mois	6 Kg de viande : 330 Dh (enseignants) Légumes et fruits : 370 Dh (enseignants)
	Moulay Yacoub	Transport des matériaux vers les satellites (camion + chauffeur + carburant) : 22 voyages)	Chargement et déchargement du camion : 6 personnes/12 heures Espèces : 700 Dh Sable et pierres : 23 chargements Travail : 30 personnes/180 heures (construction et rénovation) Travail : 25 personnes/150 heures (barrière) Travail : 37 personnes/222 heures (chargement et déchargement du camion) Travail : 40 personnes/240 heures (chargement et déchargement du camion)	
Tounfite	Ait Lahri	Camion pour le transport du matériel Tente + camion + travailleurs	Travail : 1 pour la préparation de la salle de classe et réparation du système électrique : 8 heures de travail Travail : 4 personnes/8 heures (déchargement du camion) 1 personne pour l'achat du matériel : une journée	Préparation du petit déjeuner (membres de l'activité)
	Ast-gharghour		Réduction des prix (librairie) Construction du réservoir d'eau (8 m) Bois de chauffage 7 voitures pour le transport Distribution des fournitures scolaires : 2 personnes/8 heures	Caméra photographique (enseignants)
	Tounfite I		8 cartables (offerts par Amal Association Midelt) 4 personnes pour distribuer les cartables (temps estimé : 24 heures) Préparation de la salle de théâtre : 48 heures	Thé et biscuits : 3 Kg (Directeur de l'école) Présentation de la formation : 1 personne/4 heures
	Tounfite II		Apport de travail : 3 personnes pour la préparation des salles de classes (4 heures) 13 personnes pour la construction des toilettes (101 heures) Espèces : 100 Dh pour le paiement des travailleurs	

Province d'Errachidia

Commune	Secteur scolaire	Apport de la commune	Apport des parents/membres des communautés	Contribution des enseignants/directeurs d'écoles
Bouazmou	Agdala	Transport du matériel : 750 Dh	Transport du bois : 1500 Dh Travail : 2 personnes/8 heures (rénovation de la cuisine)	Transport : 150 Dh (Trésorier) Transport : 200 Dh (Directeur) Transport (retrait d'argent) : 50 Dh (Trésorier) Transport (retrait d'argent) : 50 Dh (Directeur) Préparation des documents et devis : 250 Dh (Délégation) Impression et copies : 20 Dh (CGE) Matériel d'animation : 165 Dh (Administration) Préparation des devis : 50 Dh (CGE)
	Ait Ali Oukou	Contrôle technique des travaux : 200 Dh Légalisation des documents : 140 Dh Surveillance et contrôle technique : 1000 Dh Allocations pour surveillance et contrôle : 400 Dh	Achat de 2 robinets : 50 Dh (PTA) Liaison de l'école au réseau local de distribution d'eau : 3 personnes/16 heures	Dépenses globales de transport pour 4 personnes : 160 Dh (CGE) Dépenses pour le lieu de la réunion : 100 Dh (Directeur) Préparation de l'étude technique : 2000 Dh (Délégation) Dépenses pour la préparation des devis : 250 Dh (Délégation) Etablissement du contact avec l'entrepreneur : 100 Dh (CGE) Dépenses de transport : 200 Dh (Directeur) Préparation de l'étude technique : 3000 Dh (Délégation) Dépenses de transport : 100 Dh (CGE) Dépenses administratives (feuille de contact + timbres) : 15 Dh Dépenses de contrôle : 800 Dh Pause thé pour 15 personnes : 140 Dh (CGE) Préparation de l'étude technique et devis : 2250 Dh (Délégation) Dépenses du lieu de réunion : 100 Dh (Enseignants) Dépenses de transport : 85 Dh (CGE) Dépenses administratives : 25 Dh (CGE)
	Almghou	Dépenses du transport : 500 Dh	Espèces : déjeuner, montant 354 Dh Matériaux de construction : 350 Dh Coût du matériel et du travail de construction : 1673,75 Dh Coût du labourage : 1890 Dh PA : apport à hauteur de 100 Dh (thé) PA : contrôle et maintenance : 200 Dh PA : transport des articles achetés : 100 Dh PA : location d'un camion pour le transport du sable : 250 Dh PA : surveillance et contrôle : 300 Dh	Directeur : transport des membres du CGE Directeur : contrôle et préparation des rapports : 960 Dh CGE : dépenses de la salle de réunion : 100 Dh Directeur : frais d'animation : 280 Dh Directeur et Inspecteur contributeur à la surveillance et au contrôle : 100 Dh CGE : impression, photocopie des commandes CGE : transport + dépenses de la réunion : 165 Dh CGE : contribue au matériel éducatif, 1400 Dh CGE : contribue au thé : 100 Dh CGE : contribue aux dépenses de la séance d'évaluation : 75 Dh CGE : dépenses de la salle de classe + thé : 1000 Dh CGE : photocopie du contrat et transport : 65 Dh Délégation : préparation des éléments nécessaires, transport du technicien Délégation : surveillance et contrôle
	Assif Meloul	Contrôle technique : 300 Dh Dépenses du transport : 500 Dh	Achat de 2 robinets d'eau : 50 Dh 2 salles pour préscolaire : 15000 Dh Allocations pour 2 enseignants préscolaires : 2560 Dh	Contrôle : 200 Dh (Directeur) Dépenses de transport : 110 Dh (CGE) Campagne de sensibilisation : 300 Dh (CGE) Dépenses de la salle de réunion : 50 Dh (CGE) Organisation d'un atelier de formation pour 2 enseignants préscolaires : 900 Dh (ERE)
Imilchil	Ait Abdi	Transport (carburant) : 1000 Dh Transport du matériel (carburant) : 2625 Dh	Déchargement du camion et port du matériel à la cantine de l'école : 5 élèves/5 heures Port du matériel à l'école : 5 élèves/5 heures Transport de la nourriture aux satellites distants : 3 personnes/16 heures Transport des livres scolaires : 4 personnes/4 heures Rénovation du logement des enseignants : 10 personnes/8 jours Rénovation du logement des enseignants : 12 personnes/9 jours Transport du matériel didactique : 3 personnes/3 heures Préparation de 6 décorations pour le lieu de la réunion : 60 Dh Décoration du lieu de la réunion : 2 personnes/1 jour Transport des marchandises : 4 personnes/40 minutes	Préparation des documents : 2400 Dh (Délégation) Evaluation : 55 Dh (Délégation) Etude technique : 2000 Dh (Délégation) Transport du technicien : 800 Dh (Délégation) Préparation + dépenses du cahier : 150 Dh (Délégation) Impression et copie : 135 Dh (CGE) Préparation des feuilles de requête : 250 Dh (CGE) Dépenses de la réunion : 50 Dh Pause thé : 220 Dh (CGE) Transport à la délégation pour préparer les devis : 140 Dh (CGE) Papier + crayons : 15 Dh (CGE) Légalisation : 25 Dh (CGE) Transport du directeur (CGE) Fournitures pour la réunion (stylos et papier) : 20 Dh (CGE) Allocations pour l'équipe d'organisation de la réunion : 200 Dh (CGE) Dépenses de communication : 100 Dh (CGE)
	Amir Mouley Abd Allah	Transport du matériel : 1300 Dh Transport et légalisation : 200 Dh Allocation de contrôle : 800 Dh Robinet + tuyau en fer : 300 Dh	Travail : 10 personnes/120 heures Placard pour dossiers : 970 Dh Lieu de la réunion : 50 Dh Dépenses pour l'organisation de la formation : 420 Dh Construction : 20 personnes/170 heures Allocation de l'animateur : 120 Dh Transport des élèves au Lac Tizit : 100 Dh Rupture du bois : 1 personne/32 heures Travail : 20 personnes/160 heures Travail : 20 personnes/160 heures Apport financier : 1000 Dh (Commune + Communauté) Apport financier : 100 Dh Travail : 40 personnes/360 Dh (construction des toilettes pour enseignants)	Décoration : 300 Dh (Enseignants) Transport pour la recherche : 400 Dh (Directeur) Transport à la maison d'édition : 2000 Dh (Directeur) Publication de 2000 copies : 16000 Dh (Directeur) Transport des livres : 300 Dh (Directeur) Fournitures : 137 Dh, dépenses de la correspondance avec les fournisseurs : 10 Dh, pause thé : 750 Dh (CGE) Rupture du bois : 200 Dh (CGE) Recherche d'une gaine isolante : 100 Dh (CGE) Saisie d'un contrat : 5 Dh (CGE) Transport de la gaine isolante : 500 Dh (CGE) Tuyau (7,5 m) : 60 Dh (CGE) Transport de 6 personnes : 60 Dh (CGE) Dépenses du meneur de l'activité : 140 Dh (CGE) Réalisation de l'étude + cahier des charges : 1500 Dh (CGE) Etablissement du contrat avec l'entrepreneur : 50 Dh (CGE) Transport des livres à Errachidia et Imilchil : 300 Dh (Délégation) Etude technique : 2000 Dh (Délégation) Frais : 1500 Dh (Délégation) Signature de la commande : 150 Dh (Délégation)
	Oueddi		Travail pour transport du bois de chauffage Travail pour transport de la nourriture au SU Travail pour transport du matériel éducatif au SU	CGE : contribue à hauteur de 200 Dh pour le thé CGE : contribue 100 Dh pour le transport CGE : Transport au lieu de l'activité, 250 Dh
	Tilmi		Murs	Espèces : 1217,50 (CGE)

Province de Sefrou³⁵

Commune	Secteur scolaire	Apport de la commune	Apport des parents/membres des communautés	Apport des enseignants/directeurs d'écoles
Ait Sebaa Lajrouf	Ain Jerrah			
	Ait Sebaa			
	El Koudia		Apport en termes de travail pour les activités de construction Nourriture, apport par un propriétaire de terrain d'eau (fournit à l'école de l'eau de son propre réservoir)	
	El Kouf		Apport d'eau par un propriétaire de terrain (fournit à l'école de l'eau de son propre réservoir)	Enseignants : 50 Dh chacun pour l'achat des fournitures scolaires pour les élèves
Azzaba	Azzaba	Technicien pour dessiner un plan pour le toit Commune pour fournir le ciment et les briques pour achever la clôture de l'école mère	5 personnes contribuent leur travail pour acheter des cartables et des manuels + pour trier les livres par niveau + pour distribuer aux élèves dans l'école mère et les écoles satellites 2 personnes contribuent leur travail pour acheter des manuels	Directeur + Trésorier : contrôlent les travaux et achètent le matériel
Ouled Mkoudou	Dar Hakkoun		Sable, eau, pierres, ciment (10 sacs), lits (2) et piliers Contribuent au travail Apport en termes de travail de l'Association des Marins pour le déchargement et les travaux d'organisation 10 seaux de peinture Apport en termes de travail dans l'organisation et le nettoyage	Délégation : 4 tables, 2 chaises, 20 Kg de peinture & 3 tableaux (19256 Dh)
	Ouled Mkoudou		Travail (4 heures/excavation) Apport financier : 1750 Dh	Apport financier/Directeur : achat du matériel pour la salle de classe (ln : 66 Dh)
	Taghit		Transport des matériaux de construction à l'école, assistance aux travailleurs, et transport de l'eau de la rivière à l'école Apport d'un propriétaire avec une parcelle de terrain Bassin d'eau et port de l'eau de la rivière Transport des pierres avec tracteur personnel Travail pour construire la salle de classe Apport en bois Apport en terrain	Contrôle et assistance des travailleurs, et garantie du suivi Transport d'une quantité de matériel (Trésorier) Enseignants : 50 Dh chacun pour prise en charge de l'installation de l'électricité Gardien de l'école : nettoyage, excavation et assistance aux travailleurs Enseignants : apport en termes de travail pour connecter l'école aux réseaux d'électricité et d'eau Personnel enseignant : 79 Dh pour transport du bois Personnel enseignant : apport en termes de travail (non-identifiée)

Province de Boulmane

Commune	Secteur scolaire	Apport de la commune	Apport des parents/membres des communautés	Apport des enseignants/directeurs d'écoles
Enjil	Tarik Ibn Ziad	Rénovation d'une salle de multimédia, eau pour la construction de la cour de l'école, rénovation de toutes les salles de classe	Réparation des fenêtres et des portes d'une salle de classe Déjeuner pour les membres du CGE, pause thé pour tous les participants Papier pour impression, main d'œuvre	Réparation des fenêtres et des portes d'une salle de classe Enseignants et Achlouj (???) de l'école : 50 Dh chacun (800 Dh au total) pour la rénovation de la salle de multimédia
	Enjil Ait Lahcen	Transport du ciment & fonte Plans d'architecture pour la cantine Rénovation de toutes les salles de classe + 3 barrières	Transport du matériel, apport avec matériel électrique pour la salle de multimédia, main d'œuvre	
Rmila	Tagour	Soutien des membres de la commune : transport et matériel de multimédia (ordinateurs, livres, etc.) avec son propre véhicule, un autre membre de la commune a transporté les matériaux de construction (sable, pierres, etc.) avec son camion	130 Dh pour compléter l'achat des livres de la librairie, transport des cartables, sable pour la construction	
	Allal El Fassi		20/25 Dh chacun (apport total : 1500 Dh)	
Sidi Boutayeb	Gaa Jaber	Apport à la rénovation de la salle de multimédia (peinture, vitres, portes)	Uniformes scolaires, nourriture (sucre, thé, poulet, pain, couscous)	Transport
	El Mouatamid Ibn Abbad	Porte en acier, bois pour la fenêtre, béton Rénovation de la salle de multimédia (peinture, vitres, portes)	Thé, sucre, nourriture Décoration de l'entrée de l'école (rideaux et nappes)	Apport aux rideaux et à la nappe de la salle de multimédia, transport
	Ouled Boukhalfa	Rénovation de la salle de multimédia	Thé, gâteaux, déjeuner Transport des participants durant la campagne avec leur propre véhicule Télévision, table, rideaux	Couture des nappes de la salle de multimédia
	Sidi Boutayeb	Rénovation de la salle de théâtre	Transport, pause thé, déjeuner, main d'œuvre, engrais	Transport

Apport des communes:

L'apport des communes est principalement caractérisé de manière suivante :

- ◆ Fournir les moyens pour le transport des matériaux de construction (chargement, camion, chauffeur, gaz) ;
- ◆ Technicien pour l'établissement d'un plan/suivi ;
- ◆ Financer une partie de l'activité de rénovation du BEIP
- ◆ Arranger la connexion des écoles au réseau d'eau

³⁵ Durant la période pilote, S/S Ain Jerrah n'a enregistré ni modifications de la part de la commune Ait Sebaa Lajrouf, ni des communautés voisines. Cependant, suite à la période pilote, la commune a lancé le financement de la construction du mur. De plus, les communautés voisines ont aussi ciblé le support de la construction d'une chambre multimédia au sein de son école mère.

Dans la plupart des cas, le soutien des communes a été plus utile dans les activités de construction. Les communes ayant contribué à toutes les écoles des communes sont Sidi Yahya Ousaas et Sidi Hsine à Khénifra, Bouazmou à Errachidia, Azzaba à Séfrou, et Sidi Boutayeb à Boulmane.

Il est aussi vrai que les communes ne peuvent pas toujours être en mesure de prendre en charge les écoles. Il a été noté que deux communes n'ont apporté aucun apport aux écoles, notamment Ait Sebaa et Ouled Mkoudou à Séfrou. Même s'il a été question de faire des apports au moment où la proposition a été formulée par les CGE, ceci n'a pas été mis en application lors du processus budgétaire. Cependant, un membre de la commune de Ouled Mkoudou a fait un apport volontaire relativement à la construction de la classe multimédia à S/S Dar Hakkoun. Concernant la commune Ait Sebaa Lajrouf, S/S Ain Jerrah a tenu son festival à la fin de l'année scolaire, et y a invité les membres de Commune. Ceci a encouragé le rapprochement vers la commune, et cette dernière a initié le financement de la construction du mur en vue d'éviter le passage des voitures à travers la cour de l'école.

Dans le cas de la Commune Enjil, quelques apports ont été faits, tels que ceux relatifs au financement de la rénovation des classes multimédia. Cependant, cet apport n'a pas été poursuivi. Ainsi, l'école n'a pas pu installer les microordinateurs achetés à l'aide du fonds BEIP, et les élèves de sixième année n'ont pas pu bénéficier de l'environnement multimédia.

Il n'y a pas eu d'apport officiel de la Commune de Rmila à Boulmane. Cependant, les membres de la commune ont contribué de manière volontaire, offrant ainsi leurs propres véhicules pour le transport du matériel multimédia (ordinateurs et livres) et du matériel de construction (sable et pierre).

Avantages et inconvénients relatifs au soutien des communes

A l'étape de la phase de planification, l'EPE et le personnel de la division de construction de chaque DP ont anticipé la prise en charge du soutien de la partie technique des activités de construction/rénovation du BEIP, y compris le plan de tirage, les coûts de contrôle, le placement d'une commande, et le suivi de l'état d'avancement des travaux. Les communes ont joué ce rôle et ont réparti leurs techniciens sur chaque école pour procéder au tirage du plan et effectuer le suivi du progrès des travaux. Quelques communes ont fourni des fonds (FEC : Fonds Communal d'équipement) en promettant de préparer les rapports CGE. Dans le cadre de la décentralisation, les écoles ont besoin d'un soutien plus proche que celui de la délégation.

Par ailleurs, au cours de la phase de mise en oeuvre des activités, il y a eu un retard lors des délibérations portant sur le décaissement des fonds au sein des conseils communaux. Par conséquent, les écoles ont connu des difficultés pour achever la phase de construction/rénovation. Quelques communes, telles que Enjil, n'ont pas réussi à exécuter le décaissement final. Ainsi, il est à noter que, dans le cadre existant, il existe des risques d'instabilité dans le soutien de la commune dû aux contraintes administratives.

Apport du directeur/des instituteurs

Les caractéristiques de l'apport du directeur/des instituteurs sont résumées ci-dessous:

- ◆ Paiement de leurs propres frais de transport ;
- ◆ Apport de thé et nourriture durant les réunions ;
- ◆ Paiement des charges administratives excédant le budget BEIP;

- ◆ Apport sous la forme de main d'œuvre pour exécuter les travaux de construction/rénovation.

Toutes les écoles au niveau d'Errachidia ont reçu un apport important de la part des instituteurs/Directeurs excédant celui des parents/membres de la communauté. Ceci indique leurs sens développés d'appropriation de leurs activités, et prouve qu'ils ne se contentent pas de demander et de recevoir une quelconque assistance. (Au sein d'autres provinces, les instituteurs/directeurs ont contribué de manière similaire. Cependant, l'apport des membres scolaires n'a pas été considéré comme apport local. Un tel apport ne pouvait pas être rapporté au titre d'apport local dans les rapports financiers comme c'est le cas pour Errachidia.)

Apport des parents/communautés locales:

Un apport local a été noté au niveau de toutes les écoles. Ces apports ont varié, de l'apport en main d'œuvre à l'octroi d'un terrain. L'apport au niveau de la main d'œuvre pour la construction/rénovation (transport, déchargement du matériel, forage etc.)

- ◆ Apport sous forme du matériel de construction/rénovation (sable, ciment, etc.)
- ◆ Transport du matériel à l'aide de véhicules particuliers
- ◆ Apport matériel pour l'équipement (livres, cartables scolaires, rideaux, etc.)
- ◆ Apport en espèces meilleur que prévu (sous forme de dons collectifs et individuels) pour l'achat du matériel, paiement des employés de construction, paiement des frais de transport aux participants et des indemnités aux animateurs
- ◆ Dons sous la forme de terrain
- ◆ Puits d'eau.

Les membres CGE ont indiqué avoir fourni beaucoup d'efforts pour obtenir des apports locaux, et ont réussi à obtenir un niveau satisfaisant d'apports. Cela dit, deux écoles à Séfrou n'ont pas été réussies à obtenir d'apports locaux. Il s'agit de S/S Ait Sebaa et S/S Ain Jerrah. Selon l'assistant de recherche, initialement, le directeur du S/S Ait Sebaa à Séfrou a rechigné à s'ouvrir aux communautés. Cependant, après la période pilote, leur classe multimédia a été ouverte au publique. Pour ce qui est du S/S Ain Jerrah, leurs communautés voisines ont une longue histoire culturelle de fermeture vis-à-vis des étrangers, y compris le personnel de l'école, et ont catégoriquement refusé de construire une relation avec eux durant la période pilote. Cependant, après la période pilote, leurs communautés voisines ont montré un certain intérêt pour la construction d'une classe multimédia au sein de leur école mère. Un changement graduel mais positif a été observé dans la relation entre école et communauté.

(4) Importance de l'implication de toutes les écoles satellites dans au moins une activité

Contrairement aux trois autres interventions précédentes, l'impact de cette intervention est considéré limité. En effet, la plupart des CGE ont sélectionné au moins une activité pour leurs écoles satellites. Cependant, la sélection d'une activité n'a pas été assez efficace pour attirer l'attention des parents, maintenir leur motivation, et traiter le problème de marginalisation des écoles satellites. A quelques exceptions près, les bénéficiaires des activités pilotes se sont concentrés sur les écoles mères.

Par exemple, au sein de certains secteurs scolaires, seules leurs écoles mères ont pu bénéficier de l'approvisionnement en équipement et de la rénovation des établissements, alors que leurs écoles satellites étaient uniquement impliquées dans une activité de campagne de

sensibilisation (par exemple, S/S Allal El Fassi à Boulmane, etc.). Par ailleurs, plus de 90% de leurs activités ont été concentrées sur leurs écoles mères (par exemple S/S Ait Hnini à Khénifra, etc.). Dans la majeure partie des cas, les ordinateurs acquis ont été installés dans les écoles mères parce que seules les écoles mères peuvent assurer le contrôle de sécurité des machines, notamment le maintien du système de fermeture et de sécurité. D'un côté, ces écoles ont obtenu l'apport des parents et membres de la communauté de leurs écoles mères. D'un autre côté, elles n'ont pas pu encourager les parents et membres de la communauté de leurs écoles satellites. Même si la campagne de sensibilisation a pu attirer l'attention des parents et des membres de communauté au niveau de l'école satellite, le nombre limité des activités au service des écoles satellites n'a pas été assez satisfaisant pour maintenir l'intérêt au sein de leurs écoles.

Les raisons principales pour lesquelles les écoles satellites sont marginalisées sont les suivantes:

- ◆ Certaines écoles satellites sont situées loin des écoles mères (difficile d'obtenir un soutien étroit des écoles mères);
- ◆ Certaines écoles satellites sont situées 'en pleine campagne' – géographiquement isolées de toute communauté (aucune communauté avec qui collaborer);
- ◆ Conditions de scolarisation très difficiles, notamment la médiocrité de l'état des aménagements, les classes multiniveaux, et instituteurs moins expérimentés.

Cependant, quelques cas exceptionnels doivent être mis en valeur. Il existe quelques secteurs scolaires ayant mis en pratique de nombreuses activités au service de leurs écoles satellites, et beaucoup d'autres dont ont bénéficié toutes les unités scolaires en tant que secteur scolaire. Ceci est illustré par le cas de S/S Gharghour à Khénifra, comme il est indiqué dans l'encadré ci-dessous. Dans le cas de S/S Taghit à Séfrou, le budget a été octroyé d'une manière égale entre toutes les unités scolaires (leur école mère a été considérée comme étant une des unités de l'école) et chaque école était responsable de la mise en œuvre de ses propres activités. Par conséquent, les parents et communautés locales au niveau de toute unité scolaire ont montré un grand intérêt et une grande motivation pour le soutien des activités scolaires, en dehors du dynamisme de leurs associations de parents.

D'après les discussions avec les membres CGE, les membres EPE et les assistants de recherche, un facteur important relatif à la bonne participation des écoles satellites aux activités est lié au degré de sensibilisation et d'intérêt des directeurs pour leurs écoles satellites. Une fois les directeurs sont d'accord sur l'idée d'octroyer une partie de leur budget aux écoles satellites, même au sein d'une petite école satellite, ils ont pu construire des relations mutuelles solides avec les communautés voisines. Le cas suivant indique cette pratique :

Une école satellite ayant construit des relations mutuelles complémentaires avec les communautés locales:

Ecole Satellite Taghouchte du S/S Ist Gharghour, Commune Tounfite, Khénifra

Au moment où l'école satellite Taghouchte du S/S Ist Gharghou a mis en oeuvre l'activité 'd'approvisionnement en eau potable' (par l'achat d'une fontaine manuelle), les résidents de la communauté ont offert la fourniture d'une tour d'eau. Ainsi, les écoles et communautés ont ensemble bénéficié de l'activité relative à l'approvisionnement en eau, par le biais d'une coopération bénéfique mutuelle. De plus, les résidents ont également apporté une aide en main d'œuvre pour la construction de la tour d'eau. Les parents de l'école ont été chargés de l'achat des matériaux pour la construction, et ont été responsables de cette activité durant toute la période de construction. Ceci montre comment un activité mineure a culminé en des relations mutuellement complémentaires entre les écoles et communautés, même au niveau de l'école satellite, une fois que les résidents de la communauté et les parents se sont sentis fortement concernés par l'activité de gestion de l'école.

4.1.5 Défis supplémentaires

Succès dans le développement des niveaux de communication, la mobilisation des ressources, et la transparence.

Comme il a été identifié ci-dessus, les trois quarts des interventions ont fonctionné de manière satisfaisante et ont eu un impact positif. La participation des écoles satellites a été efficace, mais seulement dans des cas limités. Les CGE ont prouvé leurs capacités et ont été brillants sur le plan du développement du sens de la communication avec les membres de la communauté et celui de l'ouverture à l'extérieur. Les CGE ont réussi, par la même occasion, à mobiliser les ressources des parents, des communautés, et des communes. Ces derniers n'ont pas seulement obtenu un apport direct en espèces, de la main d'œuvre et du matériel, mais ont aussi reçu un apport indirect (non rapporté dans les rapports financiers), notamment concernant la résolution de conflits entre l'école et son voisinage liés à la construction d'une cloison pour l'école, et l'autorisation de l'école à se connecter au réseau d'eau de la communauté.

L'un des facteurs majeurs ayant contribué à ce succès réside dans les efforts des CGE à faire de leur procédure de gestion financière un travail transparent. Leurs efforts de transparence leur ont gagné la confiance des parents et membres de communautés. Cependant, un petit nombre de CGE a hésité à communiquer ses informations financières. Certains membres de la communauté leur ont fait part de leur manque de confiance. Ainsi la transparence s'avère nécessaire en vue de faciliter une véritable participation des diverses parties prenantes.

Les interventions sont fonctionnelles lorsque les parents sont motivés, ne serait-ce que moyennement

Initialement, compte tenu de l'état de pauvreté des communautés rurales, l'éloignement et la distance des écoles par rapport aux communautés, le BEIP avait anticipé de faire face à plus de difficultés concernant la participation de la communauté au sein des activités pilotes. Cependant les parents ont montré un intérêt important vis à vis de leurs écoles en parallèle avec leurs activités pilotes. Le fait est qu'il existe un grand nombre de parents frustrés, n'ayant pas été satisfaits des écoles qui n'ont pas été actives dans leur communication. Dans ce cas, l'approche du BEIP concernant la participation des parents au sein de la gestion scolaire doit être efficace pour attirer l'attention et stimuler l'intérêt. D'une part, le modèle BEIP n'a pas fonctionné dans le cas où les écoles qui venaient à peine d'être ouvertes aux communautés (S/S Ait Sebaa à Séfrou), les communautés ayant refusé d'établir une relation avec les écoles (S/S Ain Jerrah à Séfrou, S/S Tilmi à Errachidia).

Défi 1: Dépendance excessive sur les caractéristiques personnelles à surmonter

Parallèlement au succès, deux défis majeurs pour le BEIP ont été identifiés dans le processus d'encouragement de la participation de la communauté. Le premier défi est relatif au fait si au niveau de la communauté, la participation satellite dépend vraiment de la personnalité des directeurs. Certains directeurs visitent rarement leurs écoles satellites. D'autres ne sont pas intéressés par l'ouverture de leurs écoles au monde extérieur. D'autres encore sont habitués aux décisions de 'haut en bas/top-down' sans consultation avec d'autres membres CGE.

Pour répondre à ceci, de nouveaux niveaux de formation à la gestion, tels que l'amélioration de la communication et la mise en œuvre d'une prise de décision consensuelle, sont requises pour les membres CGE. Le directeur et les membres CGE sont habitués au système existant de prise de décision de 'haut en bas/top-down', par la Délégation et le Directeur. Ainsi, créer un cadre de CGE et conduire une formation de micro-planification pourraient ne pas être assez explicites pour établir une approche de bas en haut/bottom-up dans le système courant.

Parallèlement, une formation à la gestion, telle que la formation au consensus au sein du CGE, et son suivi, doit être ajoutée à une série de formations BEIP. MEN doit encore définir clairement les procédures et réglementations de l'organisation de structure CGE. Le programme peut fournir au BEIP CGE une occasion de discuter le genre de procédures d'organisation, de réglementations et règles de gestion et adopter celles convenues à l'école. De plus, il est important d'encourager les relations horizontales au sein des CGE dans la commune ou au niveau du cercle, en vue d'échanger les informations et les points de vue, et aussi intervenir en vue d'éviter toute dictature de la part de la direction.

Défi 2: Maintenir la motivation des parents et des membres de la communauté après BEIP

Le second défi relève de la manière de maintenir la motivation de la communauté locale. Dans le cas où l'école satellite a réussi dans le processus de participation de la communauté, la motivation des communautés disparaît dû au nombre limité d'activités spécifiques au satellite. Ceci implique aussi qu'une fois les activités ont été achevées même au niveau de l'école mère, la relation entre les écoles et communautés peut revenir à la situation pré-pilote. S/S Tounfite II à Khénifra a déjà achevé ses activités avant les autres écoles. Les membres CGE ont continué d'organiser des réunions et discuter de la manière de conduire l'évaluation des activités pilotes. Cependant, il a été noté une réduction par rapport à la fréquence de communication et d'interaction entre les membres CGE et les autres personnes. Pour répondre à ceci, il est nécessaire d'encourager les activités dans lesquelles les parents et membres de la communauté se rendent dans les écoles d'une manière régulière, à travers, par exemple, une approche basée sur l'école ouverte.

4.2 Activités pilotes pour l'amélioration des établissements et des équipements.

4.2.1 Plan des activités

(1) Objectif du projet pilote pour l'amélioration des établissements et des équipements

L'amélioration des établissements et des équipements vise à améliorer, au niveau de l'école, la qualité de l'éducation primaire initiale à travers des améliorations physiques. Avec l'amélioration des établissements scolaires, la mobilisation de la communauté pour l'entretien de ces établissements sera renforcée en encourageant les habitants et autres parties concernées à travailler bénévolement et à fournir gracieusement du matériel. Cela assurera également une sécurité durable, des taux plus élevés d'alphabétisation et réduira le taux d'abandon des études. Le tout, à travers la sensibilisation des parties concernées. Pendant la réalisation du projet pilote en question, des opérations de suivi et d'évaluation seront effectuées dans le but de mesurer et de gérer l'avancement des travaux et de tirer les leçons de l'expérience en vue d'améliorer le projet.

(2) Points importants liés à la proposition du projet pilote

Compte tenu du budget et de la durée des activités pilotes du projet, il a été décidé que la construction des établissements de grande envergure, la construction des routes d'accès et la mise en oeuvre d'une infrastructure pour l'alimentation en eau nécessitant l'accès à de nouvelles sources d'eau et impliquant plusieurs incertitudes, n'était pas appropriée pour le projet pilote. Il a été donc décidé de les exclure de la proposition.

En ce qui concerne les activités liées à la construction dans la proposition du projet pilote, la période d'observation après l'exécution des travaux a été prise en considération. Il a été décidé initialement que les travaux dans chaque groupe scolaire s'achèveraient en août 2004 pour que la période d'observation puisse coïncider avec le début de l'année scolaire en septembre. Le début des travaux a été reporté à fin septembre à cause du retard qu'a connu la distribution des fonds. En outre, les conditions d'exécution des travaux ont été examinées au cas par cas, notamment en ce qui concerne les écoles où les fonds tardent à être débloqués et pour lesquelles le délai d'achèvement des travaux de construction a été repoussé à la mi-octobre ou à fin octobre.

Les propositions soumises par chaque secteur scolaire ont indiqué le cadre général des activités de construction, ainsi que les objectifs escomptés en termes de construction et d'amélioration. Cependant, les détails liés à l'amélioration des établissements ont été peu clairs. Etant donné que plusieurs établissements scolaires régionaux marocains ne disposent pas du niveau minimal en matière d'installations de base satisfaisant aux normes du ministère de l'Éducation, la réalisation d'un plus grand nombre d'amélioration des établissements à un coût minimum en mettant en place les établissements qui font défaut, en fonction des besoins de chaque établissement scolaire a été privilégiée dans ce processus par rapport à la satisfaction de certains critères techniques.

(3) Buts et objectifs d'amélioration des établissements dans la proposition pour chaque secteur scolaire

Dans les régions ciblées par le projet pilote, la construction des établissements scolaires primaires est lancée depuis 1940. Cependant les travaux d'amélioration des établissements

après les premiers travaux de construction n'ont pas pu satisfaire les besoins de base, particulièrement dans les petites écoles. Les conditions actuelles ne sont pas appropriées et ce, notamment, en matière de besoins élémentaires tels que l'électricité et les toilettes ainsi que les salles de cours et les travaux d'entretien, alors que la nécessité de travaux d'amélioration devient de plus en plus importante. Nombre des défaillances touchant actuellement les établissements scolaires et nécessitant des travaux d'amélioration et de réparation sont essentiellement dues aux raisons suivantes :

- 1) Incapacité à mettre en place les installations nécessaires dès le départ dû au manque de fonds,
- 2) Inadéquation des installations électriques à pourvoir de l'énergie du fait du coût élevé des travaux d'entretien,
- 3) Accidents liés aux réchauds et autres, causés par les fuites d'eau de pluie et la détérioration des toits du fait des conditions climatiques difficiles,
- 4) Destruction des murs de clôture des écoles à causes des conflits avec les communautés locales, et
- 5) Les facteurs humains liés au vandalisme touchant les fenêtres d'écoles et autres.

En outre, plusieurs écoles qui se dotent de salles de cours et de bibliothèques équipées en matériel multimédia sont en train de renforcer leurs mesures de sécurités à l'aide de portes et de serrures pour se protéger contre le vol, etc., et afin de permettre aux élèves de mieux se familiariser avec les équipements informatiques qui deviennent de plus en plus importants.

(4) Suivi de la mise en oeuvre du projet pilote

Le suivi des activités relatives aux établissements et aux équipements à mettre en place dans le cadre du projet pilote a été effectué en deux étapes distinctes. La première a eu lieu du 22 juillet au 1^{er} août 2004 lorsque les activités visant l'amélioration des établissements étaient à mi-chemin et la deuxième du 1^{er} au 11 octobre 2004 a visé la date originelle d'achèvement des travaux, c'est-à-dire fin septembre.

Lors de la première étape de suivi, nous avons visité 11 communes dans quatre DP cibles des 2 régions et les écoles primaires cibles, dont l'ensemble des 29 écoles mères et les 2 écoles autonomes, ainsi que 20 des 91 écoles satellites.

Lors de la deuxième étape de suivi, nous avons visité 27 des 28 écoles mères, l'ensemble des 3 écoles autonomes, et 46 des 90 écoles satellites dans les 33 secteurs scolaires (34 secteurs scolaires suite à l'ajout d'une école autonome supplémentaire au moment de la deuxième étape de suivi).

En collaboration avec EPE et les assistants de recherche, nous avons confirmé l'état d'avancement des activités relatives à la construction et à la mise en place des équipements et avons également identifié les problèmes. Parallèlement, nous nous sommes assurés du degré de mobilisation en ce qui concerne les techniciens et les citoyens dans chaque province et commune, avons administré des conseils sur les problèmes techniques et humains s'étant produits dans le passé et avons confirmé la validité des plans.

4.2.2 Les grandes lignes des résultats du suivi

(1) L'état d'avancement

En termes généraux

Au moment des visites de suivi, excepté pour 2 ou 3 écoles, les activités relatives à la construction n'avaient pas encore commencé dans les provinces de Séfrou et d'Errachidia. Ceci est dû au fait que les secteurs scolaires n'avaient pas encore reçu les fonds à cause des retards liés au système de transfert de fonds par l'office de la poste. Un autre facteur est que les travaux ont coïncidé avec les périodes des examens, la saison agricole et les vacances d'été. Cependant, les préparations initiées par la communauté telles que l'approvisionnement du matériel et les contrats des employés, etc. avaient déjà été commencés au sein d'un grand nombre d'écoles. La plupart des activités de construction sont de petite taille, en revanche, dans la majorité des secteurs scolaires, le travail de construction commence à partir de l'école mère, puis passe aux écoles satellites. Puisque les activités de construction n'ont pas été mises en œuvre simultanément dans les écoles mères et satellites, les plans ont été modifiés et il a été prévu que quelques travaux de construction ne seraient achevés qu'à la fin du mois de septembre. Lors des premières visites de suivi, il a été noté une différence considérable entre le taux d'achèvement des travaux de construction, représentant entre 0% au sein de certaines écoles et 95% dans d'autres. En général, le taux d'achèvement total était estimé à moins de 30%.

Lors de la première phase de suivi, les travaux de construction venaient de commencer dans la plupart des écoles. Il a été donc possible d'observer un état d'avancement assez important lors des deuxièmes visites. Mais malgré cela, les travaux ont été achevés dans un petit nombre d'écoles. Plusieurs écoles ont réparti les travaux de construction, intégrant ainsi une partie dans le budget BEIP et une autre partie en dehors de ce budget, provenant des communautés, etc. (par exemple, la construction de structures et l'achèvement de certaines parties). Cependant, les parties intégrées dans le budget BEIP ont été achevées alors que les parties incorporées dans un autre budget sont dans plusieurs cas toujours en suspens en attendant le déblocage des fonds. Presque tous les travaux de construction dans chaque groupe scolaire ont été achevés en état de fonctionnement viable. La peinture et les autres travaux de finition seront effectués aussitôt que les fonds seront disponibles et ne sont pas nécessairement considérés en tant qu'indicateurs d'achèvement des travaux.

Certains établissements scolaires envisagent d'installer des systèmes d'énergie solaire, bien qu'aucune des écoles n'ait terminé leur aménagement au moment de la deuxième phase de suivi. Les systèmes solaires sont considérés comme des équipements et sont donc sujets à des différences de prix en fonction de la capacité de générer l'énergie. Certaines écoles étaient en train de recueillir les devis alors que d'autres envisageaient d'acquérir les équipements au plus tard au même moment que l'achat du matériel multimédia. Une fois ce matériel commandé, la mise en place ne devrait pas durer longtemps, ce qui fait que les retards ne devraient poser aucun problème sérieux.

La situation dans chaque province

Dans la province de Séfrou, le début des travaux a été retardé à cause des examens qui ont eu lieu à la fin juin. Étant donné que les travaux de construction sous réserve de paiement à l'avance, la raison la plus importante du retard reste la non réception de fonds. Au moment de la première visite qui a eu lieu le 22 juin, les travaux de construction avaient commencé dans une seule école satellite (Centre Al Koudia) et l'impact de ces retards a été ressenti jusqu'à la

fin. Des inquiétudes quant à la gestion de planification ont été évoquées lors de la première phase de suivi.

Dans la province de Boulmane et les deux communes de Sidi Boutaleb et d'Enjil, les fonds ont été reçus un mois avant la première visite et les travaux de construction étaient achevés à 50% en moyenne au moment de la visite. Sachant que les travaux de construction dans cette province ont inclus des éléments importants telles que la construction et la rénovation de salles de cours dotées d'équipement multimédia, etc., les travaux ont été effectués avec diligence dans l'objectif de les achever avant la fin du mois de septembre. Les techniciens de la délégation et de la commune étaient en train de procéder à la supervision sur les lieux des travaux et les processus de supervision technique ont donc été accomplis de manière relativement appropriée. Une grande partie des fonds hors BEIP parviennent du budget Fonds Communal pour l'Équipement (FEC). Cependant, une petite commune telle que la commune de Rmila dépend des travaux de bénévolat de la part des citoyens parce qu'ils ne peuvent pas se permettre le coût des travaux.

Dans la province de Kénifra, lors de la première visite, la commune de Sidi Hcine venait de recevoir les fonds et les travaux de construction n'avaient pas encore commencé, alors que dans les deux écoles autonomes de Tounefite les travaux de construction avaient déjà débuté et atteint un degré relativement élevé d'avancement malgré la charge assez lourde des travaux. Dans certains groupes scolaires, le manque de fonds pour l'accomplissement des travaux a été comblé par les contributions des APTE. Le nombre d'activités dans cette province est assez élevé, mais un assez bon état d'avancement a été généralement atteint. Dans un certain nombre d'écoles, l'aménagement des portes des toilettes ainsi que d'autres aménagements sanitaires a été envisagé dans le cadre du budget de la commune, mais lesdites écoles attendaient toujours l'allocation de ce budget.

Dans la province d'Errachidia, à cause du retard dans le transfert de fonds du bureau central de la poste à Rabat, les deux groupes scolaires d'Ait Abdi et de Tilmi attendaient toujours de recevoir les fonds au moment de la première phase de suivi. En ce qui concerne les travaux de construction gérés par la Délégation, les contrats ont été conclus dans tous les groupes scolaires, mais les travaux de construction n'avaient pas encore commencé à ce moment-là. Plusieurs activités telles que la construction de toilettes et l'aménagement des conduites d'eau visent à pallier aux besoins de base. La commune fournit des ouvriers qui travaillent dans le domaine de la construction mais ils vaquent à leurs tâches à titre semi-bénévole puisque les salaires qu'ils perçoivent sont inférieurs aux prix du marché du travail.

Il a y eu une bonne entente en ce qui concerne la structure du contrôle financier pour le Projet Pilote au sein de la DP. Par contre, le suivi et l'assistance en ce qui concerne les projets liés à la construction ont été considérés insuffisants. Ceci dit, il y a lieu de rappeler que la construction ne représente pas l'ultime objectif mais constitue plutôt l'une des méthodes utilisées parmi d'autres dans le cadre du projet. En outre, un autre facteur à prendre en considération est le fait que la formation ne concernait pas le contrôle de planification et de la qualité par des aspects techniques. L'état d'avancement a été atteint de manière plus sûre dans les provinces où la gestion financière a été mieux maîtrisée comme à Khénifra et à Boulmane par exemple. Ceci pourrait avoir un rapport avec le degré de volonté de s'attaquer aux activités du Projet Pilote.

(2) Méthodes de mise en oeuvre

En ce qui concerne les méthodes de mise en oeuvre des travaux de construction, plusieurs établissements scolaires emploient des travailleurs en fonction de chaque corps de métier, alors que les techniciens de la Commune procèdent aux travaux de supervision. Dans le cas de la construction de structures relativement importantes, les commandes sont passées avec les maîtres d'ouvrage des établissements; trois devis sont généralement obtenus et le marché est accordé au moins disant. En ce qui concerne le suivi, les unités de prix connaissent parfois des écarts du fait des différences dans la mobilisation des membres de la communauté et les autres mesures choisies par chaque école.

Presque tous les travaux de construction sont mineurs et la plupart de ces travaux ont commencé en juillet ou août. Presque tous les travaux auraient pu être accomplis en une ou deux semaines. Dans la pratique, la réalisation des travaux a pris longtemps dans la mesure où les écoles effectuaient ce genre de projets pour la première fois.

Les contrats avec les travailleurs ont été conclus rapidement, mais l'accomplissement des travaux a été retardé notamment dans plusieurs écoles satellites. Dans les écoles satellites éloignées et d'accès difficile, le transport du matériel a connu du retard. Dans les écoles satellites des régions pilotes, la difficulté de transporter le matériel et les équipements à travers les routes inaccessibles des montagnes a été l'une des raisons principales du retard qu'a connu la planification. Par conséquent, les travaux n'ont pas pu être achevés d'ici la fin du mois de septembre dans plusieurs écoles satellites.

La mobilisation des membres de la communauté est pratiquée dans la plupart des établissements scolaires. Les citoyens sont mobilisés pour le transport du matériel et l'approvisionnement en sable et en pierres, etc. Ils sont également une source de main d'œuvre bon marché et ainsi de suite. De manière générale, les écoles ne ménagent aucun effort pour réduire le coût des travaux à travers la mobilisation des habitants de la communauté. En outre, des contributions des associations des parents et des instituteurs (APTE) sont collectées pour pallier au manque de fonds.

(3) Les problèmes techniques

Les plans des structures importantes sont réalisés à partir des dessins standard provenant de la Délégation. En ce qui concerne la construction des structures moins importantes et des murs de clôture, les techniciens de la Commune préparent les dessins dans la plupart des cas. Ces dessins sont remis aux spécialistes dans certains cas, notamment lorsqu'il s'agit de la construction de structures qui sont relativement importantes. Quant aux simples travaux de rénovation, aucun dessin n'est préparé.

La supervision des travaux lors de la construction est souvent laissée aux soins des maîtres d'ouvrages ou aux ouvriers. En ce qui concerne la qualité, dans la mesure où les méthodes de travail sont sélectionnées sur la base de l'expérience, les niveaux sont pratiquement équivalents à ceux des structures existantes. L'implication des techniciens de la Commune dans la phase de supervision est reflétée en termes de qualité au moment de l'accomplissement des travaux.

Afin d'arriver à un meilleur résultat sur le plan des aspects techniques, un niveau relativement relevé d'orientation se révèle nécessaire. Cependant, dans le cadre de ce projet, bien que les

facteurs techniques soient importants, la priorité a été donnée à l'initiative des CGE, à la mobilisation des habitants et à la nature des activités utilisant les structures achevées.

(4) Plan de financement

L'apport financier hors budget BEIP provient du Fonds d'Équipement Communal (FEC) pour presque tous les groupes scolaires. La coopération des habitants se manifeste essentiellement par une aide en matière de transport de matériel et d'équipement, de la fourniture de matériel de construction tel le sable et les pierres, etc. ainsi que de travail bénévole de peinture et autres travaux de ce genre. Les APTE participent avec des fonds dans un nombre réduit de cas. D'ailleurs, les cotisations annuelles des APTE ne sont pas acquittées dans plusieurs établissements scolaires.

Les estimations initiales sont souvent basées sur les prix standard. Cependant, sachant que les conditions du travail diffèrent en fonction de l'environnement dans chaque école, il est nécessaire de prendre ceci en considération dans l'élaboration des estimations. Il y a des cas où les activités de construction n'ont pas avancé selon la planification, à cause d'un déficit budgétaire. Ces situations ont été traitées en effectuant des révisions mineures, telle que la réduction de l'importance des structures, la diminution de la hauteur des clôtures ou la collecte de fonds grâce à des initiatives autonomes, etc. Dans un certain nombre d'écoles, les plans initiaux ont été changés. La mise en place des toilettes a été par exemple remplacée par l'alimentation en eau dans deux écoles satellites du secteur scolaire Ait Khouya dans la province de Khénifra, alors que d'autres écoles ont effectué leurs propres travaux de construction en faisant appel au Fonds pour l'Équipement Communal. Dans ce cas, le budget BEIP a été utilisé dans l'achat de matériel pour améliorer les structures existantes.

La négociation des contrats avec les ouvriers et les maîtres d'ouvrage nécessite beaucoup d'efforts. Les estimations incorporent initialement les prix standard de matériel et de main d'œuvre etc. Des ajustements sont parfois nécessaires dans certaines écoles dans la mesure où les estimations ne sont pas toujours élaborées en conformité avec le contenu des plans. L'apport en main d'œuvre et en espèces par les habitants est utilisé pour pallier au manque de fonds. Dans certains cas, les rubriques budgétaires liées à la construction ont été ajustées. Certaines de ces rubriques ont été ainsi ajoutées, omises ou révisées dans quelques secteurs scolaires. Cependant, les travaux prévus sur le plan sont de manière générale exécutés dans le cadre du budget initial.

(5) Entretien

De manière générale, il n'existe pas de budget alloué à l'entretien des structures et établissements scolaires. Les conditions d'entretien diffèrent de manière significative et ce, en fonction de la manière selon laquelle les travaux d'entretien sont gérés dans chaque école. Lorsque l'école bénéficie d'un soutien des habitants, le bâtiment scolaire a tendance à être bien entretenu. Cependant, le niveau d'entretien atteint rarement les niveaux standard de base.

Dans le cadre des activités BEIP, des réparations des salles de cours et des logements des enseignants ont été effectués dans plusieurs écoles. Dans la plupart des cas, les travaux de réparation consistent en la peinture des murs intérieurs et extérieurs, la peinture des fenêtres et des portes, l'aménagement des grilles pour fenêtres, la réparation des toits et des parterres et le colmatage des brèches du toit qui causent des fuites d'eau de pluie.

Ces activités sont censées être effectués dans le cadre de l'entretien régulier. Cependant, les budgets d'entretien semblent être inadéquats ou répartis de manière inappropriée. Dans le cadre des activités pilotes, beaucoup de fonds pour les réparations proviennent du FEC. Il est cependant souhaitable d'établir des budgets annuels pour un entretien de base en fonction des besoins réels de chaque école.

(6) Problèmes de construction

Problèmes liés aux limites de la surface du site :

Certaines écoles ont connu des problèmes liés aux limites de l'école lors de la construction des murs de clôture. Toutefois, la plupart de ces problèmes ont pu être résolus suite à des discussions avec les habitants. Les travaux de construction ont été retardés dans certains cas à cause du temps passé à négocier. L'école Achloug, qui était auparavant une école satellite faisant partie du secteur scolaire Tarik Ibn Zaid dans la Commune Enjil à Boulmane, est devenue une école autonome. L'école envisage la construction d'un mur de clôture avec un budget provenant à 100% de la Commune. Néanmoins, étant donné que des établissements appartenant au Ministère de la Santé sont mitoyens à l'école et que les limites ne sont pas clairement définies, la construction du mur n'avait pas encore commencé au moment du suivi.

Problèmes d'alimentation en eau

Dans plusieurs cas, les écoles des régions rurales s'approvisionnent en eau en la puisant dans les aménagements de la Commune. Par conséquent, l'approvisionnement en eau se fait souvent dans le cadre du budget de la Commune. Certaines écoles utilisent même l'eau attribuée aux habitants de la Commune. Il est donc préférable que des activités d'entretien à l'échelle de la commune soient réalisées à l'avenir. Si l'on prenait le cas de l'école de N'ouanine qui représente l'école mère du secteur scolaire de Tilmi Akka dans la Commune d'Imilsil à Errachidia, la mise en place d'aménagements d'alimentation en eau et leur ouverture à l'utilisation des habitants a également été envisagée. La source d'eau n'a pas encore été atteinte et l'alimentation en eau n'a donc pas été assurée du fait que la longueur de la conduite d'eau planifiée initialement a été mal calculée. Des efforts sont actuellement déployés afin d'assurer un budget indépendant pour l'extension de la conduite d'eau en question jusqu'à la source.

Tableau 4-2 Nature et état d'avancement des activités d'aménagement des établissements et équipements

Région	Province	Commune	Secteur scolaire (SS)	Unité scolaire	Facility (School Unit)										Equipment (School Unit)			Progress (%)			Comment	
																				Aug		Oct
		Sidi Hcine	Ait Bouhou	5		5	4	1		1				4		0	80	98	solar system has not purchased yet			
			Ait Khouya	4		4	1			2				2		0	95	98				
		Sidi Yahya Ousaad	Sidi Yahya Ousaad	5	3	5	3	2			2	1	1	1	2		60	100		98		
			Ait Hnini	4		2	3	1		1							15	98		100		
			Moulay Yacoub	6		6	6	4						1			0	70		100		
		Tounfite	Ait Lahri	4		4	2				2						80	98		98	electricity connection by ONE has't completed yet	
			Ist Gharghour	5	2	1	2	1		1	1				1		80	98		100		
			Tounfite I	1		1	1			1	1						80	98		100		
			Tounfite II	1		1	1	1	1			1	1			1	80	100		100		
		Khenifra Total				35	5	29	23	10	10	2	6	3	1	4	1	9		9	43.9	93
		Bouazmou	Agdale	2		2		1			1					70	95	95	work by FEC has not yet			
			Ait Ali Oikou	3		1	1	1		1						60	90	95				
			Alemghou	4		4		1		1			1			0	98	100				
			Assif Melloul	3			1	1		1			1			0	50	90		water supply system has not yet completed		
		Imilchil	Ait Abdi	5	1	3										0	90	100				
			Amir My Abdallah	3		1	1	1		2		1				20	85	100	fence & class room renovation is delaying in S.S. Tilmi			
			Oueddi	4		1		1								0	100	100				
		Tilmi	3		2	1	1		2						0	80	90					
		Errachidia Total				27	1	14	4	7	0	7	0	2	0	2	0	0	0	18.8	86	96.25
		Meknes-Tifilet Total				62	6	43	27	17	10	9	6	5	1	6	1	9	9	32.1	89.7	97.76
	Enjil	Tarik Ibn Ziad	3		3	1	2	1				1			15	60	70	fence has not yet				
		Aachloug	1	1			1								0	40	40					
		Enjil Ait Lahcen	11	1			2	1				1	1	1	10	80	85		lack of transportation to satellite			
	Rmila	Taggour	5		1	1	3	1							20	40	50					
		Allal El Fassi	4		1	1	3								30	70	0	lack of budget				
	Sidi Boutayeb	Gaa Jaber	6	1											70	90	98		almost completed			
		El Mouatamid Ibn Abbad	4		1							1			40	95	100					
		Oulad Boukhalfa	2								1	1		1	50	80	100					
		Sidi Boutayeb	3		1			1				1			50	80	100					
	Boulmane Total				39	3	7	3	11	3	1	0	0	2	5	1	0	1	31.7	70.6	71.44	
		Ait Sebaa Lajroul	Centre Ain Jerrah	3		2	1	3					1			0	40	80	water connection of S.S. Elkouf is delaying. multimedia room has nit fixed yet			
			Centre Ait Sbaa	4		2	4	2	1				1			0	70	95				
			Centre Al Kouda	2		1	2	2		2			1	1		10	70	80				
Centre Al Kouf			3		2	2	2	1	2				1		0	50	95					
Azzaba		Centre Azzaba	2		2	2						1	1		0	90	100					
Ouled Mkoudou		Centre Dar Hakkoun	4		1	2	2		3				1		0	75	85	water connection is delaying.				
		Centre Ouled Mkoudou	4		1	4	1					1	1		0	100	90					
		Centre Taghit	4			4		1				4	1		0	0	95					
Sefrou Total				26	0	11	21	12	3	7	0	4	3	8	0	0	0	1.25	61.9	90		
Fes-Boulmane Total				65	3	18	24	23	6	8	0	4	5	13	1	0	1	17.4	66.5	80.18		
Grand Total				127	9	61	51	40	16	17	6	9	6	19	2	9	10	24.7	78.1	89.0		

Note : 1. Le chiffre mentionné dans le tableau correspond aux unités scolaires ayant réalisé les projets dans le cadre d'un seul secteur scolaire.

2. Chaque taux d'avancement est évalué à partir du taux moyen d'accomplissement pour l'ensemble des activités de construction dans un seul secteur scolaire.

3. Les systèmes d'énergie solaire ne sont pas encore installés dans la plupart des unités scolaires (à partir du mois de décembre). Ceci n'est pas compté dans le taux d'accomplissement. Une fois ces équipements commandés, leur installation ne prend pas longtemps.

4. Dans les secteurs scolaires où il est question d'acheter des équipements multimédia, ces derniers sont achetés pour l'école mère.

4.2.3 Les leçons tirées de la phase du suivi de mise en oeuvre des activités du projet pilote

(1) Les rubriques concernant le recrutement des ouvriers et l'avancement des travaux

- ◆ Chaque école décide d'un plan pour les travaux devant couvrir les écoles mères ainsi que les écoles satellites. Néanmoins, étant donné que le marché des travaux concernant une seule école est contracté avec le même maître d'œuvre ou la même équipe de travail, l'accomplissement de l'ensemble des travaux prend longtemps. Afin de définir une méthode appropriée de mise en oeuvre et une planification adéquate, il est nécessaire d'imposer une certaine rigueur et des restrictions relatives au plan de mise en oeuvre pendant la phase de l'élaboration des propositions. Une autre solution serait d'amener les secteurs scolaires et les EPE chargées de la mise en oeuvre à examiner et à présenter la planification des travaux à l'avance.
- ◆ La qualité du travail a tendance à être inférieure dans les communes où les techniciens ne procèdent pas à un travail de suivi pendant la période de construction. Les proviseurs d'écoles réussissent à gérer les affaires générales dans chaque secteur scolaire, mais ils ont besoin d'entrer en contact avec des personnes expérimentées ainsi qu'avec les techniciens de la commune.
- ◆ Dans plusieurs cas, le matériel est acheté et les travailleurs sont recrutés à l'avance pour effectuer le travail. Cette méthode est moins coûteuse que de sous-traiter le travail à un entrepreneur. Le travail peut être notamment dans ce cas-là réalisé à un coût moindre en recrutant des travailleurs faisant partie de la communauté locale.

(2) Problèmes surgissant à cause du manque de clarté dans les cahiers des charges détaillés relatifs aux plans d'aménagement des établissements

Dans certains cas, des travaux partiels de renforcement sont devenus nécessaires à cause du terrain accidenté et du fait que les écoles n'avaient pas réussi à accomplir les travaux à l'aide des budgets initialement définis. Dans de tels cas, l'échelle d'importance des travaux a été réduite pour que ces derniers correspondent aux fonds disponibles. Comme solution alternative, la qualité du matériel a été revue à la baisse afin de réduire les coûts.

- ◆ Les plans de travaux ont subi plus tard des révisions dans un certain nombre de cas. Les plans de mise en place des toilettes a été par exemple remplacé par des plans d'aménagement de structures d'alimentation en eau dans les écoles qui ne disposent pas de dites structures.
- ◆ D'autres écoles avaient l'intention, au départ pendant la phase des propositions, d'améliorer leurs structures en utilisant les fonds du budget BEIP, mais ont décidé plus tard de confier la responsabilité des améliorations à la Commune et d'utiliser les fonds initiaux pour l'achat d'appareils et d'équipement multimédia destinés aux salles de cours, etc. La raison en est que, si on peut réduire le coût des travaux d'amélioration en faisant approvisionner le matériel et la main d'œuvre par les membres de la communauté, il n'est pas possible de réduire sensiblement le prix des équipements à travers la négociation.
- ◆ Certaines écoles ont surévalué le budget et ont acheté les pierres et les autres matériaux de construction en excès. Dans un tel cas, il est souhaitable que lesdits matériaux soient utilisés dans les travaux d'entretien etc.

(3) Participation de la communauté

Les opérations de suivi ont montré que les membres de la communauté participaient au-delà de ce qui était initialement escompté de leur part. Les travaux de construction semblent être remarquables dans les communautés. Bien que les retards connus au départ dans le transfert de fonds ait négativement affecté le moral des membres des communautés, un certain nombre de communautés ont participé aux travaux concernant leurs écoles, notamment en fournissant du matériel et de la main d'œuvre. Dans plusieurs régions où les activités BEIP sont en cours de mise en place, la collaboration entre les communautés et les écoles est initiée à travers les activités de construction. Les modes suivants de participation de la part de la communauté ont été observés lors de la réalisation du projet pilote :

- ◆ L'apport financier hors budget BEIP dans la plupart des écoles provient du Fonds pour l'Équipement Communal. Il y a également des fonds qui proviennent des associations de parents et d'instituteurs (APTE). Dans les cas où le coût des travaux a dépassé le budget initial au moment de l'accomplissement des travaux, certains secteurs scolaires ont dû recourir à la collecte des fonds des APTE comme mesure d'urgence.
- ◆ La collaboration de la communauté inclut essentiellement la coopération dans le transport du matériel, la fourniture du matériel de construction, tel que le sable et les pierres, ainsi que les travaux de peinture et autres travaux à titre bénévole.

(4) Rubriques budgétaires

- ◆ Il y a une claire distinction entre les fonds de BEIP et ceux de la commune. A titre d'exemple, les travaux de finition, telles que les fenêtres et les portes sont souvent pris en charge par les fonds de la commune.
- ◆ Dans un certain nombre d'écoles, la commune prend en charge les travaux d'amélioration des structures, alors que le budget BEIP est utilisé pour l'achat des équipements.
- ◆ Parce que l'on anticipe un appui trop important en termes d'assistance financière et de travail volontaire de la part de la commune, les prix de construction sont parfois sous-évalués. Ceci fait que pour certaines activités de construction, il est probable que l'achèvement des travaux soit retardé. En outre, en ce qui concerne l'apport de la commune, les fonds n'ont pas été fournis à temps à cause de la longueur des procédures internes locales. Dans de tels cas, il est nécessaire que les écoles travaillent en étroite collaboration avec les communes.
- ◆ Dans certains cas, les fonds collectés étaient excessifs à cause de la réduction du coût résultant de la mobilisation de la communauté et à cause de la sur-évaluation initiale. Par contre, dans d'autres cas, les budgets se sont révélés insuffisants du fait de frais inattendus. Afin de préparer des estimations plus appropriées avec une certaine marge d'erreur, il est nécessaire d'élaborer plus de documents de planification.
- ◆ A l'avenir, lorsque le suivi des coûts doit viser comme objectif la réduction desdits coûts, il serait souhaitable d'inclure les éléments suivants :

Quand il s'agit de l'élaboration des propositions et des étapes de mise en oeuvre, éviter les révisions des coûts en cours de réalisation du projet en regroupant les rubriques coût et en les ventilant selon un format fixe. Les rubriques coût pourraient être réparties comme suit :

Les coûts directs

- a- Coûts du matériel
- b- Transport

- c- Ouvriers (main d'œuvre qualifiée et main d'œuvre non qualifiée).

Les coûts indirects

- a- Dépenses (frais de gestion, frais généraux entrepreneur, etc.)
- b- Coûts d'installation temporaire.

A moins que les coûts indirects ne soient définis comme une rubrique coût, il est nécessaire de les ajouter dans le cadre d'autres rubriques ou de les compenser en puisant les fonds ailleurs.

(5) Problèmes techniques

- ◆ Concernant les travaux réalisés localement dans les régions, il est nécessaire d'accorder plus d'attention au contrôle de la qualité. Il est également nécessaire de faire attention à ce que de la boue ne soit pas mélangée au sable utilisé dans la construction et au contrôle des matériaux de manière générale.
- ◆ Dans certains cas, des changements portés sur les cahiers des charges ont donné lieu à une augmentation des frais. Les frais ont augmenté par exemple à cause d'une révision des matériaux des murs qui ont été remplacés par des pierres de construction pour plus de solidité.
- ◆ Certaines écoles utilisent l'eau de pluie amassée sur les toits et la conservent dans des réservoirs. D'autres écoles pourraient tirer des leçons d'une telle expérience.
- ◆ Certaines écoles en préfabriqué, construites il y a 30 ou 40 ans, ont vu leurs piliers et poteaux se détériorer. Ces derniers ont besoin de renforcement. Quelques écoles effectuent ce genre de travaux en utilisant le budget alloué aux activités à mettre en place dans le cadre du projet pilote. Pourtant, d'autres écoles sont dans l'incapacité de réparer le béton détérioré et sont donc obligées de se servir de ces structures dans l'état où elles se trouvent.
- ◆ Certains secteurs scolaires fabriquent eux-mêmes leurs propres briques qu'ils utilisent dans la construction des murs sous leur responsabilité. De manière générale, l'on a toujours recours aux méthodes et expériences existantes et il n'existe pratiquement pas de cas d'innovation.

(6) Problèmes liés au comportement des élèves et des citoyens

- ◆ Certaines écoles ont besoin de poser des grillages à maillage fin sur les fenêtres afin d'empêcher les élèves de rentrer par infraction. Parfois, les élèves détruisent des parties de murs ou cassent les fenêtres en y jetant des pierres. Bien que de tels dommages soient le résultat d'un comportement impétueux plutôt que d'une intention malveillante, il est nécessaire d'améliorer la conduite des étudiants.
- ◆ Dans une école, les toilettes ont été construites mais comme il n'y avait pas de clôture, quelqu'un a enlevé la conduite d'alimentation en eau.

(7) Motivation des instituteurs

- ◆ Les structures d'une école construite en 1958 ont été maintenues en bon état. Ladite école ne dispose pas de budget spécifique aux travaux d'entretien mais le directeur fait appel à sa propre capacité de créativité et à ses idées innovatrices. Dans d'autres écoles, les instituteurs prennent en charge la responsabilité de réparer les fenêtres, etc. Dans

de telles écoles, les charges de l'entretien, n'encourant pas de frais, peuvent être anticipées.

- ◆ Les résultats des activités de construction qui augmentent la sensibilité aux efforts des écoles et des instituteurs devraient être compilés dans des rapports à distribuer à d'autres écoles. A titre d'exemple, des certificats « d'encouragement » devraient être délivrés en matière de reconstruction ou d'utilisation efficace de structures abandonnées et en relation avec les efforts déployés dans les écoles afin de promouvoir la motivation des instituteurs.

(8) Effets de vague locaux

- ◆ Une école est actuellement en train de rénover une salle de cours détériorée et de l'aménager en salle de cours dotée d'équipement multimédia. Cette salle de cours a été construite en 1942. Étant donné que cette structure construite suivant le style marocain traditionnel a été désignée comme monument historique, elle ne devrait pas être démolie même si son état de détérioration atteint un niveau présentant un danger sérieux. Le travail de rénovation respectueux du style traditionnel est en cours dans le cadre d'un financement BEIP. Le bâtiment attire l'attention parce que sa structure date de l'ère coloniale française. Il y a grand espoir que le jardin sera restauré dans sa forme originale et ouvert aux citoyens de la commune.
- ◆ Une des écoles a aménagé un petit théâtre à la place de son ancienne cantine. Une autre école a rénové ses salles de cours en y aménageant une salle de théâtre. L'on espère aussi que les structures seront ouvertes aux citoyens locaux.
- ◆ Certaines écoles ont mis en place des crèches au sein des écoles mères dans un effort de promouvoir le taux de scolarisation. Ces structures, gérées par l'Association et la Commune, stimulent de manière efficace l'intérêt des enfants pré-scolarisés dans l'école.

(9) Financement des opérations autonomes

- ◆ Certaines écoles se servent des champs d'oliviers comme source de revenus. Le BEIP a pris en charge la construction des clôtures murales afin d'aider l'établissement de ces vergers dans de tels cas. Les écoles gagnent de l'argent à travers la vente des olives et des peaux de mouton. Elles devraient également envisager des responsables à plein temps pour ces projets.
- ◆ Dans le cas où les anciennes structures et les salles de cours sont rénovées et aménagées en salles et bibliothèques, des budgets d'entretien devraient être assurés à travers l'ouverture de ces structures au public et la collecte de fonds de fonctionnement.

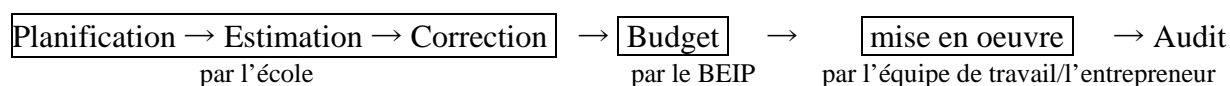
(10) Rôle de la Délégation

- ◆ De manière générale, la Délégation fournit des bureaux et des chaises (selon les normes établies par le ministère de l'Éducation) aux écoles, et remplace également les fournitures détériorées. Dans le cadre du Projet Pilote, certaines écoles ont passé commande à la Délégation pour de nouvelles fournitures en fonction des améliorations effectuées sur les salles de cours. Étant donné que les frais de fabrication peuvent être réduits lorsque les fournitures sont approvisionnées et livrées en grande quantité, il est préférable que la Délégation traite les commandes selon des normes standardisées.

- ◆ En parallèle avec la fourniture d'équipements pour les salles multimédia, il sera nécessaire d'examiner la possibilité de recruter à plein temps une EPE responsable de l'entretien des ordinateurs dans les secteurs scolaires.

(11) Aspects relatifs aux AREF (audit externe)

Lors de la construction des structures et l'achat des équipement, les résultats finis des plans restent à confirmer et sous des formes visibles. Les audits externes sont donc effectués pour contrôler les éléments finis en les comparant aux plans initiaux et aux rapports de quantité, afin de s'assurer que le matériel et la quantité spécifiée dans le cahier des charges sont conformes au niveau de précision stipulé dans les plans.



Étant donné que les éléments susmentionnés sont liés entre eux, leur conformité ou les écarts qu'ils pourraient connaître sont soumis à l'audit.

4.2.4 Problèmes actuels

- ◆ Les structures scolaires au Maroc sont généralement fabriquées en blocs de béton, de béton armé et de mortier, etc. En conséquence, il existe peu de chances pour que les écoles puissent utiliser le matériel naturel disponible tel que les briques séchées au soleil ou les blocs de terre cuite. Pourtant, il est nécessaire d'examiner les techniques de construction et les méthodes d'amélioration en termes de matériel, de coût et de durabilité. En outre, lors de la construction et l'aménagement des structures, il est nécessaire de s'efforcer de réduire les coûts de construction tout en maintenant la même qualité.
- ◆ Les activités pilotes ont créé une opportunité de renforcer la communication entre les écoles et les communautés, ce qui se manifeste par les contributions de la communauté, le travail volontaire des citoyens et le recrutement des ouvriers à petits prix. En outre, les activités BEIP fournissent l'occasion de promouvoir une communication horizontale au sein des écoles. A l'avenir, il sera nécessaire pour les communautés et les responsables des écoles d'explorer les systèmes d'une coopération sociale pour l'entretien des structures scolaires.
- ◆ Il est nécessaire également de dispenser une éducation morale aux élèves pour que ces derniers apprennent à prendre soin des bâtiments et structures de leurs écoles. En outre, il est souhaitable de dispenser une éducation sanitaire visant le respect des structures et installations d'alimentation en eau.
- ◆ D'un point de vue de durabilité, il est nécessaire de construire des logements pour les instituteurs afin de leur procurer une certaine sécurité. Il est également nécessaire d'établir des méthodes afin d'assurer les frais d'entretien.
- ◆ Il est nécessaire d'intégrer différentes idées afin de créer un environnement où les étudiants aient envie d'apprendre dans le but d'améliorer le taux de scolarisation des filles et celui de la performance. Il est également essentiel de mettre en place des mesures dans le design des écoles et d'aménager des toilettes séparées, les unes pour les filles et les autres pour les garçons. L'intérieur des salles de cours devrait être animé à l'aide de posters et d'affiches, etc.

- ◆ Préalablement à la mise en oeuvre, il est nécessaire pour les proviseurs, les techniciens de la commune et les personnes expérimentées de discuter des meilleures périodes pour la mise en oeuvre.
- ◆ La nature des projets n'est pas toujours comprise et n'est pas partagée par toutes les personnes concernées aux niveaux des écoles et de la commune. A cause de l'accès difficile aux écoles satellites, de la capacité insuffisante en matière de gestion des affaires chez les proviseurs, il y a eu des cas où la communication n'a pas été toujours maintenue entre les instituteurs des écoles mères et ceux des écoles satellites. Il est nécessaire de pallier à ce manque d'équilibre en matière de communication entre les écoles mères et les écoles satellites.

4.2.5 Recommandations

(1) Mesures d'appui à court terme

- ◆ En parallèle avec la fourniture d'équipements pour les salles multimédia, il sera nécessaire d'examiner la possibilité de recruter à plein temps une EPE responsable de l'entretien des ordinateurs dans les secteurs scolaires. Les activités pilotes ont fourni une opportunité d'établir une communication accrue entre les écoles et les communautés. Cette communication s'est manifestée notamment sous forme de contributions de la part des membres de la communauté, de travail volontaire fourni par les citoyens et de recrutement d'ouvriers à petit prix. Les activités BEIP ont également offert l'occasion de renforcer la communication horizontale au sein des écoles. Étant donné que les besoins en infrastructure sont très élevés et que les responsables des écoles sont très conscients de l'importance du développement des infrastructures, le développement des capacités visant le renforcement des liens entre les écoles et la communauté sera mis en oeuvre afin de créer et de renforcer les liens entre les écoles et les communautés. En outre, à travers le maintien d'une communication au quotidien avec les communautés, les relations entre les communautés et les écoles concernant les questions de limites et autres seraient plus claires.
- ◆ L'ouverture des salles de cours multimédia et des salles de théâtre aux communautés sera encouragée conformément à un certain nombre de conditions. En rendant ces structures accessibles au public et aux citoyens, une relation plus étroite pourra être construite avec les communautés.
- ◆ En ce qui concerne la construction des structures, l'appel aux Techniciens des Provinces et de la Commune sera fait de manière plus active. L'appui sur les lieux afin de créer des mécanismes de suivi sur la base de la recherche à l'aide des assistants de recherche sera fourni par les techniciens et autres ingénieurs d'appui.
- ◆ Plusieurs activités de construction peuvent être mises en oeuvre dans le cadre des travaux ordinaires d'entretien. A l'avenir, les liens avec les communautés devront être renforcés. Le Fonds pour l'Équipement Communal pourra garantir les budgets d'entretien et les plans de leur utilisation devront être préparés. De même, il faudra encourager les instituteurs et les responsables d'écoles à être plus conscients de la nécessité de travaux d'entretien à travers leur initiation aux techniques d'entretien et de réparation pour qu'ils puissent effectuer eux-mêmes les travaux mineurs de réparation. Le stock de matériel de réparation devra être réuni grâce à la participation des habitants de la communauté.
- ◆ Les conditions naturelles et autres relatives à chaque école devront être examinées de manière détaillée à travers le contenu des estimations proposées. Ce faisant, les risques

de déficit budgétaires dus aux écarts entre les conditions réelles et les plans initiaux pourront être mitigés.

- ◆ Le savoir-faire des experts devra être acquis en faisant appel à des personnes expérimentées afin d'améliorer le contrôle des planifications ainsi que le contrôle du matériel et de la qualité des travaux. En outre, lors du processus des travaux de construction, les rapports écrits devront être assurés en matière de contrôle des planifications, de l'avancement des travaux et de la qualité du matériel, etc. Grâce à la préparation de données standard et uniformisées, ainsi qu'à la construction et au renforcement des capacités couvrant toutes les étapes à commencer par la planification et en passant par la supervision, des améliorations pourront être escomptées en termes de contrôle des planifications, d'avancement des travaux et de qualité du matériel.
- ◆ Des comités chargés de l'amélioration des structures scolaires devront être établis afin de soutenir le rôle de la Délégation. En procédant à des commandes et des achats en masse, de tels comités pourraient aider à la réduction des coûts, etc. En outre, en parallèle avec la fourniture des équipements multimédia pour les salles de cours, il sera nécessaire d'examiner le recrutement, à plein temps, d'une EPE chargée de l'entretien des ordinateurs dans les secteurs scolaires.

(2) Mesures d'appui à long terme

- ◆ Plusieurs écoles font face à des problèmes variés et compliqués. Dans un certain nombre d'écoles satellites, il n'existe pas de ressources humaines pour prendre en charge l'initiative de faire effectuer les travaux d'amélioration. Il est nécessaire d'établir des réseaux de ressources humaines regroupant les écoles et les communautés, en établissant une coopération entre les écoles mères et les écoles satellites, etc. Le recrutement en tant que priorité dans les écoles satellites ainsi que l'implication des proviseurs des écoles satellites devront être envisagés.
- ◆ Il existe un grand besoin en termes d'idées innovatrices afin d'encourager et de renforcer l'assistance locale. Le contrôle de la qualité et l'organisation des travaux d'entretien devront être établis à travers des systèmes d'appui de la part des écoles mères afin de soutenir les écoles satellites et d'obtenir le soutien des communautés locales.
- ◆ En ce qui concerne les travaux d'amélioration relativement coûteux, il est souhaitable que des comités chargés de l'amélioration des structures scolaires soient établis au niveau de la délégation notamment. Il est également souhaitable qu'une distribution plus équitable des fonds alloués aux écoles soit assurée dans chaque secteur scolaire et sur le plan global. A l'avenir, des modèles d'amélioration relatifs aux écoles devront être préparés. Des planifications de mise oeuvre devront également être compilées de manière à impliquer les techniciens. Les problèmes identifiés lors de la gestion au quotidien des écoles devront être consignés dans des rapports soumis aux réunions tenues par les comités chargés de l'amélioration des structures scolaires. Il est nécessaire pour ces comités de compiler les planifications et de réfléchir sur les moyens d'établir un équilibre à travers l'ensemble de la Délégation et entre chaque secteur scolaire.
- ◆ Il est nécessaire d'explorer de nouvelles ressources d'autofinancement et de collecter des fonds pour couvrir le coût des travaux d'entretien. A travers la culture des champs d'oliviers par exemple, les écoles pourraient recueillir des fonds par la vente des olives et des peaux de moutons, etc. Le recrutement à plein temps de gardiens à cette fin sera examiné au sein de la Commune.

- ◆ Afin de répondre aux besoins multiples en matière d'amélioration des structures, au mieux et au moindre coût, le conseil d'experts devra être engagé plutôt que de compter uniquement sur l'expérience. Ceci dans le but de créer de nouvelles méthodes visant à améliorer la technologie. Une mesure efficace serait que les écoles fabriquent leur propre matériel standard pour l'utiliser dans la construction et la réparation des murs de clôture, etc. De même, dans les plans d'alimentation en eau, l'utilisation de l'eau de pluie devrait être envisagée.

(3) Autres mesures d'appui en matière d'équipement informatique

La construction des bâtiments scolaires en préfabriqué, qui a été adoptée dans les années 50 comme moyen de disséminer les écoles primaires, a été utilisée de manière concentrée durant une certaine période dans le cadre d'un investissement limité. Les travaux d'amélioration appropriés en fonction des besoins de chaque école n'ont pas été effectués depuis cette période. Ceci est dû aux deux budgets en vigueur au Maroc et à l'assistance d'autres agences. Il est important d'établir un système durable pour l'entretien.



Prov. Boulmane
Enjil Ikhataran
Renforcement de la structure des
salles de cours en préfabriqué



Prov. Khénifra
Moulay Yacob
Construction du mur de soutènement
de clôture



Prov. Khénifra
Sidi Yahya Ousaad
Construction de clôtures et d'un
chemin d'entrée couvert

4.3 Activités de Formation Continue au Profit des instituteurs

4.3.1 Historique du programme de formation continue et orientations pour son exécution

Après avoir tenu des discussions avec les membres de EPE dans les provinces concernées par le projet pilote et à la lumière des points et recommandations précisés ci-dessous, il a été décidé de conduire les activités de formation continue en accord avec les directives suivantes.

(1) Relation entre les formations menées au niveau provincial et celles menées dans les écoles

En dépit de l'expérience de la DP en matière de planification et de formation des instituteurs, les résultats de la formation n'ont pas été soumis à l'évaluation. En effet, il n'existe pas de système d'évaluation permettant de s'assurer que le savoir et les techniques inculqués aux instituteurs lors de la formation sont effectivement mis en œuvre à l'intérieur de la classe. Il n'y a pas non plus de processus de retour d'information quant aux résultats de la formation afin de s'assurer que les prochains programmes répondent mieux aux besoins des instituteurs. Ceci ne pouvait être évité dans une certaine mesure, vu le mode de formation du haut vers le bas/top-down, qui fait que la DP ne fait que transmettre aux instituteurs l'information qui lui est fournie par l'administration centrale.

Au vu de cette situation, il a été recommandé que le cycle du programme BEIP « planifier – exécuter - évaluer » soit adopté lors de la formation des instituteurs, en focalisant davantage sur l'étape de « Evaluation », et que les résultats de la formation soient évalués sur le « site » (dans la classe ou l'école). Tel qu'il est expliqué dans le schéma 3-1-1, le cycle d'exécution du programme de formation des instituteurs au niveau provincial (dispensé par les EPE), c'est-à-dire « planification de la formation – réalisation de la formation – contrôle et évaluation de la formation » est lié au cycle d'exécution de la formation dans les écoles (présentation des leçons), c'est-à-dire « planification de leçons – présentation de la leçon – sessions d'évaluation »

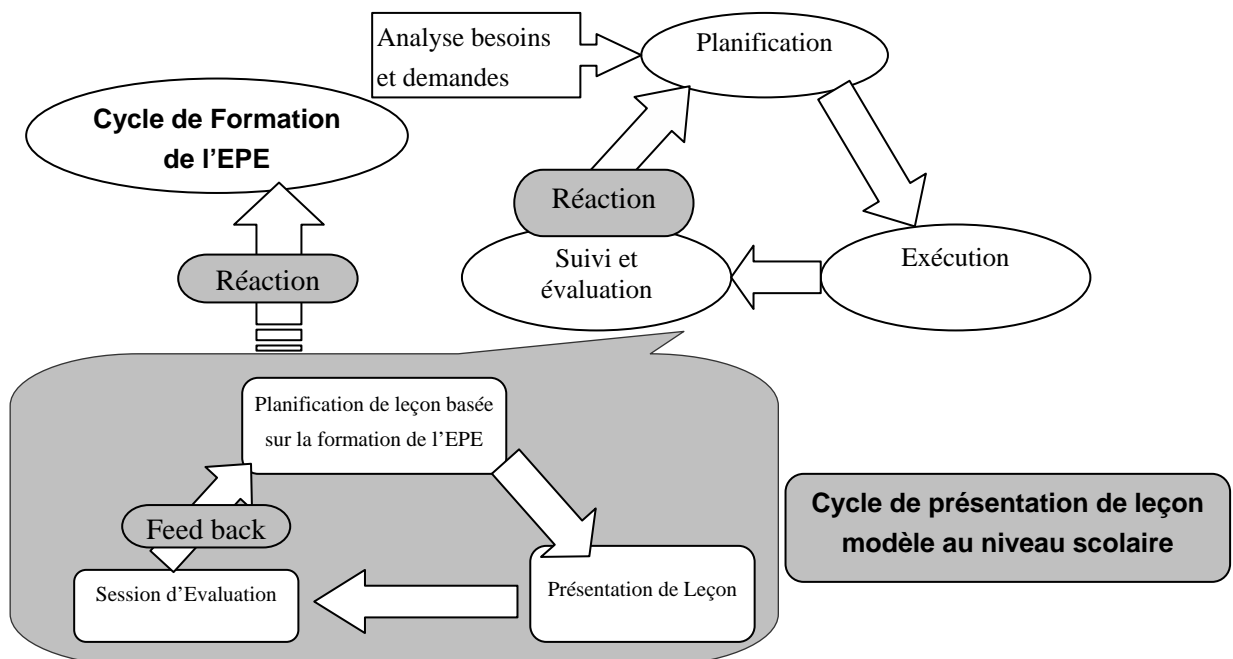


Schéma 4-1: Relation entre la formation allouée au niveau provincial et celle de l'école

Les résultats anticipés qui peuvent découler de la présentation des leçons dans le cadre de la formation des instituteurs sont :

- ◆ Le savoir et l'expérience acquis lors de la formation de l'EPE sont utilisés dans les salles de classe et bien intégrés dans la pratique de l'enseignement.
- ◆ Le contenu de la formation est complété et renforcé par les observateurs (formateurs, directeurs et instituteurs possédant une expérience considérable).
- ◆ Les résultats de la formation peuvent être constatés en faisant en sorte que les responsables de la formation (membres de l'EPE et formateurs) suivent les cours et donnent des éclaircissements sur les aspects qui nécessitent une amélioration dans les prochains plans de formation sur le même sujet.

Une fois la formation des EPE effectuée, les écoles intéressées par les séances de présentation des leçons sont retenues, et les membres de l'EPE et les formateurs participent en tant qu'observateurs. Une séance d'évaluation est organisée à la fin du cours, tout en tenant compte des trois résultats cités plus haut.

(2) Encouragement de la formation basée à l'école

Les formations conduites par la DP engendrent des coûts élevés de transport et nourriture des participants (les instituteurs et directeurs se rassemblent dans un pavillon provincial ou un village de la communauté locale) et les instituteurs sont absents de leurs écoles pour une longue durée. De plus, les thèmes de la formation ne reflètent pas nécessairement les problèmes individuels de chaque instituteur ou chaque école. D'où l'importance d'assister les instituteurs dans leur développement professionnel au niveau de l'école, à faible coût, et pour mieux répondre aux besoins des instituteurs.

Au Maroc, l'orientation personnalisée fournie aux instituteurs par les inspecteurs et directeurs d'écoles constitue un pas majeur vers le développement des capacités des instituteurs à l'échelle de l'école. Trois exemples de formations en groupe au sein de l'école sont donnés ci-dessous, mais on ne se conforme pas à l'application régulière et les programmes ne sont pas assez actifs.

- ◆ Des sujets relatifs à la pédagogie et aux exercices éducatifs sont discutés lors de réunions du personnel.
- ◆ Des leçons-types sont présentées.
- ◆ Les inspecteurs d'école tiennent des réunions avec les instituteurs sur des sujets relatifs à l'éducation.

La fréquence de la première activité diffère considérablement en fonction de chaque école (p. ex. le directeur de l'école), elle est organisée 2 à 15 fois par an. La deuxième activité est rarement réalisée, à l'exception de la province de Boulmane. La troisième dépend également de l'inspecteur de l'école, elle se fait 1-2 fois par an au maximum et certains inspecteurs n'adoptent jamais cette méthode.

Aussi bien l'orientation personnalisée que la formation en groupe dépendent fortement de la motivation et l'habileté du directeur d'école et des inspecteurs chargés de la supervision. Ces activités ne sont pas laissées à l'initiative des instituteurs et représentent un mode de formation passive.

En vue de changer ce mode de formation passive et de se déplacer vers un mode plus centré sur l'instituteur et revitaliser la formation basée à l'intérieur de l'école, un document simplifié a été élaboré. Ce dernier comprend les aspects suivants :

- ◆ Planification de la formation au niveau des écoles qui focalise sur les instituteurs.
- ◆ Les instituteurs choisissent les thèmes qui représentent plus d'importance pour eux (par exemple, comment diriger une classe à niveaux multiples ou comment utiliser un ordinateur).
- ◆ Il est insisté sur la méthode d'enseignement au sein de la classe (comment appliquer la théorie à la pratique).
- ◆ Formation régulière pour en faire une habitude.
- ◆ Capacité d'exposer les résultats de la formation (présentations des cours et présentations dans d'autres formats, élaboration de rapports et autres méthodes)

Durant la période d'application du programme BEIP, un apport et une stimulation externes sont opérés, et la formation basée à l'école selon de nouvelles formules peut être lancée et poursuivie. Pendant cette période, les instituteurs se familiarisent avec la formation basée à l'école et prennent conscience de ses mérites et de son intérêt. De cette manière, les bases de la formation dans l'école sont établies et les instituteurs peuvent alors se réunir à leur propre initiative pour échanger leurs points de vue et expériences même après avoir achevé le programme BEIP.

(3) Encouragement du travail en équipe

Au Maroc, il n'existe pas de tradition de travail de groupe entre instituteurs. Les résultats de l'enquête de référence ont montré que plus de 30% des instituteurs n'ont jamais ou presque discuté de sujets pédagogiques ou éducatifs avec leurs collègues, ce qui indique l'insuffisance de la communication entre instituteurs avant d'entamer un travail collectif. En plus des problèmes matériels qui constituent un empêchement à une meilleure communication – tels que le manque d'un espace à l'intérieur de l'école servant de salle où les instituteurs peuvent se réunir, le départ des instituteurs chez eux immédiatement après le cours, la distance qui sépare l'école mère de l'école satellite – le facteur majeur reste celui de l'absence d'une tradition de travail en groupe.

La planification et la réalisation d'activités au niveau individuel du secteur de l'école serait en mesure de renforcer la communication entre les instituteurs durant la période du BEIP. En outre, des salles de classe multimédia et à usages multiples seront mises en place dans plusieurs écoles mères et des espaces physiques seront sécurisés. Les programmes de Formation Continue serviront à encourager les activités citées ci-dessous et à promouvoir l'interaction avec d'autres écoles, en plus de l'interaction avec les instituteurs dans le même secteur d'école.

- ◆ Présentation des résultats de la formation continue au niveau provincial
- ◆ Diffusion de rapports sur les résultats de la formation basée à l'école auprès d'autres écoles sous forme de rapport et cassettes vidéo
- ◆ Participation des directeurs et instituteurs aux activités de formation scolaires, telles les présentations de leçons et séminaires.

La promotion des actions qui permettent à ces résultats d'être rendus publics stimulera le sens de l'honneur qui est important pour les Marocains et incitera à la concurrence entre les écoles.

Ceci encouragera les instituteurs à travailler dans le cadre d'une école et non en tant qu'individus, et permettra par conséquent de revitaliser le travail d'équipe.

4.3.2 Formation continue dans les provinces pilotes

(1) Errachidia

Les activités de formation continue à la province d'Errachidia sont caractérisées par l'appel de l'EPE à la création dans les écoles de "Clubs d'Auto-formation des Instituteurs" dans le cadre de la formation de groupes menée par les EPE. En d'autres termes, les clubs sont formés (p. ex. la formation basée à l'école est organisée) à l'initiative de l'EPE et non pas sur instruction de l'école. Selon le EPE, la formation basée à l'école est la plus efficace vu que les écoles cibles au sein de la province sont, géographiquement parlant, loin, et ceci a encouragé les écoles à former les 'Club des Instituteurs'. En attendant, l'EPE a établi un 'Centre de Ressources Educationnel' à Imilchil soutenu par les fonds BEIP et DP.

Résultats EPE

1) Formation

Avant le déroulement de la formation, l'EPE a tenu un atelier en vue d'analyser les besoins en formation des instituteurs et établir les thèmes correspondants (voir tableau ci-dessous). Comme l'indique le tableau, le taux de présence est faible même si les sessions de formations ont été planifiées selon le choix des instituteurs. Les raisons principales sont que : le décret ministériel 221³⁶ a indiqué que les formations doivent être faites durant les week-ends ; la formation a coïncidé avec la grève nationale des instituteurs (2) ; l'instituteur de l'école satellite n'a aucun moyen de transport ; et l'information n'a pas été transmise aux écoles satellites. Certains instituteurs n'ont pas pris part à la formation, parce qu'ils n'étaient simplement 'pas intéressés'.

Tableau 4-3 : Formation EPE à Errachidia

Thème	Date	Lieu	Nombre de participants (commune cible)	% de participation*
1-Gestion de classe à niveaux multiples	23.oct.2004 24.oct.2004	Imilchil Imilchil	25 (Bouazmou) 40 (Imilchil)	
2-Approche basée sur les compétences	25.avr.2005 26.avr.2005	Imilchil Imilchil	29 (Bouazmou) 34 (Imilchil)	
3-communication en classe	8.mai.2005 9.mai.2005	Imilchil Imilchil	32 (Imilchil) 30(Bouazmou)	

* % de participation : les participants ont présenté/cibles à la formation (instituteurs au sein des écoles BEIP) X 100

2) Soutien aux activités du Club des Instituteurs

En vue de fournir le soutien nécessaire aux activités menées au sein du Club des Instituteurs, le EPE a créé, à Imilchil, un Centre de Ressources Educationnel équipé de matériel d'auto formation mis au service des instituteurs, tels les ordinateurs, livres et autres ressources, en

³⁶ A la lumière de la 'Charte Nationale' (Article 13-136), le décret ministériel 221 a été formulé en Août 2004 (le même décret a été appliqué en 2003) indiquant que 'la formation des instituteurs ne sera pas tenue pendant les heures de cours' et 'les vacances scolaires du mi-trimestre (6-9 jours consécutifs) ne seront pas utilisées pour la formation et activités en dehors du curriculum.'

plus des établissements de logement. Par ailleurs, L'EPE a muni l'ensemble des écoles de thème de recherche commun et encouragé les activités de recherches jointes au niveau scolaire.

3) Partenariat avec le CFI

En vue de soutenir les activités des Clubs des Instituteurs, le CFI offre sa librairie et une salle multimédia ouverte aux instituteurs. Le CFI a aussi incorporé, au sein son curriculum de formation pré-service, le concept du travail en équipe, qui représente le cœur des activités de formation du BEIP.

4) Dissémination des Clubs des Instituteurs aux autres écoles

La province d'Errachidia considère que la formation basée à l'école centrée sur les Clubs des Instituteurs est un modèle d'activités de formation. En vue de sécuriser les fonds de l'AREF pour disséminer les Clubs des Instituteurs, le coordinateur EPE, qui sert aussi de directeur CFI, a soumis le rapport à la Division de la Formation de l'Instituteur National, l'unité de décision du MEN. Dans le but d'assurer la continuité des Clubs des Instituteurs, la province pense qu'il est nécessaire d'institutionnaliser les Clubs et leurs activités par le biais du MEN/AREF, et de maintenir la collaboration au près du MEN/AREF.

Formation basée à l'école

Les écoles ont formé des clubs d'instituteurs et établi des plans d'action. Chaque Club est doté d'un bureau, dont les membres sont constitués de coordinateurs, secrétaire, trésorier et conseiller. Les instituteurs gèrent le bureau à leur façon. Les activités du club varient considérablement en fonction de l'école, mais les activités sont principalement centrées sur les présentations des cours exposées. Le contenu de ces activités est le suivant :

- 1) Procéder aux présentations après l'assimilation des contenus des formations EPE (S/S Amir Moulay Abd ALLAH, S/S Oueddadi, etc.) ;
- 2) Présentations de recherches pour l'étude des thèmes de formation en détail (S/S Alemghou, S/S Ait Abdi, etc.) ;
- 3) Mise en œuvre des contenus de présentations de recherche au sein des présentations de leçons (S/S Assif Melloul, Ecole Tilmi, etc.)

Par ailleurs, la fréquence des activités du Club varie de manière importante selon l'école en question. Deux écoles ont procédé à l'établissement des plans d'activité du Club, mais ne les a pas mis en pratique. Les coordinateurs des Clubs des Instituteurs des quatre écoles à la commune de Bouazmou se sont réunis et ont planifié six séminaires, mais ne les ont pas mis en pratique non plus. La raison essentielle, selon les instituteurs eux-mêmes, relève de 'la motivation faible des instituteurs'.

Comme il est le cas pour la formation EPE, le problème majeur rencontré dans la mise en œuvre des activités du Club concerne la participation des instituteurs dans les écoles satellites. Il est difficile de mener, d'un seul coup, la formation pour l'ensemble des instituteurs vu le manque des moyens de transport et communication et l'existence de différents plans au sein de différentes unités scolaires. Les instituteurs ont identifié les solutions suivantes :

- ◆ Décider du moment de la formation en fonction des jours du *souk* (marché) et de la saison et des moyens de transport disponibles ;
- ◆ Mener la formation en question en fin et au début de l'année scolaire.

En ce qui concerne le problème de manque de motivation des instituteurs, qui représente une difficulté majeure, plusieurs instituteurs ont suggéré que la meilleure solution serait de faire participer l'ensemble des instituteurs aux thèmes de formation et plans, puis mettre en œuvre la formation correspondante à leurs besoins et attentes. De plus, la présence des personnes externes, tels inspecteurs, contribue à la motivation des instituteurs à participer à la formation. En revanche, il n'est pas facile d'inviter les personnes externes vu que plusieurs écoles sont situées loin des lieux. Une autre question soulevée par les instituteurs concerne le manque des livres et ressources pour l'auto formation. La création d'un centre de ressource mentionnée ci-dessus peut résoudre le problème.

A travers la mise en œuvre de la formation basée sur l'école proposée par le BEIP, les instituteurs ont présenté les commentaires suivants :

(Concernant le travail d'équipe) 'Echange d'opinions, expériences et savoir parmi les instituteurs et, sens renforcé d'unité' ; et 'partage des thèmes de recherche parmi les instituteurs a réduit la charge du travail de chaque instituteur et assisté (les instituteurs) à délivrer les présentations d'une recherche améliorée'

(Concernant les présentations de leçons) 'la mise en œuvre des présentations de leçons orientée vers les objectifs a clarifié ce qui doit être progressé au sein des leçons' ; et (Présentations de leçons) a comblé le vide entre la théorie et la pratique'. Plusieurs autres ont indiqué le besoin en auto formation. Comme il est le cas pour l'EPE, quelques instituteurs ont réclamé l'institutionnalisation des formations basées à l'école par le Club des Instituteurs.

(2) Khénifra

A la province de Khénifra, deux types de formation ont été allouées : la formation au profit de l'EPE et une formation basée à l'école. La formation des EPE introduit et adopte le modèle japonais pour la formation basée à l'école pour établir le lien entre les formations aux deux niveaux. Les écoles au sein de l'école de Khénifra ont pris l'initiative pour la formulation de la formation basée à l'école et mis en œuvre des activités uniques.

Résultats l'EPE

1) Formation

Pendant la période des vacances de mi-trimestre en mois de novembre, la première session a été organisée simultanément pour les trois communes cibles. Les thèmes de la formation étaient sous forme d'« Approche basée sur la Compétence » et « Introduction aux Activités de la Formation basée à l'Ecole au Japon ».

Tableau 4-4: Formation de l'EPE à Khénifra

Date	Lieu	Nombre de participants (cible)	% de participation
19-21 Nov. 2004	EM* Tounifit I	40	55%
	EM Sidi Yahya Ou Saad	48	
	Sidi H'ssine	21	67%

*EM : Ecole Mère

Le taux de présence des instituteurs était relativement faible (voir tableau 4-4), vu que la formation avait lieu durant les vacances de mi-trimestre conformément au décret ministériel 221. Plusieurs instituteurs ont exprimé leur mécontentement, indiquant qu'il était extraordinaire de fournir la formation durant les périodes de vacances.

2) Suivi de la formation

En vue de disséminer le style japonais de la formation basée à l'école dont la caractéristique concerne les présentations de leçons, les membres EPE et inspecteurs participent activement au sein des présentations des leçons des écoles BEIP et préparations. De plus, l'EPE distribue les vidéos durant la formation des écoles basées sur le système japonais, la formation des écoles hors BEIP. L'une des écoles hors BEIP mène les formations basées sur l'école telles les présentations des leçons.

Formation basée à l'école

Six écoles ont prévu d'organiser une formation basée à l'école dans le cadre des activités du programme BEIP, mais la nature des activités varie considérablement d'une école à l'autre à la lumière des directives mentionnées ci-dessous :

- ◆ Développement des matériels d'enseignement informatique et distribution des outils nécessaires aux autres écoles en collaboration avec l'organisation de soutien locale (S/S Sidi Yahya Ou Saad)
- ◆ Mise en œuvre conjointe de l'évaluation des mesures pour des leçons supplémentaires basées sur les réalisations des élèves (S/S Ait Hnini)
- ◆ Mise en œuvre des séminaires utilisant les instituteurs volontaires locaux (S/S Tounfite I)
- ◆ Préparation et mise en œuvre des présentations des leçons concernant les inspecteurs (S/S Ait Lahri)
- ◆ Création d'un atelier de moyenne taille pour la création d'outils d'enseignement nécessaires au sein des écoles satellites après discussion avec les instituteurs des écoles satellites (S/S Moulay Yacoub)
- ◆ Mise en œuvre des présentations de leçons dans le but de comparer l'application de l'approche basée sur la compétence (une nouvelle théorie apprise lors de la formation EPE) à l'approche conventionnelle basée sur les objectifs (S/S Ait Bouhou).

L'ensemble des six écoles ont mis en œuvre des présentations de leçons. Ces présentations ont inclus des leçons telles relatives au langage Tamazighte et usage informatique, vu qu'elles sont ouvertes aux inspecteurs et directeurs d'autres écoles, et ce, dans le cadre du BEIP et hors BEIP. Par voie de conséquence, Sidi Yahya et Ou Saad a été considérée comme modèle en ce qui concerne l'enseignement informatique ; quant à l'école Tounfite, celle-ci a été vue comme modèle de l'enseignement de la langue Tamazighte. De plus, à la province de Khénifra, les instituteurs ont souvent pris l'initiative dans la formation basée à l'école et sélectionné des thèmes et types d'activité basées sur les ressources existantes des écoles et besoins et attentes des instituteurs. Comme il a été mentionné ci-dessus, certaines écoles ont introduit des ressources externes et amélioré les activités de formation. Les facteurs ci-dessus relatifs à 'la fierté d'être parmi des écoles modèles locales', aux 'initiatives des instituteurs', à 'l'utilisation efficace des ressources scolaires', et 'recherche et introduction des ressources externes', sont tous importants dans la mise en œuvre de la formation basée à l'école.

(3) Boulmane

Il n'existe pas de plans de formation à l'échelle de l'école dans la province de Boulmane. Néanmoins, il existe une tradition qui consiste à organiser des présentations de leçons types dans les écoles et les écoles BEIP ont essayé d'adopter le modèle japonais de présentation de leçons à leurs leçons de modèle traditionnel.

Résultats EPE

1) Formation

La formation des instituteurs a eu lieu à la mi-juin 2004 et au début de juin 2005 pendant une période qui est légalement stipulée en tant que « heures de travail » pour les instituteurs. Mais les écoles ayant presque achevé leur programme annuel, ont choisi une période pour la formation qui ne coïncidait pas avec les horaires de classe. De plus, un système de relais a été instauré, selon lequel les instituteurs d'une école donnée se divisaient en deux groupes, lorsque l'un assistait à la formation, l'autre surveillait l'école. Contrairement aux autres provinces, la formation s'est déroulée dans une ville centrale (Missour) ce qui a permis aux instituteurs dans les zones rurales de profiter du déplacement en ville.

Tableau 4-5: Formation de l'EPE à Boulmane

Date	Lieu	Nombre de participants (cible)	% de participation
Juin 2004	Missour	65	100%
Juin 2005	Missour	72	90%

NB: 50% du nombre d'instituteurs des écoles ont pris part à la formation en Juin 2005, les autres en Juin 2005

Ceci a permis d'enregistrer un taux de participation très élevé. Malgré que la formation a été dispensée sous forme de conférence afin de pouvoir couvrir plusieurs sujets en un temps plus court, l'échange des opinions entre les instituteurs était assez animé. Durant le seconde formation, plus d'attention a été attaché à la pratique de l'enseignement vu les résultats obtenus lors de la première évaluation de l'information.

2) Introduction des activités de formation basée sur l'école empreintées du modèle Japonais

L'EPE a introduit le système Japonais de formation basé sur l'école, qui se concentre principalement sur la présentation de leçons à l'ensemble des écoles du BEIP. Une attention particulière a été portée sur les éléments suivants : 'les leçons ne proposaient pas de modèle', 'travail d'équipe', 'introduction d'observateurs externes' et 'échange d'idées spécifiques et concrètes pour l'amélioration des leçons'. L'EPE a aussi encouragé les écoles à ajouter ces éléments au modèle conventionnel de leçons.

3) Dissémination des présentations de leçons basées sur le style japonais aux écoles hors BEIP

L'EPE a introduit les vidéos mentionnées ci-dessus à sept écoles hors BEIP, dont l'une a réellement appliqué les présentations de leçons basées sur le style japonais.

Formation basée à l'école et utilisation des salles de classe multimédia

1) Présentations de leçons

Six écoles ont organisé des présentations de leçons d'une manière consécutive. Les caractéristiques des présentations de leçons au sein de la province Boulmane sont les suivants : Plusieurs observateurs externes y ont participé ; et une grande compétition entre écoles a eu lieu entre elles dans le but d'assurer un progrès au niveau des présentations de leçons.

Un grand nombre de personnes, tel les directeurs et instituteurs, non seulement des écoles BEIP mais aussi des écoles primaires et secondaires hors BEIP, directeur CFI, instituteurs CFI, élèves (instituteurs) CFI, inspecteurs de l'enseignement primaire et secondaire, membres EPE, représentants APTE, ont tous participé aux présentations de leçons. Au cours de la session d'évaluation, l'ensemble de ces participants ont échangé des expériences et

connaissances pour : améliorer le concept de la leçon, non pas seulement la leçon présentée mais aussi son/sa propre leçon. De plus, pendant que les directeurs et instituteurs observaient les présentations de leçons d'autres écoles, les écoles ont été généralement stimulées à s'engager dans des compétitions pour prouver que leurs présentations étaient meilleures que d'autres. Par voie de conséquence, la qualité des présentations de leçons – la qualité de la leçon elle-même et la qualité de la mise en pratique – a été améliorée à chaque fois.

Voici quelques accomplissements des présentations de leçons : Les instituteurs ont pu se concentrer sur les présentations de leçons par une école en général, plutôt que les leçons modèles par les instituteurs individuels ; les instituteurs ont pu partager des idées sur la manière d'améliorer les leçons, non seulement au sein de leurs propres écoles mais aussi d'autres écoles.

2) Utilisation des classes multimédia

Toutes les écoles ciblées sont dotées de classes multimédias équipées d'ordinateurs, d'équipements audio et de librairie, et prévoient d'utiliser les salles multimédia en cours, en activités hors curriculum et formation.

La salle multimédia a eu les effets suivants sur les instituteurs, élèves et parents.

- ◆ Les élèves passent plus d'heures à l'école et il a été noté une grande interaction avec les instituteurs.
- ◆ Peu d'élèves sont absents.
- ◆ Peu d'élèves travaillent seuls en utilisant le matériel d'enseignement et dictionnaires au sein des bibliothèques d'écoles.
- ◆ La plupart des parents sont contents que leurs enfants restent à l'école après les cours, et eux-mêmes assistent aux classes multimédia.
- ◆ Les instituteurs sont intéressés par l'informatique. Ces derniers assistent aux cours et formulent des matériels supplémentaires pour leurs leçons.

Il existe des questions à résoudre pour le soutien des cours multimédia :

- ◆ Les instituteurs ont des connaissances inadéquates relativement aux ordinateurs et sont incapables de préparer les classes multimédia.
- ◆ Peu d'instituteurs portent un fardeau lourd par rapport aux classes multimédia et formation.
- ◆ Il n'existe aucun plan pour s'approprier des consommables et maintenir une classe multimédia d'une manière soutenue.
- ◆ Les élèves et instituteurs des écoles satellites loin des écoles mères peuvent à peine utiliser les classes multimédia. Par voie de conséquence, le vide s'est avéré important entre les écoles mères et les écoles satellites.

Les écoles sont conscientes des questions mentionnées ci-dessus et sont à la recherche des solutions appropriées sur leur propre coopération avec les DP.

(4) Séfrou

Formation EPE

La formation s'est concentrée sur les pratiques de la classe, de façon à ce que pour chaque thème, un instituteur volontaire a présenté un modèle de leçon suivi de discussion

d'évaluation. Le plupart des participants ont, par la suite, préparé des plans de leçons au près du groupe de travail, ce qui était nouveau pour les instituteurs au sein de cette province. La plupart des participants ont attribué des notes élevées à ce groupe de travail. Un nombre de jeunes instituteurs en particulier a indiqué avoir reçu plusieurs conseils de collègues plus expérimentés et les ont aidé à améliorer leurs leçons.

Presque la majorité de la formation a été fournie pendant les jours de semaine, garantissant, de cette façon, une grande participation de la part d'instituteurs. Cependant, l'école a été fermée pendant cette période, et l'APTE n'a pas été informé à propos de la formation. De plus, des effets débordants ont été indiqués telles la participation des directeurs des écoles hors BEIP au sein de la formation.

Tableau 4-6: Formation de l'EPE à Séfrou

	Date	Lieu	Nombre de participants (cible)	% de participation
1	29 oct. 04	EM Ouled Mkoudou	73 (Ouled Mkoudou/Azzaba)	97%
	30 oct. 04	EM Elkoudia	86 (Ait Sebaa)	92%
2	1,2 déc. 04	EM Azzaba	71 (Ouled Mkoudou/Azzaba)	95%
	3,4 déc. 04	EM Ait Sabba	80 (Ait Sebaa)	86%
3	16 déc. 04	EM Ouled Mkoudou	70 (Ouled Mkoubou/Azzaba)	93%
	18 déc. 04	EM Elkoudia	83 (Ait Sebaa)	89%
	17,18 jan.05	Séfrou (CDP)*	14	88%
	4,5 fév.05	Séfrou (CFI)*	12	75%

* formation pour les directeurs et trésoriers de CGE (Formation projet/Informatique)

Formation basée à l'école et utilisation des classes multimédia —

1) Formation informatique

Toutes les écoles BEIP à Séfrou sont équipées de classes multimédia avec ordinateurs. Ainsi, les instituteurs sont 'enthousiastes' par rapport aux ordinateurs. Pendant qu'elles prennent en considération les ressources existantes, toutes les écoles poursuivent les formations en informatique de manière suivante :

- ◆ Les instituteurs ayant des connaissances en informatique enseignent d'autres.
- ◆ Les écoles sont à la recherche d'instituteurs informatique pour les pousser à poursuivre la formation informatique et maintenance.
- ◆ Les écoles poursuivent la formation informatique en collaboration avec une école voisine.
- ◆ Les écoles ont un contrat avec le centre de formation de manière à ce que leurs instituteurs puissent bénéficier de la formation informatique en groupe.
- ◆ Les écoles suivent des formations par unité, ou disposent d'une formation conjointe au près des unités voisines.

Excepté pour un seul secteur scolaire, tous les instituteurs prennent part dans la formation informatique mentionnée ci-dessus, sans prendre en considération si l'unité est équipée d'ordinateurs. Les instituteurs sont contents que les formations ont lieu pendant les week-ends ou après les cours ; d'autres instituteurs prévoient de suivre la formation durant les vacances d'été.

2) Utilisation de la salle multimédia

les élèves de l'ensemble des écoles commenceront à utiliser la salle multimédia en 2005-2006. les écoles prévoient d'utiliser la salle multimédia de différentes manières : en utilisant les ordinateurs en cours ; disposant de cours d'informatique ; et utilisant les ordinateurs pendant les activités en dehors du curriculum. L'école Taghit, ayant déjà commencé à utiliser les ordinateurs, a indiqué : 'les élèves avaient du mal à comprendre des choses faciles même avec des paroles et images. Aujourd'hui il est plus facile pour eux d'assimiler les cours grâce à des images sous-titrées' l'ensemble des satellites de ce secteur ont également créé une salle multimédia en collaboration avec les instituteurs et communautés. En outre, la majorité des secteurs sont en train d'installer des ordinateurs au sein des écoles satellites ou promouvoir l'utilisation des ordinateurs au sein des écoles mères par les instituteurs satellites.

Excepté pour un seul secteur scolaire, toutes les écoles prévoient d'ouvrir une salle multimédia à leurs lauréats et communautés ; et générer des fonds pour la consommation et maintenance en les chargeant de formation et utilisation de machines.

4.3.3 Résultats et questions liées aux activités de formation continue

(1) Constatations et Réalisations

De la théorie à la pratique en salle de classe

A lieu de procéder à des présentations sur la théorie qui représentaient la norme de la formation du groupe, la formation EPE a insisté sur la formation pratique qui peut être mise en œuvre en classe, telle la formulation des plans d'enseignements à travers le travail en équipe et la mise en œuvre des présentations de leçons. Des efforts ont été fournis au niveau de l'école en vue d'appliquer la théorie, telles les présentations de leçons à l'aide des connaissances acquises par les instituteurs au sein de la formation EPE. De nouvelles approches pédagogiques et programmes éducationnels ont été le résultat de plus de mise en œuvre au sein de la classe, étant donné l'insistance des instituteurs sur les applications pratiques en classe et les instituteurs ont essayé de mettre en pratique ce qu'ils ont appris durant la séance de formation.

Liaison de la formation EPE à la formation basée à l'école

Il y a eu beaucoup de cas où les thèmes EPE ont été pris au sein de la formation basée à l'école, telles les présentations de leçons, présentations de recherche, et séances d'étude parmi les instituteurs. Les écoles ont pris l'initiative d'assimiler, compléter et répartir les contenus de formation EPE. Les instituteurs de la Formation (inspecteurs et instituteurs CFI) ont participé à quelques présentations de leçons, vérifiant la manière dont les programmes enseignés sont appliqués – ou non appliqués au sein de la classe. Cependant, cette phase n'a pas atteint le stade du tableau 4-1 dans lequel le feedback des présentations de leçons est appliqué dans la formulation des plans pour la prochaine formation EPE.

Activation de la formation basée à l'école menée par les instituteurs

Comme il a été indiqué dans la section (2) 4.3.1, au Maroc, il y a eu à peine une formation basée à l'école menée par les instituteurs, ces derniers n'étaient pas habitués à procéder de cette façon. Au sein de plusieurs écoles BEIP, les instituteurs ont établi des thèmes de formation et planifié et mis en œuvre les formations qui correspondent à leurs propres besoins. Grâce à cette formation, ils ont prouvé : que les écoles sont en mesure de suivre des sessions uniques de formation en utilisant leurs propres matériel et ressources; de plus, il existe de nombreux instituteurs dans plusieurs écoles ayant la possibilité de transférer leurs techniques

ou connaissances aux autres écoles, tels ceux qui étudient une nouvelle pédagogie, ceux qui sont qualifiés en musique et dessin, et en informatique.

Points de vue des instituteurs sur le travail en équipe

Le travail en groupe a été introduit dans plusieurs aspects de la formation EPE et celle basée à l'école. Certains l'ont critiqué, indiquant qu'il n'est pas conforme à la mentalité Marocaine et qu'il prend beaucoup de temps pour former un consensus. Néanmoins, de nombreux instituteurs ont attribué des notes élevées aux échanges de points de vue, connaissances et expériences orientés vers les objectifs. Explicitement, ces instituteurs ont précisé que ceci représente des réalisations du travail en équipe : fournir de l'aide nécessaire ; élargir leurs connaissances, diversifier le matériel et outil d'enseignement ; encourager l'efficacité par la répartition du travail ; et trouver du plaisir à collaborer ensemble.

Efficacité du cycle d'amélioration des leçons

De nombreuses écoles ont suivi le cycle d'amélioration des leçons à travers les présentations de leçons indiquées dans le schéma 4-1. Telles les différences du cycle de la présentation conventionnelle de 'leçon modèle', les suivants ont reçu de notes élevées de la part des instituteurs : Le cycle vise clairement à améliorer les leçons ; des contenus d'une session d'évaluation sont appliqués à la présentation de leçons suivante; et participation des personnes externes. Tous les instituteurs ayant suivi des présentations de leçons, ont apprécié à l'unanimité avoir reçu des conseils sur des questions qu'ils n'avaient, eux-mêmes, pas remarqué, et ont été motivés pour faire plus de progrès pour les leçons suivantes. D'autres participants ont également attribué des notes élevées aux discussions durant les sessions d'évaluation, indiquant qu'ils étaient assez productifs vu le nombre de débats constructifs dans l'amélioration des leçons.

Introduction des ressources externes dans la formation basée à l'école

En plus de l'utilisation logique des nouvelles ressources scolaires, il existe des exemples de formation gratuite basée à l'école en utilisant les ressources locales, notamment celles liées au plan humain. Ceci indique qu'il n'existe pas de ressources humaines pouvant contribuer aux activités de formation basée à l'école et fournir des outils d'enseignement pour les élèves si l'on procède à leur recherche au niveau des écoles. En outre, à travers la recherche des ressources humaines au sein de leurs propres communautés, les instituteurs contribuent à la réalisation de liens solides entre les écoles et les communautés, ce qui représente un objectif majeur pour le BEIP.

Stimuler l'interaction entre secteurs

La formation EPE accompagnée de l'initiative de rendre publique la formation basée à l'école ont stimulé l'interaction et l'échange d'information entre secteurs. Par voie de conséquence, les résultats de la formation basée à l'école ont été partagés avec d'autres écoles. De plus, les écoles se sont rivalisées en vue de réaliser plus de progrès et les instituteurs ont collaboré ensemble dans le but de réaliser les meilleures présentations de leçons. Ainsi, la formation a rapproché les écoles de manière considérable. L'interaction entre secteurs n'est plus limitée aux écoles BEIP. Les écoles hors-BEIP ont aussi participé à la présentation de leçons.

Motivation des instituteurs

Les instituteurs ont indiqué que les facteurs suivants les ont stimulés à participer à la formation :

- ◆ Etablir des thèmes de formation correspondant à leurs propres besoins et attentes.

- ◆ Etablir des plans de formation par les instituteurs en incorporant leurs opinions collectives et engagements aux plans.
- ◆ Présence d'ordinateurs et de livres nécessaires à la formation.
- ◆ Participation d'un inspecteur responsable au sein de l'école propre aux instituteurs (en considération de l'évaluation de performance par l'inspecteur).
- ◆ Présence de personnes externes tels les participants aux présentations de leçons et instituteurs externes.

De plus, les instituteurs ayant participé aux ateliers BEIP sont évidemment plus motivés que d'autres.

(2) Questions futures et contre-mesures

Calendrier des formations

L'arrêté ministériel 221, mentionné précédemment, constitue un obstacle majeur à la mise en œuvre de la formation EPE et la formation basée à l'école. Comme il est décrit dans la section 4.3.2, la formation EPE est mise en pratique conformément à la réglementation de Khénifra et Errachidia. En conséquence, les taux de participation, au sein des deux provinces, étaient extrêmement faibles – précisément à Khénifra où la formation était offerte pendant les vacances scolaires. En ce qui concerne la formation basée à l'école, certaines écoles ont suivi les présentations de leçons pendant les week-ends pendant que d'autres les ont suivi pendant les jours de semaine à la discrétion de la DP durant le Project pilote. Vu les réactions de instituteurs, il semble irréaliste de mettre en œuvre la formation durant les vacances scolaires en conformité avec le décret.

Formation adaptée aux besoins des instituteurs

Suivant le modèle ascendant du BEIP pour l'élaboration des plans, la formation des EPE a de la même manière été agencée de façon à répondre aux besoins des instituteurs. Cependant, le personnel des DP et EPE ont tendance à choisir des thèmes et des modules qu'ils ont tendance à manipuler, ce qui fait que la formation ne reflète pas tout à fait les besoins des instituteurs. Selon le sujet de formation et en vue de diversifier les programmes de formation (telles les techniques d'animation et qualifications pour l'utilisation de l'équipement AV), les ressources externes doivent être appelées et les instituteurs provinciaux formés en vue de mieux satisfaire les besoins des instituteurs.

Cette fois-ci, le thème de formation a été le même pour tous les instituteurs. Cependant, ces derniers vont certainement exprimer des besoins différents, il serait donc plus judicieux et plus efficace de sélectionner les thèmes de la formation en fonction des cibles au lieu de dispenser une formation en masse, en offrant par exemple uniquement une formation sur la gestion des classes uniques pour différents niveaux pour les instituteurs des écoles satellites (et les directeurs d'écoles).

Motivations des instituteurs

Aussi bien pour les activités de formation continue que pour les autres activités BEIP, le nombre d'instituteurs, ayant pris part aux activités avec enthousiasme, était limité, et un groupe restreint d'instituteurs était débordé d'activités. De ce fait, il fallait résoudre le problème relatif à la manière dont les instituteurs 'indifférents' devaient être inspirés. En ce qui concerne la formation basée à l'école, le facteur de 'Motivation des Instituteurs' en section (1) est apte à remonter le moral des instituteurs. L'évaluation de performance est particulièrement cruciale du fait qu'elle affecte de manière directe le transfert des instituteurs.

A un certain degré, il peut être possible de faire appel aux instituteurs en vue de participer activement à la formation basée à l'école et les activités orientées vers la communauté en rajoutant, comme critère d'évaluation de performance, le degré de participation d'une école au sein de telles activités en général. De plus, la participation des membres du personnel DP et inspecteurs au sein des présentations de leçons contribue d'avantage à motiver les instituteurs.

Soutien des écoles satellites

Cette fois, les activités de formation continue ont apporté de nombreux avantages aux instituteurs des écoles satellites telles la mise en œuvre des présentations de leçons aux écoles satellites et la participation active des instituteurs des écoles satellites à la formation au sein des écoles mères. Cependant, en ce qui concerne les instituteurs satellites résidant loin des écoles mères et n'ayant pas de moyens de transport et de transmission d'information, il leur a été difficile de prendre part à la formation EPE et formation basée à l'école en groupe. Plusieurs jeunes instituteurs qui viennent juste d'être diplômés du CFI occupent des postes au sein de ces écoles satellites lointaines. Ils ont tendance à être isolés comme le soutien des instituteurs et inspecteurs ne les atteint réellement pas. En conclusion, sous le système courant, les instituteurs ayant besoin de plus de soutien sont les moins aptes à le recevoir. Des mesures possibles pour renforcer ce soutien concernent : l'établissement d'un centre de ressources doté des établissements au sein de la commune centrale telle Errachidia ; et la formation notamment des instituteurs des écoles satellites ou instituteurs responsables des classes multi groupes. Cependant, une mesure plus fondamentale pourrait concerner l'affectation des instituteurs avec leurs chemins de carrière en tête comme indiqué en 4.3.4.

Poursuite de la formation basée à l'école après la fin du projet

Durant la période de mise en place du programme BEIP, plusieurs écoles ont adopté les activités uniques de formation basée à l'école vu les résultats du projet de 'conseil' de l'EPE. La DP e l'école ont attribué des notes élevées aux activités de formation basées à l'école, mais ils continuaient de considérer les activités comme 'projet d'activité' unique et non un fait à appliquer eux même sur une base de soutien. Les écoles avaient besoin d'assez d'énergie concernant les activités autres que celles de la formation, tel le développement de l'infrastructure et n'ont pas eu assez de temps en formation avant la fin de l'année scolaire. Ainsi, elles doivent prendre en considération l'année scolaire 2005/2006 en vue d'établir les activités de formation de leurs fonctions régulières. Pour cela, un soutien et contrôle par l'EPE (DP) constituent un besoin minime. Des activités spécifiques de ce contrôle concernent ce qui suit : le besoin pour chaque école de soumettre un plan annuel de mise en œuvre de formation au début d'une nouvelle année scolaire ; et d'avoir des inspecteurs et des membres EPE pour participer aux présentations de leçons ou autres activités.

En ce qui concerne les résultats de présentations des activités de formation continue au sein des provinces cibles en Mai et Juin, les représentants des instituteurs ont formulé les plans de formation annuels basées à l'école en considération des ressources internes et externes disponibles. Plusieurs plans basés sur l'analyse en besoins relatives aux écoles semblaient assez plausibles si les instituteurs avaient été motivés. En vue de remonter le moral des instituteurs et disséminer et établir fermement les activités de formation, une poursuite des résultats à partir de sources externes telles la DP et le projet est vivement requise.

4.3.4 Recommandations pour les futures activités de formation continue

(1) Lier l'évaluation de performance à la formation basée à l'école

De manière habituelle, un instituteur au Maroc débute son/sa carrière au sein d'une école satellite se trouvant loin de son lieu de résidence, et ce suite à son obtention de diplôme du CFI et continue d'acquérir de l'expérience dans le but d'être éventuellement embauché dans une ville. Où et quand, et sous quelles conditions de mutation dépend généralement du nombre d'années occupées au sein d'un poste/secteur particulier et l'évaluation faite par l'inspecteur. Ainsi, plusieurs instituteurs jeunes qui sont mutés au bout d'une ou deux années sont transférés aux écoles satellites lointaines, quand aux écoles mères, ces dernières disposent de leurs instituteurs (au milieu de leur carrière) ayant de longues expériences dans les secteurs respectifs, et ont, de ce fait, gagné des points. Le système de formation basée à l'école lié à l'évaluation par inspecteurs, et qui représente le facteur le plus important pour les instituteurs, leur informant quand et où ils sont mutés, est hautement recommandé.

Introduction d'un nouveau système basé sur la formation encadré de l'instituteur nouvellement recruté et l'application du système de tuteur

Après une année d'obtention du diplôme du CFI, en tant que 'nouvelle période de formation de l'instituteur', de nouveaux instituteurs doivent être mutés à une école satellite avec un accès positif à l'école mère qu'ils peuvent visiter régulièrement. Au cours de la période, les instituteurs (à leur mi-carrière) au sein des écoles mères servent de tuteurs à ces nouveaux instituteurs et les aident à résoudre des problèmes et à diriger des classes. Les instituteurs, servant de tuteurs, gagnent des points supplémentaires en évaluation de performance. Après la période de formation, les nouveaux instituteurs doivent être mutés aux écoles satellites lointaines. Cependant, ces derniers doivent faire face à certains problèmes autres que ceux rencontrés par leurs prédécesseurs ayant été mutés à des régions lointaines immédiatement suite à l'obtention de leur diplôme parce qu'ils auront déjà dirigé des classes multiples durant la période de formation, et construit des relations avec les tuteurs dans les écoles mères.

Introduction des inspecteurs au sein de la formation basée à l'école

Les inspecteurs fonctionnent rarement en tant que personnes de ressources. Aux yeux des instituteurs, ces derniers jouent souvent le rôle d'évaluateurs. Ainsi, les instituteurs font de leur mieux au moment de participation dans la formation basée à l'école. Le problème est que les inspecteurs ne sont pas motivés et il est souvent difficile de les mobiliser sans allocation. Comme le système d'inspecteur est sous revue à ce point, il peut être possible, sur une base de haut en bas/top-down, de faire appel aux inspecteurs pour promouvoir la formation basée à l'école en liaison avec le cadre d'institutionnalisation de la formation basée à l'école décrite dans la dernière section. De plus, il sera évidemment nécessaire de poursuivre la formation aux inspecteurs pour qu'ils puissent agir en tant que personnes de ressources à la formation basée à l'école.

Connecter les activités basées à l'école aux critères d'évaluation de performance

Comme indiqué dans la section (2) en 4.3.3, il est possible de créer un système conçu pour l'évaluation des activités basées à l'école, telles les activités en dehors du curriculum, la formation basée à l'école, et les activités orientées vers la communauté, et lier ce système à l'évaluation des performances des directeurs et instituteurs. Présentement, les inspecteurs jouent le rôle d'évaluateurs. Mais, il est aussi possible que le CGE procède à l'évaluation des activités. De plus, il est également réaliste d'évaluer les activités de formation basées à l'école en quantité et qualité de ses résultats, tels les présentations de leçons et rapports. La mise en

place de l'évaluation de la formation basée à l'école par les instituteurs CFI décrite ci-dessous est à prendre en considération.

(2) Renforcement d'un partenariat entre le CFI et les activités de formation continue

Comme le nombre des nouveaux instituteurs est en cours d'augmentation et la durée de vie du CFI est en jeu, ce dernier est en train de revoir son propre rôle. Aussi, l'AREF est en cours de considérer, d'une manière sérieuse, la conversion du CFI en centre de formation. Le CFI est déjà en train de mettre en place le processus de formation des nouveaux instituteurs, élargissant sa tâche de l'éducation académique à l'éducation pratique. Sont mentionnées ci-dessous les possibilités d'activités de formation basées sur le partenariat avec CFI.

Les groupes de mise en place basés sur les thèmes au sein du CFI

Le rôle du CFI était lié à l'enseignement de la théorie au cours de la formation initiale de l'instituteur, c'est à dire avant qu'il entame sa tâche professorale. Ainsi, le CFI n'était ni au courant de la manière dont la théorie était mise en place en classe, ni particulièrement conscient de la classe à multiples niveaux et sujets pratiques en régions rurales, telle l'éducation où le concept de langages de l'éducation et le langage de la vie quotidienne sont différents l'un de l'autre. Par voie de conséquence, le CFI doit former les groupes de recherche pouvant entreprendre des sujets plus pratiques aux instituteurs, tels : la mise en place de l'approche basée sur les compétences en leçons ; développement des outils d'enseignement et supports grâce à l'utilisation des ordinateurs ; et leçons en classe à multiples groupes. Ces groupes doivent inclure les inspecteurs informés sur la scène éducationnelle à première portée et des instituteurs motivés, et ce, pour assurer la diversification des perspectives de recherche.

Introductions de pratiques positives

En plus de l'approche citée ci-dessus, les groupes doivent rassembler des pratiques positives en conformité avec leurs propres thèmes de recherche et les intégrer en rapports, vidéos, et collecte des matériels d'enseignements. Ces résultats doivent être utilisés en formation décrite ci-dessous et également en formation pré-service en CFI et formation basée à l'école.

Formation continue pour le groupe

En partie de la recherche et introduction des pratiques positives, les matériels de formations doivent être formulés, et la formation du groupe doit être tenu au près des membres CFI (et au près des inspecteurs si nécessaire). La formation peut avoir lieu au niveau du CFI, de la commune ou l'école. Les inspecteurs et instituteurs prenant part dans les groupe de recherche serviront à créer un système pour recevoir une information en retour de la mise en place des résultats de formation en classe pour que la formation soit en conformité avec les besoins des instituteurs.

Suivi des activités de suivi du rendement dles nouveaux instituteurs

Une enquête doit être réalisée au près des lauréats CFI, notamment les nouveaux instituteurs, en vue d'analyser les problèmes rencontrés et les besoins en formation. Cette étude est déjà mise en place à Errachidia. Les instituteurs, ayant une à deux ans d'expérience, doivent être sollicités en vue de suivre des formation pendant les vacances scolaires. L'ensemble du programme de formation doit être organisé de telle façon à ce que les instituteurs peuvent choisir le sujet de formation correspondant à leur propre besoin.

Conseils sur la formation basée à l'école et évaluation des résultats

En tant qu'organisation chargée de la formation continue, CFI doit fournir des conseils sur la mise en place de la formation basée à l'école. Le CFI doit aussi évaluer les résultats de la formation basée à l'école, tels les rapports et les matériels de formation développés, et rajouter des produits de haute qualité aux pratiques positives fournies pour leur utilisation en formation.

(3) Vers une institutionnalisation de la formation basée à l'école

Les activités de formation continue allouées par BEIP ont mis l'accent sur l'introduction et la mise en place de la formation basée à l'école. La formation basée à l'école ' formation à proximité du lieu des instituteurs' recommandée en Article de loi. En outre, le BEIP a démontré que la formation est abordable et permet aux instituteurs de prendre la relève en planification et mise en place des activités. En vue d'établir la formation basée à l'école, les mesures institutionnelles suivantes doivent être mises en place sur une base expérimentale.

Allocation du budget à la formation basée à l'école

Cette fois, à Errachidia et Boulmane, de nombreuses écoles ont suivi la formation basée à l'école même si ces dernières ne disposaient pas de budget au niveau de l'école. Autrement dit, il est possible de mettre en place la formation basée à l'école même sans soutien budgétaire de l'extérieur. Cependant, si le budget de l'activité de formation continue est fourni par l'AREF à la DP, il serait, donc, possible de fournir une partie du budget aux écoles comme budget de formation, même si ceci n'a pas, nécessairement, lieu chaque année. Le budget de la formation à l'école doit être utilisé pour l'achat des livres, l'auto formation, l'invitation des instituteurs externes, et l'expression des rapports. Pour cela, la préparation d'un plan de formation annuel basé à l'école et sa soumission à la DP est un pré requis.

Formulation du plan de formation basée à l'école annuelle et sa soumission à la DP

En considération des plans de chaque entité et ressources disponibles, les écoles doivent formuler un plan de formation par tous les instituteurs au commencement de chaque année scolaire. la DP doit approuver le plan et donner des instructions aux inspecteurs de superviser les activités de formation. A leur tour, les inspecteurs doivent formuler les plans du suivi.

Exonération du décret ministériel

Le décret ministériel mentionné si-dessus constitue une entrave à la mise en place régulière de l'activité de formation basée à l'école. Dans un nombre limité de jours et sur une base expérimentale, la DP doit fournir une exonération du décret des activités devant être menées conformément aux plans de formation soumises à la DP, comme en mise en place en BEIP.

Conditions pour rendre publique les résultats de la formation basée à l'école.

Les écoles doivent rendre publique les résultats de la formation basée à l'école vu la nécessité de prise en compte des mesures citées ci-dessus. Les présentations de leçons, les présentations de recherches, rapports et introduction de matériels d'enseignement développés et autres supports. Les personnes ciblées sont externes, tels les inspecteurs, acteurs CFI, et membres CGE. Ces produits constituent un critère d'évaluation des écoles en formation basée à l'école.

Système scolaire modèle

Les écoles ayant diffusé les résultats de formation pouvant être répartis aux autres écoles ou écoles, étant engagés dans un travail expérimental, doivent être désignées en tant qu'écoles

modèles en domaines particuliers et recevoir un budget de formation pour l'année prochaine. Par exemple, à Khénifra, S/S Sidi Yahya OU Saad peut être considérée comme modèle scolaire en enseignement informatique, et S/S Tounfite I en enseignement de la langue Tamazighte. Les écoles modèles sont mises en valeur si les membres du personnel DP et AREF participent en leçons de présentation de (recherche) au sein de ces écoles en vue d'améliorer les effets de démonstration et capacité de rivaliser avec d'autres écoles

- ◆ Certaines écoles satellites sont situées loin des écoles mères (difficile d'obtenir un soutien étroit des écoles mères);
- ◆ Certaines écoles satellites sont situées 'en pleine campagne' – géographiquement isolées de toute communauté (aucune communauté avec qui collaborer);
- ◆ Conditions de scolarisation très difficiles, notamment la médiocrité de l'état des aménagements, les classes multiniveaux, et instituteurs moins expérimentés.

4.4 Gestion financière dans le cadre de BEIP

4.4.1 Structure financière de BEIP

L'équipe d'étude BEIP a prévu d'adopter une structure financière décentralisée au sein du cadre de la mise en place du projet pilote de formation en ligne avec la Politique Marocaine de Décentralisation. Un contrôle financier décentralisé est considéré comme étant un élément important du cadre général, et ce, en vue de faire de la planification de l'amélioration de l'éducation un modèle d'approche de bas en haut/bottom-up. Ceci veut dire que le BEIP ne gère pas de façon directe les fonds du projet pour la mise en place du projet ; les fonds doivent être gérés par les parties chargées de la mise en place du projet pilote, représentant l'EPE au niveau provincial et le CGE au niveau de l'école. MEN et BEIP jouent un rôle majeur dans la supervision et le soutien des opérations financières menées par les entités à travers les activités de suivi, les soutiens appropriés et l'examen des rapports financiers.

(1) Principes de la structure de la gestion financière du projet pilote de BEIP

Quatre principes d'établissement de la structure financière de formation sont présentés ci-dessous (voir le schéma 4-2).

Principe 1: Enrichir la capacité de la gestion financière chez les acteurs

Les qualifications en matière de gestion financière représentent les éléments clés de la réussite de la mise en place d'une politique de décentralisation de l'éducation. Au cours de la phase de mise en œuvre du projet pilote, l'EPE et le CGE, les parties chargées de la mise en place du projet, sont tenues responsables des opérations financières mises en place par BNP formé par MEN et l'équipe de BEIP pour le soutien. Ces derniers ont convenu que l'ensemble des participants EPE et CGE ouvrent un compte postal ou bancaire. Ainsi, ils reçoivent directement les fonds de projets remis par le BNP (les deux flèches vers le haut de la partie gauche du schéma) et ce, sur la base d'un plan de budget approuvé. Une fois les fonds reçus, l'EPE et le CGE sont supposés de gérer eux-mêmes les fonds durant la période de mise en place du projet, et produire les rapports financiers ; au cours de la période de mise en place du projet, le président et le trésorier de chaque EPE et CGE sont responsables de la gestion de l'ensemble des activités du projet et de maintenir des livres de comptes. Chaque EPE et CGE sont priés de soumettre les rapports financiers trois fois au cours de la période du projet pilote ; le CGE les soumet à l'EPE, et ce dernier soumet ses propres rapports et ceux du CGE au BNP (flèches vers le haut).

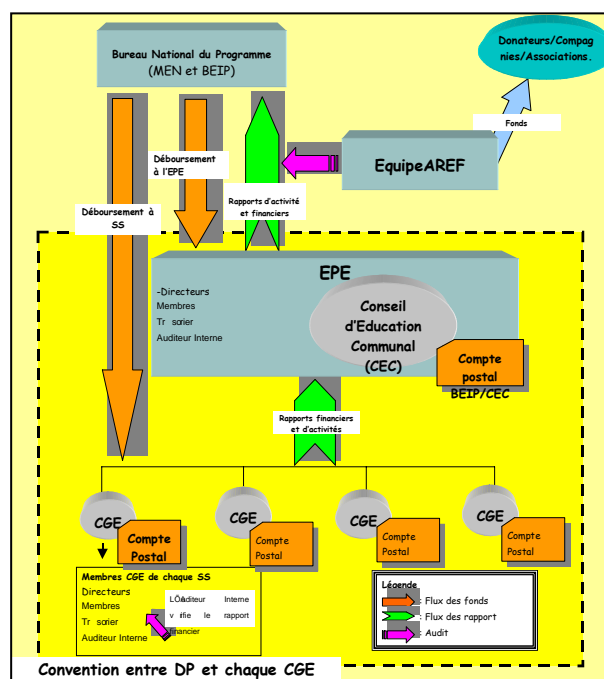


Schéma 4-2: Gestion financière dans le cadre de BEIP

Principe 2: Amélioration du sentiment d'appropriation parmi les acteurs majeurs

Le BEIP a essayé de créer un mécanisme pouvant assurer le maintien de l'élément d'appropriation parmi les participants. L'un des mécanismes de réalisation de cet objectif et le déboursement des fonds du projet par le BNP directement vers l'EPE et le CGE étant des structures clés pour la mise en place du projet pilote. Même si ces dernières assument de nombreuses responsabilités dans le processus de traitement des fonds du projet, en retour, il est prévu qu'elles continuent de maintenir leur niveau d'appropriation dans la mise en œuvre des projets.

Principe 3: Encouragement de la transparence et fiabilité au niveau de la gestion financière

1) Système d'audit double:

En vue de promouvoir la transparence et la responsabilité financières, un système d'audit double est adopté ; avant d'atteindre le BNP, tous les rapports financiers préparés par l'EPE et le CGE doivent être examinés deux fois ; un premier examen est mené au sein de chaque unité de mise en œuvre, et ce, par un auditeur interne, et un second examen est réalisé par un auditeur externe (Equipe AREF, les flèches horizontales vers le bas du schéma 4-2) en collaboration avec les EPE. Si des erreurs existent, l'équipe AREF a le droit de rendre les rapports pour rectification. Même si ces processus prennent beaucoup de temps et d'énergie, ils contribuent à l'enrichissement de la transparence financière et permettent d'avoir une meilleure mise en place de l'environnement.

2) Accès au Livre de comptabilité dans un lieu Public :

Durant le travail d'atelier réalisé en avril, les CGE et EPE ont décidé de mettre à disposition dans un lieu public les livres comptables préparés, compte tenu de l'effet que ces derniers produisent en terme de forte motivation parmi les membres, et par ailleurs d'enrichir la transparence et la responsabilité³⁷.

Principe 4: Conclusion d'une convention par MEN dans le but d'enrichir le sentiment de sécurité et d'assurance parmi les participants dans la mise en place des projets BEIP :

Le MEN a convenu de conclure une convention entre DP³⁸ et EPE, et également entre la DP et chaque CGE, qui reconnaît que toutes les activités pilotes de formation sont des activités sous l'administration de MEN ; ceci suggère que si un accident survient au cours des activités de mise en œuvre BEIP, tout risque de dédommagement pourrait être couvert par MEN. Cet arrangement a eu pour conséquence l'amélioration de la confiance parmi les acteurs et l'amélioration du sentiment d'appropriation.

(2) Flux des opérations financières de la mise en oeuvre du projet pilote de BEIP

Le schéma ci-dessous résume le flux des opérations dans le cadre de mise en œuvre du projet pilote BEIP. Comme le schéma l'indique, la majorité des opérations doit être menée par les organismes de mise en œuvre du projet pilote (EPE et CGE).

Le BNP débourse des fonds du projet directement vers les comptes de l'ensemble des EPE et CGE, et ce, trois fois. En juin 2004, septembre 2004 et mars 2005 séparément (1). Une fois avoir reçu les fonds, chaque EPE et CGE retire les fonds (2), et engage l'achat des rubriques basées le plan du budget des activités (3). Le trésorier de chaque EPE et CGE maintient les livres comptables (4), et prépare les rapports financiers trois fois : en septembre 2004 et juin

³⁷ Ceci a été mené, en fait, par la plupart des CGE et EPE.

³⁸ DP est une délégation des MEN au niveau provincial.

2005 (6), qui doivent être soumis au BNP (8) comme indiqué en avril 2004 lors du séminaire de gestion financières.

Au fil de ce flux, les deux autres lignes figurant sur le côté droit du schéma représentent le flux de l'audit. Comme indiqué dans la section précédente, un auditeur interne au sein de chaque EPE et CGE est responsable du contrôle des livres comptables conservés par son trésorier, sur une base régulière ou au moins avant de soumettre les rapports financiers (5). L'équipe AREF procède à l'examen de l'ensemble des rapports soumis par l'EPE et le CGE en tant qu'auditeurs externes, et ce, avant que les rapports n'aient atteint le BNP (7).

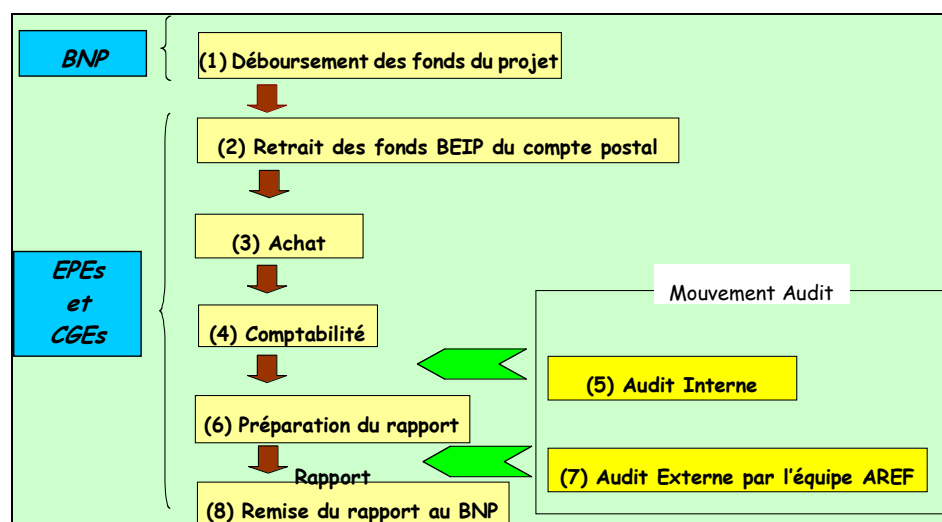


Schéma 4-3: Flux de la gestion financière du BEIP

4.4.2 Processus d'ouverture de compte et déboursement

(1) Etablissement d'un cadre financier décentralisé:

Le BEIP a discuté avec le MEN de la finalisation de la structure du flux des fonds comme indiqué précédemment. Même si MEN a l'intention de promouvoir la décentralisation au sein du secteur de l'éducation, et perçoit le BEIP comme étant un outil de valeur pour le développement d'un modèle de l'approche de 'bas en haut/bottom-up', MEN a, au début, refusé ce flux direct des fonds du BNP à l'EPE et au CGE. Ceci est dû au fait que ce flux n'avait jamais été mené auparavant pour remettre les fonds directement aux écoles par le biais de leurs propres comptes. De plus, comme les écoles n'ont jamais mené d'opérations financières telles que l'utilisation de chèques, le retrait d'argent et le maintien de livres de comptes, MEN s'est inquiété du fait que le personnel scolaire pourrait échouer à mener la gestion des fonds d'une manière appropriée, et/ou pourrait employer de mauvaises pratiques.

Cependant, MEN a été convaincu que ce financement direct représente l'une des étapes vers la décentralisation éducationnelle, qui contribuera à la construction d'une capacité financière parmi le personnel éducatif, de plus, BEIP et MEN ont conçu un cadre financier pouvant éviter, au maximum, les risques de mauvaises pratiques, et fournir une formation visant à donner des instructions à toutes les personnes concernées au sein de la gestion financière, ciblant, plus particulièrement les présidents et trésoriers de l'ensemble des EPE et CGE³⁹.

³⁹ Un atelier de deux jours a été tenu en avril 2004 pour améliorer les qualifications en terme de gestion financière relative au président et trésoriers de l'EPE et du CGE.

Le BEIP a prévu de remettre l'ensemble des fonds pilotes de chaque province cible, et les EPE ont été chargés de leur remise au CGE, du fait que l'équipe d'étude du BEIP a considéré que cette structure encouragerait le développement d'une capacité financière parmi le personnel de l'éducation en tant qu'entité de supervision. Par ailleurs, MEN s'est opposé à cette idée en suggérant qu'en termes de la présente loi, les EPE ne peuvent recevoir de l'argent, ce qui est supposé être utilisé par des agents autres que les EPE mêmes.

Par conséquent, en tant que compromis, le BEIP et MEN ont consenti à ce que ce soit le BEIP qui remette les fonds de projet à chaque EPE et CGE, au lieu du fait que l'EPE les remette au CGE. Cependant, le principe, suivant lequel après la réception des fonds, l'EPE et le CGE gèrent les fonds de gestion eux-mêmes, a été maintenu, respectant, ainsi, l'objectif du BEIP relatif au développement d'un modèle d'approche de 'bas en haut/bottom-up'.

(2) Sélection du type de compte:

En ce qui concerne la sélection du type de compte (soit un compte bancaire ou compte postal), MEN et BEIP ont décidé de recommander au CGE et à l'EPE d'ouvrir un compte chèque postal au lieu d'un compte bancaire, compte tenu de leurs points forts et faibles indiqués dans le tableau ci-dessous. Cependant, la sélection finale du type de compte dépend des considérations de l'EPE/CGE relatives à la situation locale.

Tableau 4-7: Avantages et inconvénients des comptes bancaire et postal

	<i>Avantages</i>	<i>Inconvénients</i>
Compte postal	<ul style="list-style-type: none"> ■ Accès facile; tous les villages, grands ou petits, disposent d'une poste. ■ Il faut, théoriquement, un mois pour l'ouverture d'un compte bancaire et avoir un carnet de chèques. ■ Il existe une transaction d'argent électronique disponible de la poste centrale ; par conséquent, le fonds peut être remis théoriquement à une poste quelconque en une journée. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Il faut, probablement, un peu de temps pour ouvrir un compte bancaire en transaction. ■ Le compte de réserve peut être minime : Pour retirer un montant important d'argent, les gens risquent d'effectuer des allées et venues à la poste.
Compte bancaire	<ul style="list-style-type: none"> ■ Il est facile d'ouvrir un compte bancaire. ■ Même au sein des régions locales, il existe des réserves suffisantes, ainsi, une fois le fonds remis, ce dernier peut être retiré en une seule fois. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Accès difficile; il existe des banques uniquement au sein des villes relativement grandes.

(3) Ouverture d'un compte postal et déboursement

Il a été conclu, au cours de l'étude, que les écoles en général ne sont pas autorisées à tenir leurs propres comptes sous la loi en cours, et que les entités ayant un statut d'association tels l'APTE peuvent ouvrir leur propre compte.

Pour que les CGE disposent de leur propre compte et mènent leurs opérations financières pour la mise en place du projet pilote selon les principes BEIP, MEN et BEIP ont accepté que MEN attribue à chaque EPE et CGE un 'statut de quasi-association' pour ouvrir un compte bancaire, et mener la mise en place du projet pilote, à condition que cette mesure soit

appliquée uniquement dans le cadre de la mise en place du projet pilote BEIP⁴⁰. MEN a autorisé la DP à préparer une lettre à soumettre aux postes, ce qui permet à chaque EPE et CGE d'avoir un 'statut de quasi-association' et d'ouvrir un compte de chèque postal en tant qu'association, omettant ainsi la longue procédure nécessaire à une association 'réelle'.

En plus de la lettre, le BEIP a distribué une série de documents nécessaires pour l'ouverture d'un compte chèque postal au cours du séminaire précédent (décembre 2003, voir l'Article en fin de section).

L'EPE et CGE ont été priés de remplir les documents distribués et de les soumettre à la poste locale ou aux bureaux de banques vers la fin de mars 2004, et ce, dans le but d'ouvrir un compte vers la fin d'avril 2004, pour que le BEIP soit en mesure de remettre les fonds de projet en mai-juin 2004 et d'assurer le démarrage du projet pilote vers le début de mai 2004.

L'ensemble des EPE et CGE, à l'exception de quelques uns, ont ouvert leurs comptes postaux et bancaires sous le nom de 'Association EPE' et 'Association CGE' respectivement. Le BEIP a établi le contrat avec les EPE et CGE sous ces mêmes noms.

Par conséquent, le BEIP a effectué un premier déboursement de mai à août 2004 dû à des problèmes de transaction de fonds. Le deuxième déboursement a été fait en août-septembre 2004, et le dernier déboursement début mars 2005.

4.4.3 Difficultés rencontrées au cours des processus de mise en oeuvre

Durant les processus de mise en oeuvre du projet pilote, de nombreuses difficultés ont été identifiées :

(1) Difficultés liées aux opérations de compte:

Il a fallu beaucoup de temps pour ouvrir un compte bancaire

Après la remise des documents nécessaires, il faut théoriquement plus ou moins d'un mois pour ouvrir un compte (soit postal ou bancaire) et avoir accès à un carnet de chèque. Cependant, compte tenu d'un ensemble de raisons, ceci a pris beaucoup plus de temps que pour les EPE et CGE, ayant ainsi retardé la mise en oeuvre de certaines activités des projets pilotes.

1) Raisons Internes: manque de communication au sein des bureaux de poste centraux et locaux

L'une des raisons concerne le manque de communication interne entre les postes centrales et locales ; il a fallu des mois juste pour ouvrir un compte bancaire et distribuer des carnets de chèques.

2) Ecart régional dans les réglementations postales

Il existe une autre raison majeure pour le délai d'ouverture de compte : l'écart régional entre les réglementations relatives aux ouvertures de comptes postaux. Selon le bureau de poste central à Rabat⁴¹, la même réglementation a été appliquée que pour l'ouverture du compte postal d'une association ; une fois l'ensemble de formulaires/documents soumis, un compte doit être ouvert au cours de la semaine suivante. Cependant, il semble exister une différence

⁴⁰ Ceci a aussi contribué à une réduction de temps pour obtenir le statut 'd'association' qui nécessite une procédure longue et compliquée'

⁴¹ L'équipe d'étude de formation a effectué des interviews au bureau de poste central en novembre 2003.

minime dans les régulations au niveau de chaque province ; par exemple, si dans une province il n'existe pas de problèmes relatifs à l'ouverture d'un compte, le cas est différent dans une autre, où un compte bancaire ne peut pas être ouvert. Compte tenu de ce problème, quelques EPE et CGE ont abandonné l'idée de compte postal et ont opté pour un compte bancaire, en vue de ne pas retarder les activités du projet.

Problèmes liés au déboursement des fonds

Même si le BNP a débloqué les fonds du projet à chaque EPE et CGE, et que le temps de remise a été identifié, le fonds n'a pas pu atteindre les bureaux de poste; ceci a été considéré comme étant le problème majeur de la procédure interne des bureaux centraux et postaux.

Ce problème est plus accentué en été, le deuxième déboursement a été programmé en août et septembre 2004, ce qui coïncide avec les vacances d'été au Maroc ; au Maroc, beaucoup employés prennent des congés au cours de ces mois, et quelques opérations transactionnelles ont été retardées à cause de ces absences. Par conséquent, on peut dire que le déboursement doit éviter cette période de congé pour pouvoir mener des remises de fonds plus appropriées.

Réserves limitées au niveau des bureaux de postes locaux

Il existe au moins un bureau de poste au niveau de chaque région rurale et il a été indiqué que les bureaux de poste, notamment au sein des régions rurales, n'avaient pas de réserves suffisantes en liquidités. Le risque, dans ce cas, est que les signataires des comptes postaux doivent se rendre, de manière régulière, aux bureaux de poste pour retirer les fonds et mener certaines activités, ce qui prend plusieurs jours ou semaines. Dans la pratique, nous n'avons pas rencontré ce problème. La raison est que la taille des fonds n'est pas suffisamment grande pour égaliser les réserves des bureaux de poste, et dans tous les cas, l'utilisation d'un carnet de chèque est plus pratique.

(2) Problèmes relatifs aux contrats

Quelques CGE ont refusé de signer le contrat du projet pilote de formation

Il y a eu quelques difficultés relatives à l'approbation et l'échange des contrats entre le BEIP et les entités de mise en place du projet (EPE et CGE), pour les raisons suivantes :

Les parties concernées par le contrat (Entités de mise en œuvre du projet : EPE et CGE) ont refusé de signer à cause des noms 'Association EPE' et 'Association CGE' sous lesquels le contrat est échangé.

Comme il a été expliqué auparavant, les EPE et CGE ne peuvent ouvrir leur propre compte sous leurs propres noms, ainsi, MEN et BEIP leur ont permis d'ouvrir un compte sous le statut de 'quasi-association', en se rattachant à l'importance de développement d'un modèle d'approche de 'bas en haut/bottom-up'. Ainsi, les EPE et CGE ont ouvert leurs comptes sous le nom commençant par 'association' ; 'Association EPE' et 'Association CGE'.

Il est prévu que ces dernières échangent le contrat avec le BEIP sous le nom 'd'association EPE' et 'Association CGE', au lieu de 'EPE' et 'CGE'.

La difficulté majeure est que sous les noms 'Association EPE' et 'Association CGE', au lieu de 'EPE' et 'CGE', les activités menées par l'EPE et CGE dans la mise en place des projets pilotes pourraient ne pas être perçues en tant que faisant partie des activités scolaires, mais en tant qu'activités considérées en dehors des activités scolaires. Dans le cas où un accident surviendrait au cours des activités, il relève de la responsabilité des entités de mise en place

du projet d'intervenir à ce niveau (membres de l'EPE ou CGE), et non membres MEN ; les membres individuels EPE et CGE, sous le statut de 'quasi-association', doivent encourir des risques majeurs dans la conduite des activités BEIP sous le régime de la présente loi.

Cette situation découragerait toute stimulation et esprit d'appropriation des participants dans la mise en place du projet pilote. C'est la raison majeure pour laquelle ces derniers ont refusé de signer le contrat.

Conclusion d'une convention par MEN

Comme MEN et BEIP considèrent que cette situation est sérieuse, MEN a convenu de conclure une 'Convention', indiquant que toutes les activités de mise en place des projets pilotes de formation par les entités de mise en place du projet (EPE et CGE) sont incluses au sein des activités de formation. Ainsi, dans le cadre de MEN, les noms 'Association EPE' et 'Association CGE' ne posent pas de problèmes.

Par la suite, la convention a contribué à minimiser l'importance des risques des membres individuels chargés de la mise en place du projet, et à accroître leur esprit d'appropriation et leur stimulation dans la participation de la mise en œuvre du projet pilote BEIP.

4.4.4 Observations générales sur les opérations financières

Ce qui suit est un résumé de quelques observations sur la gestion financière et les opérations relatives à la période de projet pilote de formation.

(1) Opérations financières par CGE et EPE

Les CGE et EPE se sont évertués à effectuer un paiement approprié et à tenir les livres comptables de manière sérieuse ; par exemple, ces derniers ont demandé à chacun de présenter sa carte d'identité. Après, des copies ont été faites sur lesquelles chaque membre a signé, pour assurer la transparence des opérations financières.

Le paiement par chèque aurait pu contribuer à enrichir la transparence du livre comptable au lieu de l'utilisation de l'argent liquide; notamment en raison de paiement de quelques commissions à chaque retrait d'argent, soit à partir de la poste ou de la banque.

La mise à disposition des livres comptables au public, agréée par l'ensemble des CGE et EPE pour assurer la transparence et fiabilité, a été menée par l'ensemble des parties. Ceci a contribué à inciter les trésoriers des CGE et EPE à tenir les livres d'une manière correcte et honnête.

(2) Préparation du rapport financier par les CGE et EPE

Les CGE et EPE se sont en général impliqués dans la préparation du rapport. Un retard de déboursement de la part du BNP ou de la Commune (Fonds de Développement Communal) a constitué l'une des causes majeures de la soumission tardive du rapport. Cependant, en général les CGE et EPE ont activé leurs plans d'activités en vue de préparer et de soumettre leurs rapports au BNP.

Une autre raison de la soumission tardive des rapports au BNP est liée à la coordination désorganisée entre les EPE et AREF. En effet, ces dernières ne semblaient pas prêtes à examiner les rapports soumis, et il s'est avéré nécessaire de faire appel à l'assistance des EPE.

(3) Engagement de l'équipe AREF

Le BNP (MEN et BEIP) a prévu d'impliquer l'AREF dans le cadre du projet pilote de BEIP, considérant que l'AREF assumera un rôle clé important dans l'avenir de la structure de l'éducation décentralisée au Maroc. Par conséquent, le rôle de l'équipe AREF a été défini pour assumer la fonction d'examineur des rapports financiers préparés par chaque EPE et CGE, au titre d'auditeur externe. Cette incorporation du système d'audit dans le cadre financier pilote de formation a contribué à de sérieuses opérations financières par les CGE et EPE, jugeant, de ce fait, leurs opérations monétaires quotidiennes et la préparation des rapports.

Cependant, même si chaque AREF a recruté du personnel spécialement pour les activités de formation, supposés assumer le rôle d'auditeur externe, il a été difficile de mobiliser l'équipe AREF d'une manière efficace pour travailler au sein du cadre pilote de formation. On peut dire que ceci est dû, en partie, à la situation géographique et au manque de communication avec les BNP, EPE et CGE ; les équipes AREF étaient loin des endroits où les activités pilotes étaient mises en place par les EPE et CGE. Ces raisons auraient pu réduire le sentiment d'appropriation et la stimulation des membres de l'équipe AREF dans la participation au sein du cadre pilote. D'autres raisons sont liées au fait que la structure opérationnelle au sein de l'AREF n'était pas assez mature pour participer d'une manière efficace aux activités.

Article: Procédure d'ouverture d'un compte chèque postal

Ouverture d'un compte chèque postal

Il est critique pour les écoles d'avoir un compte chèque postal pour recevoir le fonds JICA et gérer les fonds de manière systématique.

Chaque CGE doit ouvrir un compte en tant qu'association (personne morale) sous la tutelle du Ministère de l'Education Nationale (MEN) ; pour constituer une association, il est nécessaire pour chaque CGE d'ouvrir un compte.

(1) Identification du nom de votre CGE

Vous-même (chaque CGE) êtes prié d'avoir un nom en tant que 'personne morale' , sous le nom duquel vous êtes identifié en tant qu'association. Ce nom doit être utilisé en tant que nom du trésorier.

Le nom du trésorier et (le nom de l'association) sera le CGE/+ nom de l'école. Par exemple, si le nom de votre école est UMANO, le nom du compte et le nom de votre association seront 'CGE/UMANO'.

Ce qui suit est une explication des procédures d'ouverture de compte chèque postal.

(2) Procédure d'ouverture de compte

Il existe deux étapes majeures:

Etape 1: Préparer tous les formulaires/documents nécessaires (le détail est fourni ci-dessous)

Etape 2: Soumettre les documents à la poste la plus proche de l'école (ce qui est le plus convenable pour l'école)

Dans l'espace d'un mois, vous êtes en mesure d'ouvrir un compte bancaire sous le nom ci-dessus, et vous aurez accès à un 'carnet de chèque'.

Voici les documents nécessaires pour l'ouverture d'un compte.

Un document 'Statut juridique' de l'association

Il est obligatoire de préparer un document de 'Statut juridique' de l'association. Veuillez utiliser le formulaire ci-joint pour préparer le document.

Une fois le document rempli, veuillez y joindre un timbre fiscal de 20DH.

NB :

Il est nécessaire d'avoir les signatures du président de l'association et de votre délégation (EPE) en bas du document. Prière de présenter le document au EPE de votre délégation après l'avoir rempli, avec le tampon et la signature de la Délégation.

Compte-rendu de réunion

Chaque CGE est tenu de se réunir et de discuter de la politique et des actions à mener par l'association. Ensuite, vous êtes priés de préparer le compte-rendu de la réunion. Le compte-rendu de la réunion doit inclure les informations suivantes :

- i) Date et heure de la réunion
- ii) Lieu de la réunion
- iii) Objectif de la réunion
- iv) Noms des personnes accréditées

Une fois avoir préparé ces informations, veuillez y joindre un timbre fiscal de 20 DH.

Liste des membres

Veuillez préparer ces documents, et y joindre un timbre fiscal de 20 DH.

Prière d'ouvrir un compte chèque postal au nom de la personne morale

Veuillez remplir le formulaire vert distribué au cours de la réunion.

1ère page

- 'Raison sociale': Le nom de l'association
- Vous n'aurez pas à remplir le 'No. de la Patente', la 'Forme juridique', le 'No. du registre de commerce'.
- 'Demande déposée par': Le nom du président

2ème page

- 'Procurations': Ecrire les noms de 4 personnes accréditées sélectionnées par l'association.

3ème page

- Signature par le président de l'association

Liste des 'personnes accréditées (président, trésorier, etc.)

IL existe deux documents: le document blanc 'Ch. 25 CHEQUES POSTAUX' et un document rose 'CH BIS CHEQUES POSTAUX'. Veuillez préparer les deux formulaires en fournissant les mêmes informations. Concernant la désignation des personnes accréditées, veuillez lire la colonne ci-dessous.

Mandat de versement

Il est nécessaire de remplir le formulaire orange 'Mandat de versement'. Ceci requiert une commission de 25 DH pour l'ouverture d'un compte chèque postal.

Pour remplir ce formulaire, il faut;

- 'Somme en lettre': Vingt-cinq dirhams
- 'C/C Postal no.': 94 - 00
- M.: Chef des chèques postaux Rabat
- 'Destinataire' : Chef de chèques postaux de Rabat

Veuillez noter que la JICA ne peut couvrir la commission de 25 DH.

Une lettre d'autorisation du Ministère

Après avoir fourni les informations nécessaires, veuillez demander à la délégation d'y mettre un tampon et un timbre.

Remarques importantes

Chaque CGE doit ouvrir un compte vers le **31 mars 2004**. Comme il faut 1 mois pour l'ouverture d'un compte, prière de préparer tous les documents nécessaires en prenant en compte le temps requis.

Prière de fournir les informations à l'assistant de recherche, une fois le compte ouvert.

Au niveau de certains bureaux de postes, même si l'argent est versé dans votre compte, vous ne pouvez retirer qu'un montant de 1.000 DH par jour, vu le manque de réserves. Prière de ne pas oublier ce genre de situation. En conséquence, il est possible d'ouvrir un compte au sein d'une ville relativement grande, où plus de réserves sont mises à disposition.

'Personnes accréditées'

'les personnes accréditées' sont des personnes qui peuvent retirer de l'argent d'un compte et/ou payer par chèque certains achats avec signature. Sans leurs signature, aucun montant d'argent ne peut être retiré et aucun achat ne peut être fait.

Vous être priés de nommer au moins deux personnes jusqu'à 4 (y compris le président et le trésorier de l'association) en tant que 'personnes accréditées'. Plus il y a de personnes accréditées, plus il est facile d'éviter des erreurs telles illégales ou criminelles. En conséquence, l'équipe d'étude BEIP recommande vivement que chaque CGE (association) procède à la désignation d'un maximum de 'personnes accréditées' (jusqu'à 4 personnes) en vue d'assurer la transparence et la fiabilité de la gestion financière de la mise en place pilote.

Prière de nommer le nombre adéquat de personnes en considérant les opérations régulières de paiement/retrait et de maintien des principes de transparence et de fiabilité de la gestion financière.

Chapitre 5 ETUDE D'IMPACT

5.1 Objectifs et cadre de l'Etude d'Impact

5.1.1 Objectifs

Le programme BEIP de la JICA aborde deux volets différents du secteur de l'éducation:

- 1) Développement de la capacité institutionnelle dans la planification et la mise en oeuvre des projets pilotes sur les plans provincial et scolaire
- 2) Amélioration de l'école pour un apprentissage de qualité.

L'aspect Développement de la capacité institutionnelle a été délibérément renforcé lors de la réalisation des activités dans le cadre du programme BEIP, y compris les activités du projet pilote. De plus, l'aspect de l'Amélioration de l'école pour un apprentissage de qualité a été volontairement mis en oeuvre à travers l'exécution du projet pilote par des activités scolaires ou interscolaires.

Les objectifs principaux de l'Etude d'Impact étaient d'observer les changements réalisés suite au projet, d'analyser l'impact du programme au niveau de l'établissement scolaire et la classe, et d'en tirer des leçons et des recommandations. L'étude vise la collecte d'un ensemble de données quantitatives et qualitatives sur l'enseignement primaire, avant, pendant, et après l'exécution du projet pilote. Les projets pilotes du BEIP ont été réalisés pendant une année de juillet 2004 (à juin 2005) et l'Etude d'Impact a été effectuée en différentes étapes durant la période fixée pour l'exécution du projet pilote.

5.1.2 Cadre de l'Etude d'Impact

L'étude est constituée de trois enquêtes : L'Enquête Initiale (Enquête Pré-Pilote), l'Enquête à mi-parcours et l'Enquête Post-Pilote telles qu'elles figurent sur le Schéma 5-1. Puisque la période de l'exécution du projet pilote avait été fixée à une année, une enquête exhaustive en termes de collecte de données quantitatives et qualitatives a été effectuée seulement au moment de l'Enquête Initiale et Post-Pilote. Par contre, l'Enquête à mi-parcours s'étant uniquement limitée à la collecte des données qualitatives, elle a donc été réalisée à petite échelle.

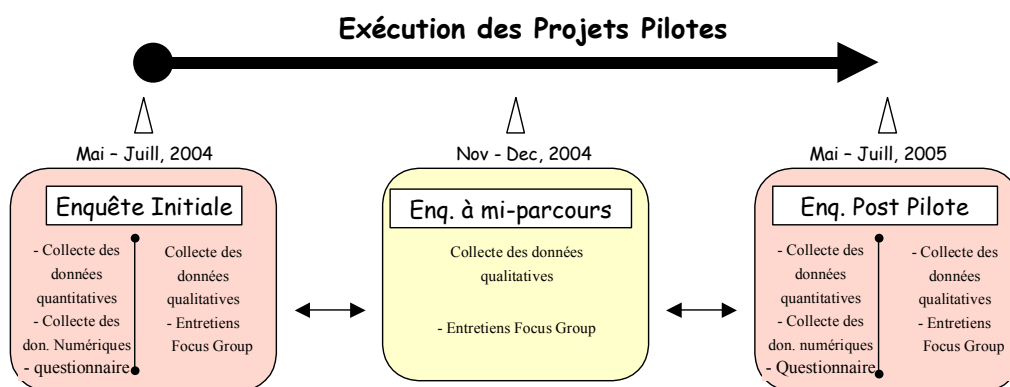


Schéma 5-1: Cadre de l'Etude d'Impact

L' Enquête Initiale a été effectuée de mai à juillet 2004. L'Enquête à mi-parcours a été effectuée de novembre à décembre 2004, au moment où les projets pilotes étaient réalisés à moitié.

Enfin, l'Enquête Post-Pilote a été effectuée au mois d'avril 2005 pour schématiser qualitativement et quantitativement les effets du programme et des projets pilotes.

5.1.3 Méthodologie de l'Etude d'Impact

L'étude évalue les changements réalisés pendant la durée du programme, c.à.d. de quelle manière et jusqu'à quel point les changements ont été atteints (elle évalue aussi les facteurs sous-jacents) à travers une analyse comparative des trois enquêtes à effectuer en différentes étapes durant la période d'exécution du programme. L'étude adopte l'analyse 'avec-sans', qui se base sur le choix d'un groupe témoin dans les communes non pilotes, et l'analyse périodique. Pour constituer le cadre conceptuel des enquêtes, tout d'abord, le modèle et les indicateurs sont développés sur la base des objectifs et des ressources du Programme et les projets pilotes. Ensuite, les instruments sont choisis pour chaque indicateur.

Instruments d'enquête utilisés dans l'étude : (1) la collecte des données numériques, y compris les résultats des tests d'examen du Ministère, et les questionnaires (de collecte de données quantitatives) et (2) les Entretiens Focus Group (pour la collecte de données qualitatives). La collecte de données est analysée de manière narrative et statistique.

(1) Modèle et organisation des indicateurs d'évaluation

Afin de mesurer l'impact du Programme, un Modèle a été établi pour le Programme. Le modèle est une illustration des relations complexes dans le système éducationnel et du phénomène anticipé lié aux objectifs et aux ressources du Programme et des Projets Pilotes, tel que figurant sur le Schéma 5-2. Bien qu'un système général d'éducation soit extrêmement complexe et puisse faire appel à un ensemble de facteurs sociaux, le Modèle est limité et concerne seulement les facteurs relatifs au Développement de la capacité institutionnelle et les Activités du Projet Pilote. Ce qui explique pourquoi le Modèle est aussi simple qu'il apparaît sur le Schéma 5-2 afin d'assurer la faisabilité de l'enquête.

Les activités du projet pilote sont classées selon trois catégories : (1) le processus d'enseignement-apprentissage, (2) la sensibilisation à l'éducation, et (3) l'amélioration de l'environnement école/classe. Le Modèle est conçu sur la base de ces trois catégories d'activités et il est utilisé pour développer le cadre conceptuel des enquêtes. Dans ce modèle, le Processus adopte des catégories utilisées pour les Activités du Projet Pilote afin de pouvoir suivre l'interaction qualitative déduite du programme et des projets pilotes.

En se basant sur le Modèle figurant sur le Schéma 5-2, les Indicateurs ont été classés selon quatre catégories pour suivre la progression des interventions et des réactions dans les DP et dans les écoles. Ces quatre catégories sont les suivantes :

- ◆ Indicateurs des **Besoins**: les ressources clés utilisées dans le système éducationnel pour assurer l'éducation. Par ex. les ressources humaines, établissements/installations, équipement, matériel didactique, et revenus
- ◆ Indicateurs de **Processus**: les interactions qualitatives qui expliquent comment les besoins sont utilisés dans l'éducation. Par ex. le processus Enseignement-Apprentissage, utilisation des moyens d'aide à l'apprentissage, la relation directeur-Instituteur, etc.

- ◆ Indicateurs des **Résultats**: l'utilisation voulue et les résultats des ressources financières fournies par la JICA. Par ex. les manuels achetés, les instituteurs formés, etc.
- ◆ Indicateurs **d'Impact**: les changements/effets qui résultent de la mixité des besoins et des processus. Par ex. l'augmentation du taux d'inscription des filles, le taux d'absence plus bas, etc

Les Indicateurs sont réduits selon la nature des projets pilotes et les objectifs des groupes cibles. Cette idée est développée dans la carte des indicateurs dans le Tableau 5-1. Ces indicateurs seront utilisés tout au long de l'Etude d'Impact. Ensuite, les instruments appropriés à chaque indicateur sont choisis pour atteindre le changement à mesurer.

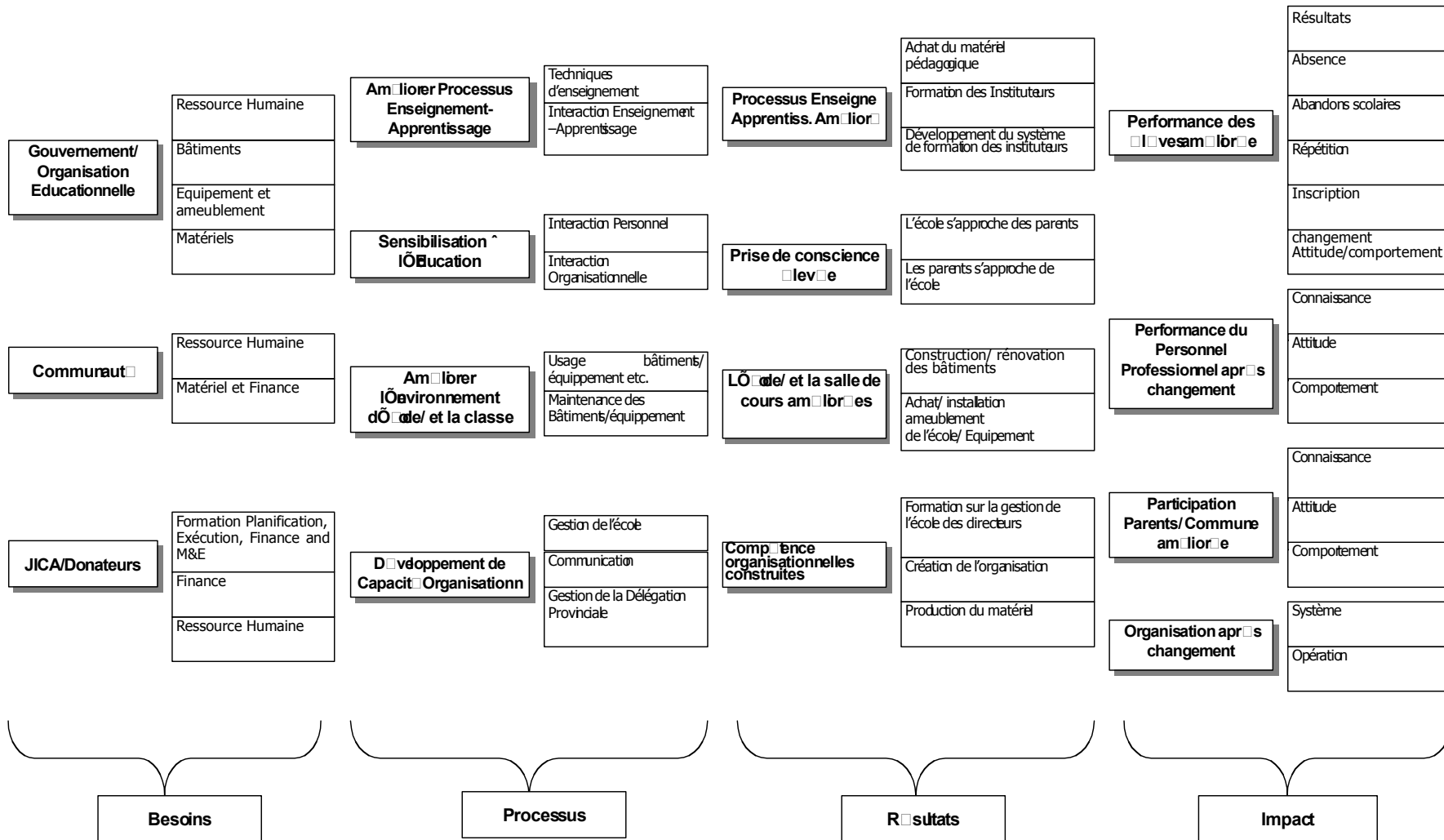


Schéma 5-2: Modèle du Programme et Projet Pilote

Tableau 5-1: Carte des Indicateurs

Besoins	Processus	Résultats	Impacts
<p>Ecole:</p> <p>Ressources humaines</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elève 2. Instituteur 3. Directeur 4. Instituteurs recrutés par la Commune <p>Bâtiments:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Salles de cours 6. Bibliothèques 7. Logement des Instituteurs 8. Latrines 9. Approvisionnement en eau potable <p>Equipelement et ameublement:</p> <ol style="list-style-type: none"> 10. Panneaux solaires/électricité 11. Duplicateurs 12. Machines à écrire/ordinateurs 13. Pupitres/chaises 14. Bureaux pour Instituteurs/tables/chaises <p>Matériel:</p> <ol style="list-style-type: none"> 15. Livres 16. Guides des instituteurs 17. Fournitures scientifiques 18. Aperçu du programme/plan 19. Programme d'études 20. Plan d'école <p>Organisation Educative:</p> <p>Ressources Humaines</p> <ol style="list-style-type: none"> 21. Personnel de la délégation provinciale 22. Comité d'éducation communale <p>Matériel et Finances</p> <ol style="list-style-type: none"> 23. Plan Provincial 24. Aide Financière <p>Communauté:</p> <p>Ressources Humaines</p> <ol style="list-style-type: none"> 25. Groupe de volontaires <p>Matériel et Finances</p> <ol style="list-style-type: none"> 26. Dons locaux en nature 	<p>Amélioration du processus d'enseignement -apprentissage: Techniques d'enseignement</p> <ol style="list-style-type: none"> 27. Utilisation de matériel didactique 28. Utilisation continue de l'évaluation 29. Utilisation de planification des leçons. Interaction entre enseignement - apprentissage <p>Interaction entre enseignement et apprentissage</p> <ol style="list-style-type: none"> 30. Interaction instituteur - instituteur 31. Interaction instituteur - élève 32. Interaction élève - élève <p>Sensibilisation à l' Education : Interaction personnelle</p> <ol style="list-style-type: none"> 33. Interaction instituteur - parents 34. Soutien des parents 35. Interaction parent - parent <p>Interaction organisationnelle</p> <ol style="list-style-type: none"> 36. Interaction école -CGE 37. Soutien de la commune <p>Développement de l'école/l'environnement des salles de cours : Utilisation des Bâtiments</p> <ol style="list-style-type: none"> 38. Utilisation des bâtiments <p>Maintenance des bâtiments</p> <ol style="list-style-type: none"> 39. Maintenance des bâtiments <p>Développement des Compétences: Gestion de l'école</p> <ol style="list-style-type: none"> 40. Utilisation du plan d'école 41. Transparence au niveau des finances <p>Communication</p> <ol style="list-style-type: none"> 42. Liens de communication: Commune -Province 43. Liens de communication : Ecole -Province <p>Gestion de la délégation</p> <ol style="list-style-type: none"> 44. Utilisation du Plan Provincial 45. Transparence au niveau des finances 	<p>Amélioration du processus enseignement-apprentissage: Matériel d'instruction</p> <ol style="list-style-type: none"> 46. Livres 47. Guides des Instituteurs 48. Matériel de formation <p>Formation</p> <ol style="list-style-type: none"> 49. Instituteurs <p>Système de Formation</p> <ol style="list-style-type: none"> 50. Equipe de formation <p>Sensibilisation à l' Education: L' Ecole à l'approche des parents</p> <ol style="list-style-type: none"> 51. Visite porte-à-porte des Instituteurs et du CGE 52. Campagne de sensibilisation 53. Visite des élèves dans les communes avoisinantes 54. Revues par les élèves 55. Activités de collecte de fonds <p>Les Parents à l'approche de l'école</p> <ol style="list-style-type: none"> 56. Réunions parents- instituteurs 57. Programme d'apprentissage à domicile 58. Impliquer la commune dans la préparation du programme scolaire 59. Utilisation des ressources scolaires par la communauté <p>Développement de l'école/l'environnement des salles : Construction/rénovation des Bâtiments</p> <ol style="list-style-type: none"> 60. Salles de cours 61. Bibliothèques 62. Logement des Instituteurs 63. Latrines 64. Approvisionnement en eau potable <p>Achats des fournitures/de l'Equipelement</p> <ol style="list-style-type: none"> 65. Panneaux solaires/ électricité 66. Duplicateurs 67. Machines à écrire 68. Ordinateurs 69. Classeurs 70. Pupitres achetés 71. Pupitres réparés 72. Bureaux pour Instituteurs/tables/chaises <p>Développement des Compétences: Formation sur la gestion</p> <ol style="list-style-type: none"> 73. Membres du CGE 74. Directeur 75. Personnel de la Délégation Provinciale <p>Organisation</p> <ol style="list-style-type: none"> 76. CGE 77. CEC <p>Matériel</p> <ol style="list-style-type: none"> 78. Plans 	<p>Performance Elèves:</p> <ol style="list-style-type: none"> 79. Résultats 80. Absence 81. Abandons 82. Redoublement 83. Inscription 84. Changement d'attitude/ de comportement <p>Performance du personnel professionnel: Connaissances</p> <ol style="list-style-type: none"> 85. Connaissances sur le sujet 86. Connaissances pédagogiques <p>Attitude</p> <ol style="list-style-type: none"> 87. Motivation 88. Satisfaction <p>Comportement</p> <ol style="list-style-type: none"> 89. Préparation du cours 90. Interaction personnelle <p>Participation Parents/Communauté: Connaissances</p> <ol style="list-style-type: none"> 91. Connaissances sur l'école <p>Attitude</p> <ol style="list-style-type: none"> 92. Motivation 93. Satisfaction <p>Comportement</p> <ol style="list-style-type: none"> 94. Soutien des parents vis-à-vis de l'éducation <p>Performance d'organisation: Système Opération</p> <ol style="list-style-type: none"> 95. Prise de décision 96. Efficacité

Note: 97 à 101 ont été ajoutés conformément aux activités réalisées.

(2) Collecte de données quantitatives

Collecte de données de base

Les données de base sur l'éducation dans les régions en question, y compris les résultats d'examen, ont été collectées auprès des délégations concernées et des directeurs pour permettre de saisir la situation générale des écoles. Les données sur les unités des écoles ont généralement été collectées auprès des délégations et ont été mises à disposition grâce aux

efforts des directeurs. Les données ont été collectées en coordination avec le Service des Statistiques et d'Infrastructure et des Constructions Scolaires.

Questionnaire d'auto-évaluation

Des Enquêtes par Questionnaire d'Auto-Evaluation (SES) ont été menées pour collecter les données relatives au changement qualitatif à deux moments différents dans le temps : Enquête Initiale et Enquête Post-Pilote. Ces Enquêtes concernent les directeurs, les instituteurs, les élèves et les parents. En général, les avantages de cet outil se résument premièrement par le fait que les changements qualitatifs qui résultent de la mise en oeuvre des activités, devront être traités dans les données classées par échelle, qui pourraient fournir des informations pour faciliter la compréhension des changements, et deuxièmement par le grand nombre des impressions et opinions des bénéficiaires qui ont été recueillies et sont reflétées dans le cadre de l'analyse. D'un autre côté, les données de l'enquête ne pourraient pas décrire les conditions spécifiques à une situation particulière. Les résultats de l'enquête doivent compléter les informations descriptives collectées dans le cadre des Entretiens de Focus Group et des rapports de suivi.

(3) Collecte de données qualitatives

Entretiens Focus Group EFG

Les entretiens Focus Group (EFG) constituent un autre outil exploité par l'étude d'impact. Cette approche par EFG et les instruments connexes ont pour but d'évaluer les changements (1) d'ordre qualitatif dans l'éducation et (2) la capacité d'organisation parmi les différentes entités cibles.

L'objectif des EFG est de détecter la dynamique et le processus des changements sociaux, tels que les changements d'attitude vis-à-vis de l'éducation parmi les acteurs en question et comment et jusqu'à quel point les changements ont été réalisés positivement ou négativement. Les changements identifiés uniquement au niveau des Indicateurs de l'éducation ne suffisent pas à évaluer la qualité des changements effectués.

Les thèmes principaux des questions à poser ont été déterminés pour les différents groupes des sondés : 1) le personnel de la DP, 2) les instituteurs, 3) les parents hommes et la communauté et, 4) les parents femmes et la communauté comme suit:

- 1) Personnel de la DP
 - Planification *Bottom-up*
 - Exécution des Activités Interscholaires
 - Suivi et évaluation
- 2) Instituteurs et Parents
 - Changement dans le comportement des élèves
 - Communication et sensibilisation au sein de l'école
 - Transparence / gestion Financière
- 3) Parents hommes et communauté
 - Changement dans le comportement des élèves
 - Communication et sensibilisation au sein de l'école
 - Transparence / gestion Financière
- 4) Parents femmes et communauté
 - Participation des femmes dans les Activités du Projet
 - Changement dans le comportement des hommes
 - Changement dans le comportement des élèves

- Communication et sensibilisation au sein de l'école

(4) Echantillonnage

La collecte de données quantitatives concerne les écoles pilotes et les écoles non pilotes en tant qu'écoles témoins pour comparer les deux. Le groupe témoin a été choisi par les Délégations, conformément aux critères indiqués ci-dessous.

1. Conditions socio-économiques similaires à celles des communes concernées par BEIP,
2. Elimination des communes qui bénéficient des projets MEDA,
3. Accessibilité (1): communes avoisinant les communes concernées par le projet,
4. Accessibilité (2): facile d'accès physiquement, et
5. Communes qui englobent 2 secteurs scolaires.

L'échantillonnage des enquêtes par Questionnaire a été décidé systématiquement. L'enquête a concerné l'ensemble des directeurs et instituteurs des écoles en question, ainsi que l'ensemble des élèves des 5^{ème} et 6^{ème} classes élémentaires, tout en prenant en considération leurs capacités à répondre au questionnaire.

Le tableau suivant résume les Enquêtes ainsi que les instruments qui ont été utilisés, ainsi que la taille approximative de l'échantillon projeté dans le cadre de l'Enquête.

Tableau 5-2: Résumé des enquêtes

Type de données	Instruments	Cibles	Echantillonnage et taille de l'échantillon (comprenant groupe BEIP -GB) et non BEIP-GNB)
Données quantitatives	Collecte des données numériques	- Directeurs - Délégations	Tous les secteurs et unités scolaires du GB et GNB
	Questionnaire (auto-évaluation)	- Directeurs	Tous les Directeurs: - tous les secteurs scolaires pilotes - tous les secteurs scolaires non pilotes des communes témoins sélectionnées
		- Elèves	Tous les élèves des 5 ^{ème} & 6 ^{ème} classes - 3000 élèves du GB - 1000 élèves du GNB
		- Instituteurs	Tous les instituteurs - 530 instituteurs du GB - 170 instituteurs du GNB
Tests de réussite	- Elèves	Tous les élèves de 6 ^{ème} classe dans les provinces en question	
Données qualitatives	Entretien Focus Group (Etude de Cas)	- membres de D.P.	- Tous les DPs des Provinces Pilotes
		- Instituteurs - Parents hommes et communauté - Parents femmes et communauté	- Choisir 2 secteurs scolaires sélectionnés par les délégations du GB dans chaque Province pilote: total de 8 secteurs scolaires - 8 personnes ont été invitées à assister à l' EFG dans chaque groupe cible.

5.2 Résultats de l'analyse des données

5.2.1 Données sur l'éducation

(1) Résultats scolaires et scolarisation

Concernant les taux de scolarisation et les résultats scolaires, les données statistiques officielles sur l'éducation ont des limites et ne conviennent pas à une utilisation analytique homogène. C'est le cas pour la non-fiabilité de la ventilation sous-nationale des données sur la population qui sont estimées sur la base de la structure démographique en 1994. Une deuxième, et meilleure alternative, a consisté à considérer les données disponibles rassemblées au niveau national avec des profils différents de la ventilation urbaine et rurale tel que figurant dans les schémas suivants. Les caractéristiques des régions concernées par BEIP sont probablement proches de celles de la moyenne des régions rurales.

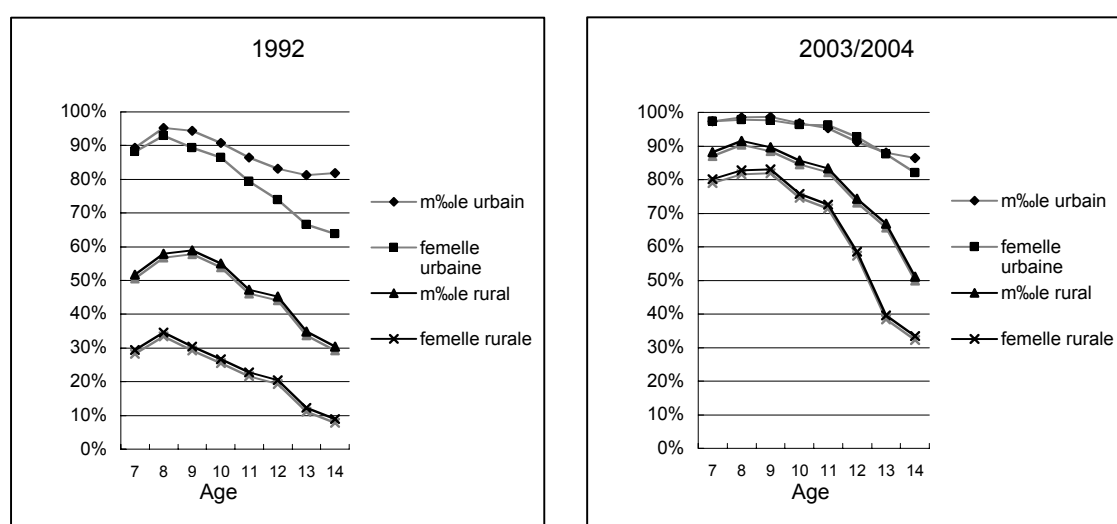


Schéma 5-3: Scolarisation effective des enfants âgés de 7 à 14 ans au Maroc en 1992 et 2003/2004

Source: Base de données sur les résultats scolaires et la scolarisation estimée par le Groupe de Recherche pour le Développement au sein de la Banque Mondiale, en utilisant la "Demographic and Health Survey (DHS)" de 1993 et 2003/2004.

Note: Ces schémas indiquent le pourcentage d'enfants, tous âges confondus, qui sont actuellement scolarisés (les chiffres proviennent des listes officielles et de réponses à des questions telles que : Cet enfant est-il toujours scolarisé?).

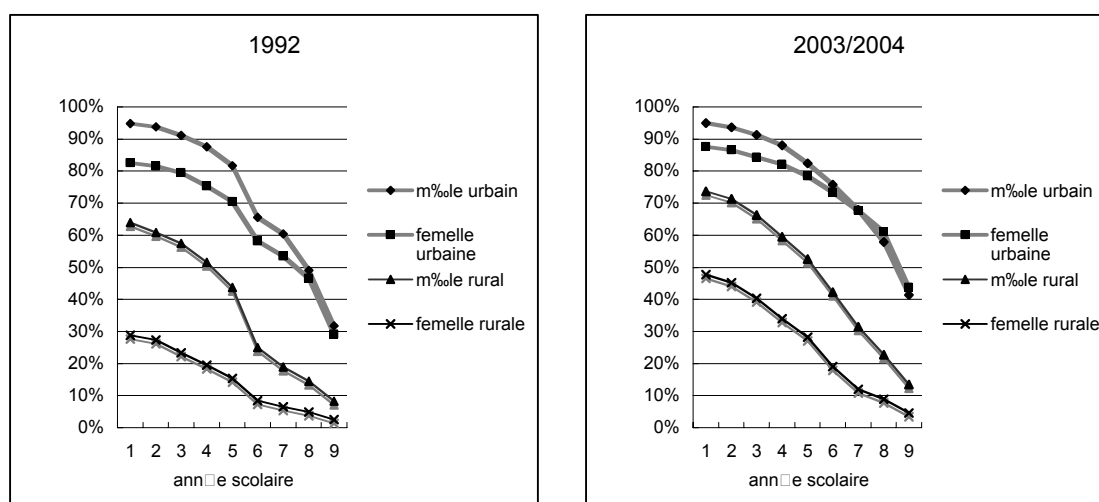


Schéma 5-4: Résultats scolaires des enfants âgés de 15 à 19 ans au Maroc en 1992 et 2003/2004

Source: Idem

Il est clair que l'accès aux écoles primaires dans les zones rurales, notamment, au niveau d'une première inscription dans les classes élémentaires, s'est beaucoup amélioré dans les 10 dernières années. Dans les zones rurales, le pourcentage de scolarisation des enfants âgés de 7 ans ne dépassait pas les 50% pour les garçons et 30% pour les filles en 1992. Dix ans après, ce pourcentage atteignait 90% pour les garçons et 80% pour les filles. L'ouverture de plusieurs écoles satellites dans les zones rurales isolées est l'un des facteurs majeurs expliquant cette amélioration.

D'autre part, nombre d'enfants ne peuvent pas aller au terme de l'enseignement primaire. Seulement 56% des enfants (actuellement âgés de 15 à 19 ans) ont achevé l'enseignement primaire (6^{ème} classe), soit 34 points de moins par rapport à l'objectif national de 90%. Ceci est imputable à la persistance du taux élevé d'abandon scolaire et de redoublement ou triplement dans les écoles primaires. Dans les zones rurales, seulement 30% des enfants en milieu rural ont passé la 6ème classe par contraste avec 75% en milieu urbain en 2003/2004.

La pauvreté rurale est le facteur principal expliquant ce taux d'abandon, qui est élevé. Cependant, une augmentation si rapide du nombre des écoles satellites a surpassé la possibilité d'établissement du système de soutien convenable. Le système d'éducation de base semble inefficace dans les zones rurales pour plusieurs raisons, telles que l'insuffisance de l'infrastructure de base, la faible communication entre les écoles et les communautés locales, et l'incohérence de la capacité en matière de gestion d'école, que ce soit au niveau provincial ou scolaire.

(2) Taux d'abandon scolaire

Pour le taux d'abandon scolaire, un ensemble de données sur les écoles pilotes concernées par BEIP et le groupe des écoles témoins est présenté ci-dessus.

Tableau 5-3: Taux d'abandon dans les écoles sondées dans le cadre de l'Etude d'Impact (%)

		Taux d'abandon scolaire 2003/2004			Taux d'abandon scolaire 2004/2005			Changement		
Type	Catégorie	Total	Garçon	Fille	Total	Garçon	Fille	Total	Garçon	Fille
Autonome école	Témoin	0.78	0.76	0.79	0.57	0.56	0.58	-0.21	-0.21	-0.21
	Pilote (avec BEIP)	2.28	1.94	2.63	1.04	0.62	1.49	-1.24	-1.32	-1.15
Mère école	Témoin	3.22	2.12	4.60	4.80	3.06	7.08	1.58	0.95	2.48
	Pilote (avec BEIP)	4.04	3.22	5.07	2.58	2.31	2.92	-1.46	-0.91	-2.15
Satellite école	Témoin	5.51	5.37	5.73	3.67	3.26	4.26	-1.84	-2.11	-1.47
	Pilote (avec BEIP)	6.14	4.53	8.40	3.23	2.35	4.51	-2.91	-2.18	-3.89

Certains types de taux d'abandon sont les suivants.

- Les écoles satellites présentent des taux élevés d'abandon scolaire par rapport aux écoles mères et Autonomes situées souvent dans des villages et centres villageois plus importants.
- Le taux d'abandon scolaire est plus élevé chez les filles que chez les garçons.
- Les écoles pilotes, concernées par l'expérience BEIP, ont enregistré des marges plus importantes de réduction du taux d'abandon scolaire pour tous les types d'écoles en comparaison avec les écoles témoins qui ne sont pas concernées par l'expérience BEIP.

- Les marges de réduction du taux d'abandon scolaire sont plus importantes au niveau des écoles satellites, et plus particulièrement chez les filles.

La réduction du taux d'abandon scolaire dans les zones rurales, en particulier chez les filles, est toujours identifiée en tant que priorité principale pour l'amélioration de la qualité de l'éducation. BEIP a prouvé son efficacité dans ce sens.

Les données sur le taux d'abandon scolaire par province sont indiquées dans le tableau suivant. A ce niveau, il existe certains types plus généraux en termes de taux d'abandon scolaire, dont les suivants.

- Les régions éloignées présentent un taux d'abandon scolaire plus élevé par rapport aux régions urbaines.
- En comparant le groupe d'écoles témoins à celui d'écoles pilotes, tous les types d'écoles à Errachidia et les écoles satellite à Khénifra présentent un taux d'abandon scolaire élevé chez les filles.
- Dans les cas de Boulmane et Séfrou, la moyenne du taux d'abandon scolaire dans les zones rurales dans les provinces est plus élevée par rapport à celle du groupe d'écoles témoins et du groupe des écoles pilotes. La situation dans les écoles sondées est meilleure par rapport à la moyenne enregistrée dans les écoles rurales.
- Dans le cas d'Errachidia, la moyenne du taux d'abandon scolaire dans les zones rurales dans les provinces est beaucoup plus basse par rapport à celle du groupe d'écoles témoins et du groupe des écoles pilotes. La situation dans les écoles enquêtées est mauvaise par rapport à la moyenne enregistrée dans les écoles rurales.
- Dans le cas de Khénifra, différentes situations ont été observées. Les niveaux de taux d'abandon scolaire dans les écoles mères et Autonomes du groupe d'écoles témoins et du groupe des écoles pilotes sont beaucoup plus bas par rapport à la moyenne du taux d'abandon scolaire dans les zones rurales des provinces. Les écoles satellites présentent, par contre, un taux d'abandon scolaire aussi élevé que la moyenne enregistrée dans les écoles rurales. Les écarts entre les écoles mères et les écoles satellites sont plus importants par rapport aux provinces.

La comparaison entre les années scolaires 2003/2004 et 2004/2005 indique, en général, une baisse du taux d'abandon scolaire. Les données montrent qu'au sein d'Errachidia et Khénifra, les taux ont nettement baissé dans les communes pilotes par rapport aux communes non concernées par l'expérience BEIP, en particulier parmi les filles dans les écoles satellites.

Dans le cas des écoles pilotes au sein de Boulmane et Séfrou, les changements sont clairs. Dans ces provinces, le taux d'abandon scolaire dans les communes pilotes a été d'office plus bas par rapport aux autres zones rurales dans les provinces respectives. Il en ressort que les marges d'amélioration ont été limitées dans ces deux provinces.

Tableau 5-4: Taux d'abandon scolaire dans les écoles primaires par province (%)

		2003/2004			2004/2005			Changement		
		Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles
Boulmane	Total	5.1	3.8	6.8	5.1	3.9	6.8	0.0	0.1	0.0
	Urbain	1.3	1.2	1.4	1.3	1.2	1.4	0.0	0.0	0.0
	Rural	6.7	4.8	9.3	6.7	4.8	9.3	0.0	0.0	0.0
	Groupe Témoin	1.6	0.0	3.4	2.5	2.3	2.8	0.9	2.3	-0.7
	Ecole Mère	0.7	0.0	1.7	0.7	1.2	0.0	0.0	1.2	-1.7
	Ecole Satellite	2.0	0.0	4.0	3.3	2.8	3.8	1.2	2.8	-0.2
	Moyenne du Groupe Pilote	2.8	2.0	3.7	3.9	2.7	5.4	1.1	0.6	1.7
	Ecole Mère	2.2	1.5	3.2	3.7	3.2	4.3	1.5	1.7	1.2
Errachidia	Total	2.0	2.0	3.0	1.2	1.1	1.4	-0.8	-0.9	-1.6
	Urbain	0.6	1.0	0.2	0.4	0.4	0.3	-0.2	-0.6	0.1
	Rural	3.4	3.0	4.0	1.6	1.3	1.8	-1.8	-1.7	-2.2
	Groupe Témoin	8.4	6.8	11.9	7.9	5.7	12.2	-0.6	-1.1	0.3
	Ecole Mère	9.1	5.2	16.1	8.4	4.9	14.9	-0.7	-0.3	-1.2
	Ecole Satellite	7.9	7.9	7.9	7.4	6.2	10.0	-0.5	-1.6	2.1
	Moyenne du Groupe Pilote	10.0	7.4	15.3	2.7	2.5	3.1	-7.3	-4.9	-12.1
	Ecole Mère	9.9	8.4	12.7	4.4	4.2	4.9	-5.4	-4.2	-7.9
Khénifra	Total	3.7	3.3	4.3	3.2	-	-	-0.5	-	-
	Urbain	0.8	0.9	0.8	-	-	-	-	-	-
	Rural	7.9	6.4	10.0	-	-	-	-	-	-
	Groupe Témoin	3.1	3.1	3.1	2.3	1.6	3.1	-0.8	-1.5	0.0
	Ecole Autonome	0.8	0.8	0.8	0.6	0.6	0.6	-0.2	-0.2	-0.2
	Ecole Mère	0.7	0.6	0.7	5.1	2.1	8.7	4.5	1.4	8.0
	Ecole Satellite	7.7	7.3	8.4	3.2	2.7	3.8	-4.6	-4.6	-4.6
	Moyenne du Groupe Pilote	5.4	4.2	6.8	2.0	1.4	2.8	-3.4	-2.8	-4.0
Séfrou	Total	3.0	2.0	3.0	2.0	-	-	-1.0	-	-
	Urbain	1.0	1.0	1.0	-	-	-	-	-	-
	Rural	5.0	4.0	6.0	-	-	-	-	-	-
	Groupe Témoin	1.7	2.3	1.0	0.5	0.6	0.4	-1.2	-1.7	-0.7
	Ecole Mère	0.0	0.0	0.0	1.3	1.9	0.8	1.3	1.9	0.8
	Ecole Satellite	2.8	3.4	1.9	0.0	0.0	0.0	-2.8	-3.4	-1.9
	Moyenne du Groupe Pilote	3.0	2.0	4.1	2.5	2.4	2.6	-0.5	0.3	-1.5
	Ecole Mère	2.0	1.1	3.0	0.8	0.8	0.9	-1.2	-0.3	-2.2
Ecole Satellite	4.1	3.1	5.5	4.5	4.1	5.0	0.3	1.0	-0.5	

Source: Pour le "Total", "Urbain", et "Rural", Provincial, les données officielles des Délégations respectives de Boulmane, Errachidia, Khénifra et, Séfrou. Pour le "Groupe Témoin" et "le Groupe Pilote", les données d'Enquête Initiale (Mai 2004) et l'Etude d'Impact (Avril 2005) de BEIP,

(3) Résultat d'examen et résultat final

L'évaluation finale des résultats scolaires des élèves de la 6^{ème} classe s'effectue en deux stades à la fin de l'année scolaire. Le premier stade est l'examen final. Les élèves sont évalués à partir des notes qu'ils obtiennent à l'examen. Le deuxième stade est celui du "résultat final" calculé sur la base de l'évaluation totale et de la note du contrôle continu, séparément des notes obtenues à l'examen final. Au stade du résultat final, une ré-évaluation des élèves qui ont échoué à l'examen final est effectuée et plusieurs d'entre eux sont admis et passent au cycle suivant. Les élèves qui ne réussissent à l'évaluation par le résultat final ne sont pas admis (autrement dit, ceux qui ne réussissent pas à la 6^{ème} classe et ne passent pas au cycle suivant). Le tableau suivant indique le nombre et le pourcentage d'élèves qui ont échoué à l'examen final et dont le résultat final ne leur permet pas d'être admissibles.

Puisque l'examen est normalisé au niveau provincial seulement, les résultats ne peuvent pas être comparés entre les provinces. Les résultats d'examen varient d'une province à l'autre, et aussi au sein d'une même province d'une année à l'autre. Par exemple, à Errachidia, cette année, le pourcentage d'élèves qui n'ont pas été reçus à l'examen final a été 5 fois plus important que celui de l'année précédente. Il a été dit que cette année, l'examen était plus difficile, ce qui a, par ailleurs, influencé les résultats.

D'après les tableaux suivants, aucune amélioration de la performance scolaire n'a été enregistrée dans le groupe d'écoles pilotes, que ce soit au niveau des résultats d'examen ou des résultats finaux, à l'exception de Boulmane. De même, aucune amélioration n'a été enregistrée dans les écoles pilotes par rapport aux écoles témoins (non concernées par BEIP). Il n'existe aucun impact positif mesurable dans les écoles concernées par BEIP en terme de résultats finaux.

Comme indiqué dans la section précédente, le taux d'abandon scolaire a davantage baissé dans les écoles pilotes que dans d'autres écoles de la province. Ce qui montre qu'au moins, les élèves qui n'ont pas évolué en termes de performance n'ont pas quitté l'école. Le taux d'abandon scolaire indique une décroissance à l'échelle nationale. Dans le Royaume du Maroc, l'éducation de base demeure au stade de l'amélioration de l'accès à l'école, telle que l'amélioration du taux de scolarisation et la réduction du taux d'abandon.

Tableau 5-5: Nombre et pourcentage d'élèves ayant échoué à l'examen Final (2004 et 2005)

Résultats d'examen		2004			2005			Changement		
		Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles
Boulmane	Total	1,687	1,043	644	1,592	1,030	562	-95	-13	-82
	(%)	51.9%	32.1%	19.8%	57.6%	37.3%	20.3%	5.7%	5.2%	0.5%
	Témoin (non-BEIP)	32	17	15	14	11	3	-18	-6	-12
	(%)	41.0%	21.8%	19.2%	50.0%	39.3%	10.7%	9.0%	17.5%	-8.5%
	BEIP Pilote	182	108	74	174	109	65	-8	1	-9
	(%)	51.3%	30.4%	20.8%	52.4%	32.8%	19.6%	1.1%	2.4%	-1.2%
Errachidia	Total	1,777	1,096	681	10,805	6,066	4,739	9,028	4,970	4,058
	(%)	13.1%	8.1%	5.0%	77.6%	43.6%	34.0%	64.5%	35.5%	29.0%
	Témoin (non-BEIP)	8	6	2	68	55	13	60	49	11
	(%)	12.7%	9.5%	3.2%	100.0%	80.9%	19.1%	87.3%	71.4%	15.9%
	BEIP Pilote	25	20	5	151	118	33	126	98	28
	(%)	17.0%	13.6%	3.4%	84.8%	66.3%	18.5%	67.8%	52.7%	15.1%
Khénifra	Total	455	309	146	3,014	1,887	1,127	2,559	1,578	981
	(%)	5.0%	3.4%	1.6%	33.0%	20.7%	12.3%	28.0%	17.3%	10.7%
	Témoin (non-BEIP)	16	11	5	85	47	38	69	36	33
	(%)	6.6%	4.5%	2.1%	36.0%	19.9%	16.1%	29.4%	15.4%	14.0%
	BEIP Pilote	20	18	2	244	145	99	224	127	97
	(%)	5.4%	4.9%	0.5%	55.7%	33.1%	22.6%	50.3%	28.2%	22.1%
Séfrou	Total	2,022	1,286	736	2,623	1,710	913	601	424	177
	(%)	40.5%	25.8%	14.7%	52.4%	34.1%	18.2%	11.9%	8.3%	3.5%
	Témoin (non-BEIP)	40	27	13	9	7	2	-31	-20	-11
	(%)	41.2%	27.8%	13.4%	9.3%	7.2%	2.1%	-31.9%	-20.6%	-11.3%
	BEIP Pilote	210	128	82	305	196	109	95	68	27
	(%)	43.5%	26.5%	17.0%	60.2%	38.7%	21.5%	16.7%	12.2%	4.5%

Note: (%) est basé sur un dénominateur qui comprend le nombre total des élèves.

Source de données: Délégations de Séfrou, Errachidia, Khénifra et Boulmane

Tableau 5-6: Nombre et pourcentage d'élèves ayant échoué à l'examen final (2004 et 2005)

Résultat Final		2003/2004			2004/2005			Changement		
		Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles
Boulmane	Total (%)	842 25.9%	548 16.9%	294 9.0%	945 34.2%	603 21.8%	342 12.4%	103 8.3%	55 4.9%	48 3.4%
	Témoin (non-BEIP) (%)	16 20.5%	8 10.3%	8 10.3%	6 21.4%	4 14.3%	2 7.1%	-10 0.9%	-4 4.0%	-6 -3.2%
	BEIP Pilote (%)	83 23.4%	49 13.8%	34 9.6%	78 23.5%	46 13.9%	32 9.6%	-5 0.1%	-3 0.1%	-2 0.0%
Errachidia	Total (%)	5,996 44.2%	3,601 26.5%	2,395 17.6%	6,111 43.9%	3,486 25.0%	2,625 18.8%	115 -0.3%	-115 -1.5%	230 1.2%
	Témoin (non-BEIP) (%)	29 46.0%	25 39.7%	4 6.3%	37 54.4%	29 42.6%	8 11.8%	8 8.4%	4 2.9%	4 5.5%
	BEIP Pilote (%)	72 49.0%	54 36.7%	18 12.2%	95 53.4%	73 41.0%	22 12.4%	23 4.4%	19 4.3%	4 0.2%
Khénifra	Total (%)	1,012 11.1%	688 7.5%	324 3.6%	1,197 13.1%	801 8.8%	396 4.3%	185 2.0%	113 1.3%	72 0.7%
	Témoin (non-BEIP) (%)	45 18.5%	28 11.5%	17 7.0%	43 18.2%	29 12.3%	14 5.9%	-2 -0.3%	1 0.8%	-3 -1.1%
	BEIP Pilote (%)	69 18.7%	54 14.6%	15 4.1%	122 27.9%	72 16.4%	50 11.4%	53 9.2%	18 1.8%	35 7.3%
Séfrou	Total (%)	724 14.5%	515 10.3%	209 4.2%	966 19.3%	682 13.6%	284 5.7%	242 4.8%	167 3.3%	75 1.5%
	Témoin (non-BEIP) (%)	18 18.6%	13 13.4%	5 5.2%	9 9.3%	7 7.2%	2 2.1%	-9 -9.3%	-6 -6.2%	-3 -3.1%
	BEIP Pilote (%)	76 15.7%	47 9.7%	29 6.0%	108 21.3%	71 14.0%	37 7.3%	32 5.6%	24 4.3%	8 1.3%

Note: (%) est basé sur un dénominateur qui comprend le nombre total des élèves.

Source de données: Délégations de Séfrou, Errachidia, Khénifra et Boulmane

5.2.2 Enquête par questionnaire

(1) Analyse comparative entre les écoles témoins et pilotes: changement intervenu entre mai 2004 et avril 2005

1) Aperçu général sur le changement

Les données suivantes montrent la moyenne des réponses obtenues suite à l'enquête, concernant la partie du questionnaire portant sur le changement par rapport à l'année précédente, en comparant les écoles pilotes aux écoles témoins. Il a été demandé aux sondés de répondre aux questions qui se rapportent au changement en utilisant l'échelle suivante:

- 1 Beaucoup moins / Beaucoup plus mauvais que l'année précédente
- 2 Légèrement moins / Légèrement plus mauvais que l'année précédente
- 3 Aucun changement par rapport à/pareil à l'année précédente
- 4 Légèrement plus important /légèrement mieux que l'année précédente
- 5 Beaucoup plus important /beaucoup mieux que l'année précédente

En général, les écoles pilotes présentent des taux plus élevés, comme indiqué dans le tableau suivant. En particulier, les directeurs et les instituteurs sont classés beaucoup plus haut dans les écoles pilotes que dans les écoles témoins respectivement. Cependant, la moyenne des taux enregistrés par les instituteurs est négative même dans les écoles pilotes (le résultat 3.000 veut dire 'aucun changement'). Dans plusieurs cas, les directeurs doivent faire preuve d'une attitude plus positive que les instituteurs, compte tenu des responsabilités qui leur sont dévolues en tant que leaders des CGE, et ils sont tenus de s'approprier le changement. Par conséquent, il est naturel de constater que les directeurs sont classés plus haut que les instituteurs. Par ailleurs, les élèves sont généralement tous classés positifs et ne présentent pas de différences entre les écoles pilotes et les écoles témoins, sauf à Séfrou.

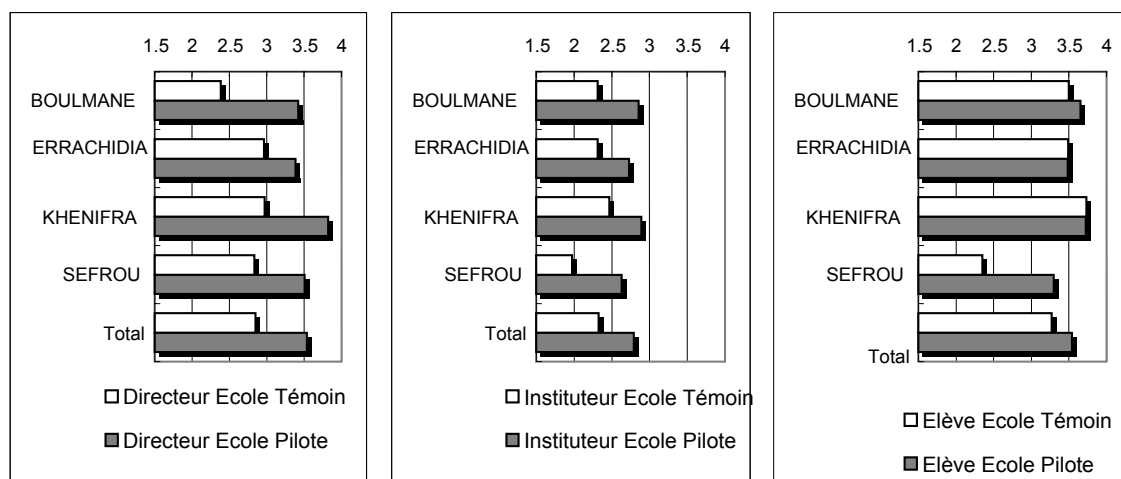


Schéma 5-5: Résumé de la moyenne du classement des questions sur le changement

Tableau 5-7: Résumé de la moyenne du classement des questions sur le changement

		Directeurs des Ecoles			Instituteurs			Elèves					
		Témoin	Pilote	P-C	Témoin	Pilote	P-C	Témoin	Pilote	P-C			
Boulmane	Moyenne	2.386	<	3.425	1.039	2.310	<	2.855	0.545	3.547	<	3.678	0.130
	Mère					2.350	<	2.907	0.557	3.663	<	3.864	0.202
	Satellite					2.301	<	2.839	0.538	3.522	<	3.598	0.076
Errachidia	Moyenne	2.965	<	3.384	0.419	2.310	<	2.730	0.420	3.574	>	3.545	-0.029
	Mère					2.018	<	2.755	0.737	3.455	<	3.709	0.255
	Satellite					2.407	<	2.719	0.312	3.614	>	3.457	-0.157
Khénifra	Moyenne	2.972	<	3.821	0.849	2.465	<	2.888	0.424	3.810	>	3.776	-0.034
	Autonome					2.480	<	2.935	0.455	3.901	<	4.017	0.116
	Mère					2.489	<	3.205	0.716	3.690	<	3.906	0.216
	Satellite					2.455	<	2.796	0.341	3.854	>	3.713	-0.141
Séfrou	Moyenne	2.833	<	3.507	0.673	1.972	<	2.631	0.659	2.432	<	3.310	0.878
	Mère					2.045	<	2.739	0.693	2.386	<	3.250	0.864
	Satellite					1.935	<	2.583	0.648	2.464	<	3.338	0.874
	Total	2.849	<	3.539	0.690	2.323	<	2.791	0.468	3.510	<	3.593	0.083

Source: Equipe d'étude de la JICA

2) Réponses des directeurs concernant le changement

Par rapport aux écoles témoins, les directeurs des écoles pilotes BEIP ont noté un important changement positif sur tous les plans.

Tel qu'indiqué dans le Tableau 5-8, le degré d'amélioration de la "motivation des instituteurs", l'"Appui des Parents", l'"Appui de la Communauté", l'"Appui de la Commune" durant la période entre mai 2004 et avril 2005 sont tous classés par les directeurs plus élevés dans les écoles concernées par BEIP que celles non concernées par BEIP.

Tableau 5-8: Classement de l'amélioration par les directeurs d'écoles

Catégorie	classement de 1 à 5 effectué par les directeurs concernant le degré d'amélioration en comparant 2003/4 et 2004/5			
	Motivation des Instituteurs	Appui des Parents	Appui de la Communauté	Appui de la Commune
Ecole Non-BEIP	2.4	2.5	2.5	2.2
Ecole BEIP	3.5	3.1	2.9	2.7

Un autre changement important que reconnaissent les directeurs est le **“Changement de l’Environnement Scolaire ”**. Dans les trois provinces, excepté à Errachidia, la différence en termes de classement du Changement de l’Environnement Scolaire est très importante entre les écoles pilotes et les écoles témoins. Cette variation est plutôt due au fait que les communes pilotes à Errachidia sont connues pour être très enclavées dans les Montagnes de l’Atlas. L’environnement naturel est vraiment pénible, en particulier pendant l’hiver. Les activités de rénovation menées pendant BEIP n’ont peut être pas été assez significatives pour produire un changement réel.

D’un autre côté, les directeurs à Errachidia ont été classés très élevés concernant l’amélioration de « l’Interaction entre l’école et la DP» par rapport aux autres provinces. Les communes pilotes à Errachidia sont situées dans des endroits isolés et à plus de 200 km de la capitale provinciale. Souvent, les instituteurs qui y sont affectés notent un sentiment d’isolation. Dans le processus d’exécution des activités pilotes, la DP à Errachidia a maintenu une bonne et solide communication avec les communes pilotes. Cette communication constante avec la DP a fait naître un sentiment fort que les directeurs reçoivent en fait beaucoup plus d’appui qu’auparavant. Le schéma et le tableau suivants montrent les changements qu’ont observé les directeurs.

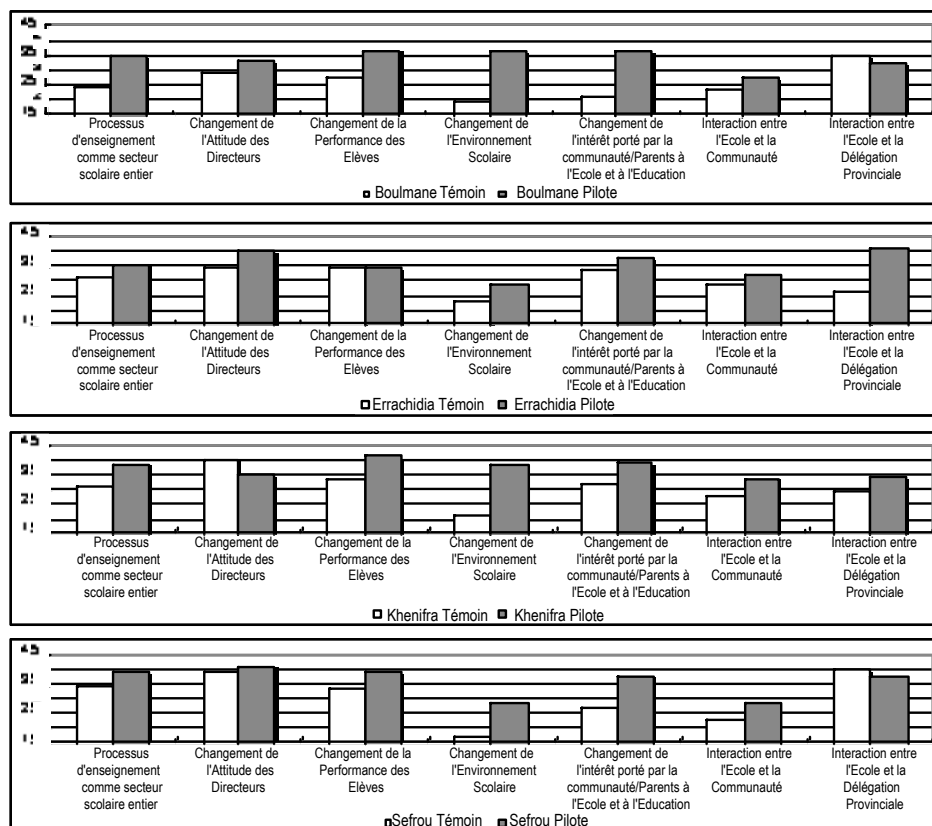


Schéma 5-6: Résumé des questions sur les changements: directeurs

Tableau 5-9: Résumé des questions sur les changements: directeurs

		Processus d'enseignement comme secteur scolaire entier	Changement de l'attitude des directeurs	Changement de la performance des élèves	Changement de l'environnement scolaire	Changement de l'intérêt porté par la communauté/Parents à l'école et à l'éducation	Interaction entre l'école et la communauté	Interaction entre l'école et la délégation provinciale
Boulmane	C	2.429	2.900	2.722	1.962	2.083	2.389	3.500
	P	3.484	3.333	3.691	3.641	3.611	2.704	3.222
	P-C	1.056	0.433	0.969	1.679	1.528	0.315	-0.278
	T Value t	1.899	0.692	2.391	4.156	2.223	0.664	0.284
	P(> t)	0.090	0.507	0.041	0.003	0.533	0.524	0.783
Errachidia	C	3.119	3.400	3.407	2.282	3.333	2.815	2.667
	P	3.571	3.975	3.417	2.846	3.729	3.194	4.125
	P-C	0.452	0.575	0.009	0.564	0.396	0.380	1.458
	T Value t	0.962	1.336	0.022	1.062	0.961	0.761	1.902
	P(> t)	0.361	0.214	0.983	0.316	0.362	0.466	0.090
Khénifra	C	3.129	4.080	3.378	2.138	3.233	2.733	3.000
	P	3.913	3.511	4.160	3.872	3.963	3.383	3.444
	P-C	0.784	-0.569	0.783	1.733	0.730	0.650	0.444
	T Value t	2.242	1.617	2.032	4.424	1.900	1.384	0.790
	P(> t)	0.032	0.132	0.065	0.0008	0.082	0.191	0.445
Séfrou	C	3.429	3.900	3.333	1.731	2.750	2.333	4.000
	P	3.920	4.150	3.917	2.846	3.792	2.833	3.750
	P-C	0.491	0.250	0.583	1.115	1.042	0.500	-0.250
	T Value t	0.997	0.542	1.451	3.023	2.840	0.863	0.327
	P(> t)	0.348	0.602	0.185	0.017	0.022	0.413	0.752

Note: Si le résultat de "T test" est significatif à 5%, il est indiqué en caractères gras.

Source: Equipe d'Etude-JICA

C: Témoin, P: Pilote

3) Réponse des instituteurs concernant le changement

Nombre d'instituteurs des écoles pilotes qui ont été notés moins de 3.000 suggèrent que la situation est légèrement plus mauvaise que l'année précédente. Cependant, la comparaison de ces résultats avec ceux des écoles témoins permet de conclure que les réponses obtenues dans les écoles pilotes sont plus positives. Les écoles pilotes présentent des résultats plus élevés par rapport aux écoles témoins dans toutes les catégories dans toute la région, sauf pour le 'Changement au niveau de l'interaction entre l'école et la délégation' à Khénifra.

Les résultats les plus significatifs qui sont classés plus élevés dans les écoles pilotes que dans les écoles témoins concernent le "Changement dans l'Environnement de l'Ecole" et le "Changement dans l'Interaction entre l'Ecole et la Communauté: Sensibilisation à l'importance de l'Education".

Le schéma et le tableau illustrent les changements identifiés par les instituteurs.

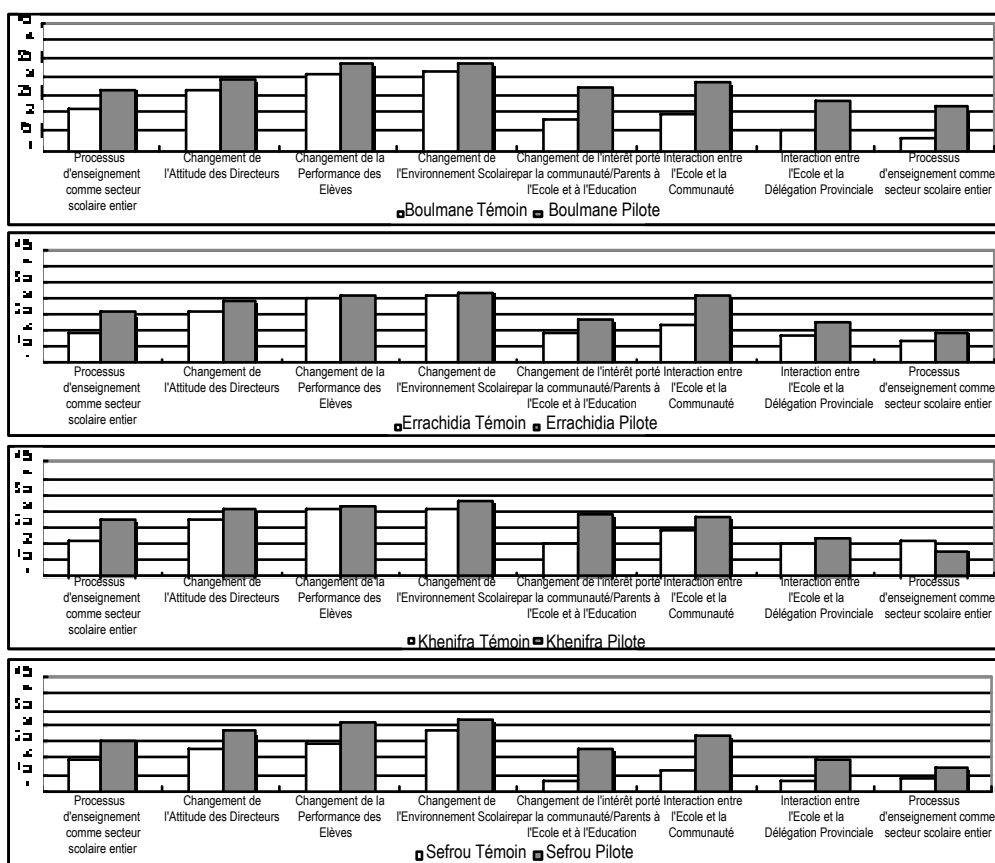


Schéma 5-7: Schéma résumant les questions sur les changements: instituteurs

Tableau 5-10: Tableau résumant les questions sur les changements: instituteurs

		Processus d'enseignement comme secteur scolaire entier	Changement de l'attitude des directeurs	Changement de la performance des élèves	Changement de l'environnement scolaire	Changement de l'intérêt porté par la communauté/Parents à l'école et à l'éducation	Interaction entre l'école et la communauté	Interaction entre l'école et la délégation provinciale	Processus d'enseignement comme secteur scolaire entier
Boulmane	Control	2.126	2.619	3.086	3.165	1.851	2.003	1.552	1.318
	P	2.675	2.943	3.357	3.386	2.709	2.864	2.339	2.150
	P-C	0.550	0.323	0.271	0.222	0.858	0.862	0.787	0.832
	T Value t	2.365	1.524	1.322	0.992	3.351	2.792	3.665	3.018
	P(> t)	0.2220	0.134	0.193	0.326	0.002	0.008	0.001	0.004
Errachidia	C	1.900	2.556	2.996	3.129	1.931	2.228	1.829	1.686
	P	2.543	2.915	3.114	3.248	2.369	3.073	2.263	1.951
	P-C	0.644	0.359	0.118	0.119	0.438	0.845	0.434	0.265
	T Value t	3.982	2.005	0.801	0.580	2.419	3.824	2.219	1.253
	P(> t)	0.0003	0.052	0.428	0.565	0.021	0.001	0.033	0.218
Khenifra	C	2.116	2.801	3.074	3.127	1.980	2.428	2.012	2.103
	P	2.753	3.079	3.207	3.320	2.917	2.873	2.174	1.803
	P-C	0.637	0.278	0.133	0.193	0.937	0.445	0.162	-0.300
	T Value t	3.597	1.712	0.674	1.037	4.807	2.068	0.905	1.367
	P(> t)	0.0007	0.093	0.504	0.305	<0.001	0.044	0.370	0.178
Sefrou	C	2.005	2.332	2.483	2.825	1.290	1.666	1.325	1.350
	P	2.604	2.819	3.075	3.219	2.271	2.720	1.982	1.710
	P-C	0.599	0.486	0.592	0.394	0.980	1.054	0.657	0.360
	T Value t	2.428	2.299	2.720	1.900	4.202	3.412	2.971	1.686
	P(> t)	0.022	0.029	0.011	0.067	<0.001	0.002	0.006	0.102

Note: Si le résultat de "T test" est significatif à 5%, il est indiqué en caractères gras.

Source: Equipe d'Etude-JICA

C: Témoin, P: Pilote

Les instituteurs ont aussi remarqué des progrès sur le plan de la motivation des élèves. Ceci est clair étant donné que les écoles souffraient de l'abandon scolaire. Comme l'indique le Tableau 5-11, le taux d'attitude des élèves est plus élevé au sein des écoles BEIP que dans les écoles non BEIP.

Tableau 5-11 : Classement des changements de l'attitude des élèves par les instituteurs

		Classement de 1 à 5 de l'amélioration d'après la comparaison des années 2003/04 à 2004/5 par les instituteurs						
TYPE	Catégorie	Inscription	Présence	Abandon Scolaire	Redoublement/ Triplement	Discipline/ Attitude	Résultat Scolaire	Performance Générale
Ecole Mère	Non-BEIP	2.7	3.1	2.6	3.2	3.1	3.3	3.3
	BEIP	3.7	3.6	3.4	3.2	3.5	3.5	3.6
Ecole Satellite	Non-BEIP	3.2	3.4	2.9	2.7	3.1	3.2	3.2
	BEIP	3.5	3.5	3.0	3.0	3.4	3.4	3.5

Source: Enquête d'impact BEIP , voir le Chapitre 5 pour plus de détails.

Note: Sur 172 échantillons, 50 écoles enregistrant 0% d'abandons en 2003/4 sont exclues. Classement de l'Echelle: *ibid*

4) Réponse des élèves par rapport au changement

Dans toutes les catégories, la différence entre les écoles pilotes BEIP et les écoles témoins ont été minimes, à l'exception de Séfrou. Les écoles pilotes à Séfrou présentent une forte amélioration par rapport aux écoles témoins, et ce, dans l'ensemble des aspects – notamment 'le changement de l'environnement de l'école' et 'le changement de l'appui parental'. Le schéma et le tableau ci-dessous indiquent les changements identifiés par les élèves.

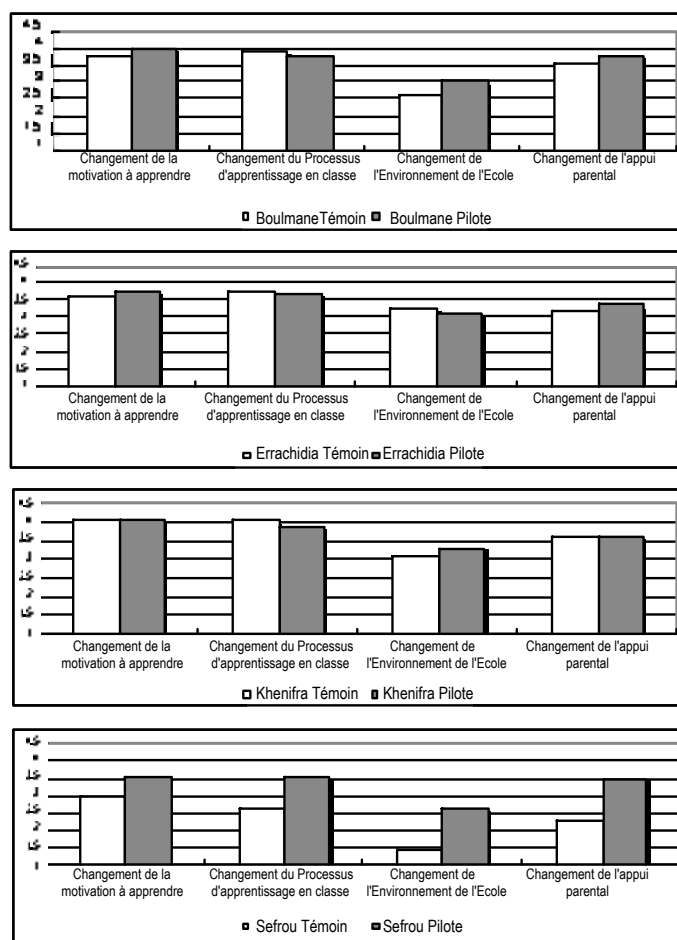


Schéma 5-8: Tableau résumant les questions sur les changements: élèves

Tableau 5-12: Tableau résumant les questions sur les changements: élèves

		Changement dans motivation à apprendre	Changement dans le processus d'apprentissage en classe	Changement dans l'environnement de l'école	Changement dans l'appui parental
Boulmane	Control	3.802	3.912	2.660	3.611
	Pilot	3.982	3.831	3.038	3.759
	P-C	0.180	-0.081	0.378	0.148
	T Value t	1.311	0.587	1.751	0.763
	P(> t)	0.198	0.561	0.088	0.450
Errachidia	Control	3.662	3.784	3.267	3.260
	Pilot	3.775	3.689	3.107	3.373
	P-C	0.112	-0.095	-0.161	0.113
	T Value t	0.907	0.453	0.880	0.588
	P(> t)	0.371	0.654	0.385	0.560
Khénifra	Control	4.116	4.057	3.132	3.614
	Pilot	4.066	3.877	3.319	3.624
	P-C	-0.050	-0.179	0.187	0.009
	T Value t	0.595	1.480	1.027	0.059
	P(> t)	0.555	0.146	0.310	0.953
Séfrou	Control	2.985	2.639	1.485	2.288
	Pilot	3.532	3.537	2.613	3.519
	P-C	0.547	0.898	1.128	1.232
	T Value t	1.905	3.316	4.143	4.786
	P(> t)	0.067	0.003	0.0003	<0.0001

Note: Si le résultat de "T test" est significatif à 5%, il est indiqué en caractères gras.

Source: Equipe d'Etude-JICA C: Témoin, P: Pilote

(2) Analyse des indicateurs

1) Indicateurs du processus

Dans le modèle, l'hypothèse est que 'l'indicateur processus' représente l'interaction consistant à assurer l'éducation. Le changement induit dans le processus par les activités BEIP aura, par la suite, un impact sur les effets des projets.

Généralités

Les classements relatifs aux indicateurs de processus sont indiqués dans le tableau ci-dessous.

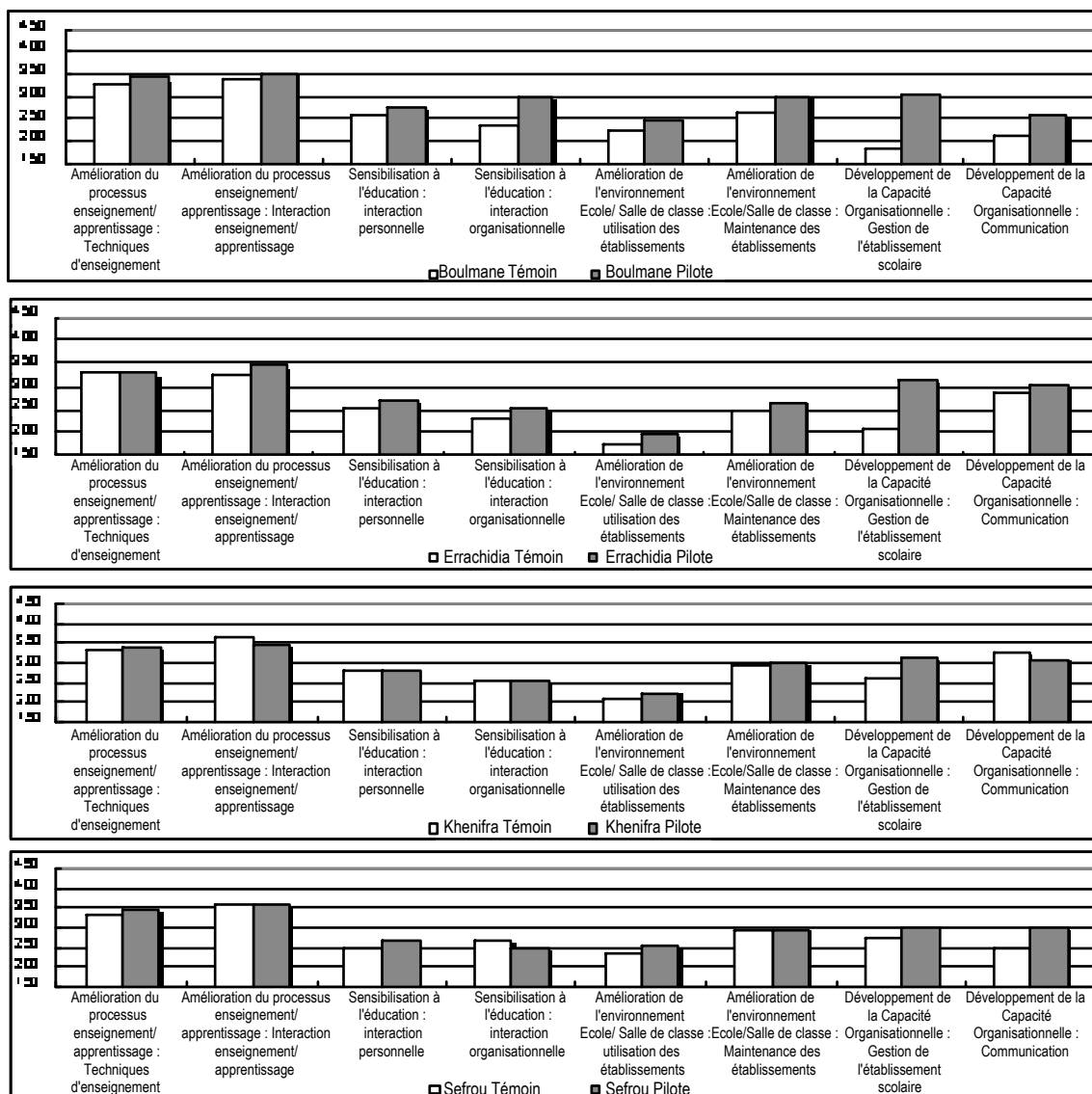


Schéma 5-9: Comparaison des indicateurs du processus entre le groupe Témoins et le groupe Pilote

La différence majeure entre les écoles pilotes et les groupes témoins concerne 'le Développement de la Capacité Organisationnelle : Gestion Scolaire'. Dans ces provinces, à l'exception de Sefrou, les écoles pilotes indiquent des taux élevés par rapport aux écoles témoins. Les différences sont statistiquement significatives.

Différence majeure entre les groupes témoin et pilote

La comparaison des classements de gestion scolaire en 2004 (avant BEIP) et 2005 (après BEIP) est indiquée dans le tableau ci-dessous. Dans les cas des écoles pilotes, les changements sont tous positifs. Le BEIP est estimé être efficace pour renforcer la capacité de gestion au niveau scolaire.

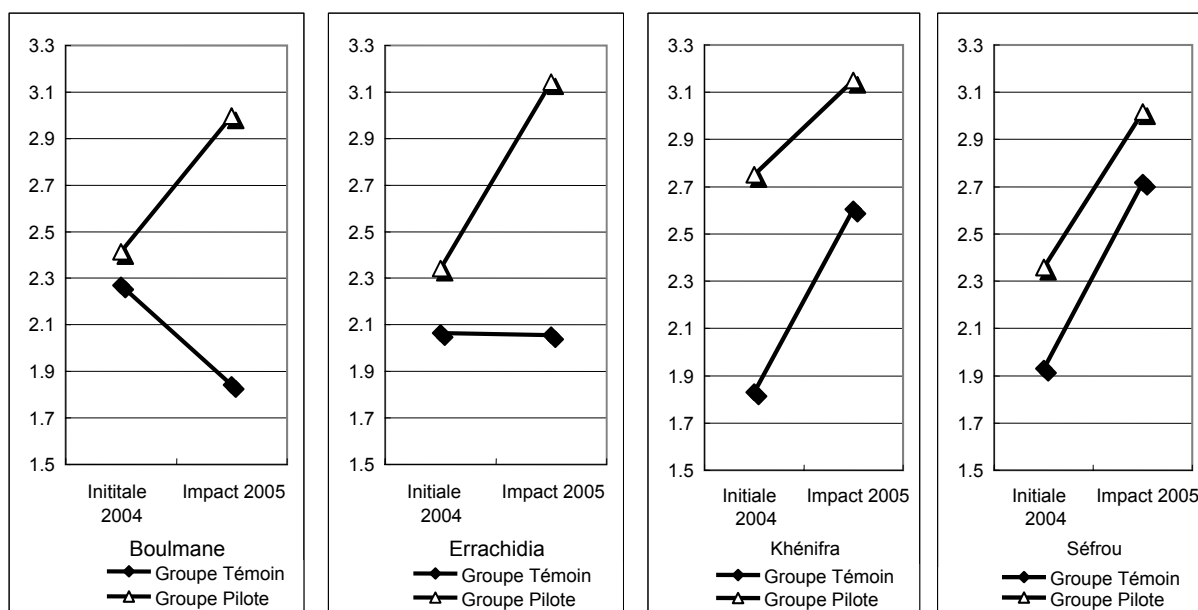


Schéma 5-10: Comparaison de la gestion de l'école entre le groupe témoin et le groupe pilote en 2004 et 2005

Note: En raison de la planification périodique de l'analyse, les unités scolaires non concernées par l'Enquête Initiale ou Post-Pilote ou les deux, ne sont pas prises en considération dans cette analyse: Ait Taleb Amer U/S à Khénifra, Taourirt U/S (GT) à Errachidia, Fas Ourible U/S à Boulmane, Ait Yacoub U/S à Boulmane, Ouled Slimane U/S à Boulmane.

5.2.3 Résultats des Entretiens Focus Group

Les Entretiens Focus Group visent à rassembler les réponses qui ne peuvent être obtenues à travers la collecte des données qualitatives. Six secteurs scolaires ont été sélectionnés dans l'échantillonnage pour l'enquête Post-Pilote. Les réponses obtenues sont concentrées sur la capacité organisationnelle et les changements notés au niveau de l'école.

(1) Changement au niveau de développement de la capacité organisationnelle

1) Points de vue EPE: développement de la capacité organisationnelle au niveau provincial

L'une des approches importantes du programme BEIP concerne 'l'apprentissage par l'action', introduisant, ainsi, une approche ascendante "Bottom up". L'amélioration de la capacité organisationnelle des délégations et CGE représente l'une des cibles majeures dans l'ensemble de la période du programme.

Les membres EPE des provinces concernées se sont déclarés satisfaits du déroulement du programme de l'éducation provinciale, qui a été programmé dans le cadre de la coopération BEIP-JICA, en dépit des doutes émis au début du programme relativement à l'efficacité des approches BEIP.

Dans les sections suivantes, les opinions des membres de l'EPE au moment de l'EFG ont été réunies en fonction des thèmes suivants.

a) Impact de l'approche de bas en haut "bottom up"

Les impacts de l'approche de bas en haut « bottom up » ont été évalués positivement

- L'approche de bas en haut « bottom up » comporte de nombreux avantages, étant donné qu'elle traite les besoins des écoles de manière ponctuelle et répond aux attentes des différents acteurs, tels les instituteurs, parents, communes, etc.
- Parallèlement, cette approche a aussi garanti aux écoles un sentiment d'autonomie aussi bien en matière de gestion qu'en matière de collaboration avec les partenaires locaux. Ceci explique le développement du sentiment d'appartenance.
- Cette approche a aussi facilité le travail des écoles avec la communauté, et ce, de façon organisée.
- Par le biais de l'approche de bas en haut « bottom up », les écoles se sont améliorées, même par rapport au processus d'enseignement - apprentissage.

b) Questions techniques relatives à la planification de bas en haut « bottom up »

Malgré les impacts positifs de l'approche de bas en haut « bottom up », il reste quelques questions à traiter.

- La formation de bas en haut « bottom up » relative aux instituteurs et directeurs organisée par l'EPE de chaque délégation a été considérée comme étant à la fois importante et intéressante. L'important est d'en assurer la durabilité. En conséquence, le rôle de l'EPE doit être institutionnalisé au sein des délégations.
- La formation de bas en haut « bottom up » a permis aux écoles de s'approprier plus d'indépendance en termes de budget et d'institutions. Cependant, l'ensemble des EPE a identifié des difficultés par rapport à l'identification du budget opérationnel des activités de suivi.
- Au cours de la formation organisée par les EPE, ces derniers ont développé les compétences des représentants CGE pour poursuivre la formation basée à l'école. En pratique, ces activités de formation au niveau de l'école n'ont pas été souvent couronnées de succès et la durabilité des aboutissements de la formation demeure un sujet qui nécessite une réflexion.
- Dans quelques régions, les activités de sensibilisation n'ont pas eu d'impact sur les partenaires locaux vu le manque de contribution efficace de la part de certains membres CGE. La communication avec la population à l'extérieur de l'école est parfois difficile.

c) Exécution des activités interscolaires (formation interscolaire)

Les activités interscolaires ont été conduites de manière fructueuse, davantage grâce à la forte motivation de membres EPE qu'à la capacité institutionnelle.

- La gestion du budget relatif aux activités interscolaires a été effectuée de manière réussie par les membres EPE grâce à leurs efforts personnels.
- Les membres EPE n'ont ménagé aucun effort pour faire réussir les activités du projet.

d) Suivi et évaluation

Le système de gestion financière a été efficace et a fonctionné de manière correcte.

- Les membres EPE ont strictement exécuté le budget attribué et bien analysé les rapports soumis par les écoles. Ce système de gestion financière donne de bons résultats. Il aurait pu être appliqué au sein d'autres régions dans le cadre de l'extension du Plan d'Education Provincial.

2) Développement de la capacité organisationnelle au niveau scolaire

Au niveau scolaire, les CGE ont été mis en place au début du programme BEIP, en conformité avec la Charte de l'Education du MEN, en vue de poursuivre les activités BEIP au niveau

scolaire. Au cours du processus de planification et d'exécution des activités, le degré d'importance des CGE a différé selon l'école, étant donné que l'interprétation du rôle des CGE et la responsabilité variaient d'une école à l'autre.

Les sections qui suivent récapitulent les points de vue des participants au sein des EFG au niveau scolaire.

a) Points de vue des instituteurs sur la responsabilité du CGE et son pouvoir

De nombreuses opinions ont été rapportées concernant la responsabilité de CGE et son pouvoir. Plusieurs instituteurs pensent que le CGE détient le pouvoir permettant à l'ensemble des partenaires de participer à la gestion scolaire et à la prise de décision. Parallèlement, les fonctions du CGE établies dans la Charte de l'Education n'étaient pas assez claires et l'approche était relativement nouvelle. En conséquence, l'approche adoptée au sein des écoles a été diverse et individuelle.

- Le CGE a été un premier pas vers une gestion autonome des écoles et joué un rôle important dans l'activation des écoles et la mise en place de la décentralisation. Chacun a participé au processus de prise de décision et pris des responsabilités.
- Certains instituteurs ayant participé à la formation à la planification de l'activité ont confirmé l'utilité de la formation, tandis que d'autres ont pensé que la formation n'était pas suffisante pour assurer l'assimilation des rôles, fonctions et responsabilités du CGE en vue de poursuivre les activités.
- La communauté ne comprend pas que les responsabilités soient transférées au CGE en conséquence du manque d'efforts de la part des partenaires, tels la commune et la délégation, qui avaient la possibilité de motiver la communauté, et du manque de moyens fiables pour transmettre les messages.
- Le CGE n'a pas joué son plein rôle dans la gestion des activités. En pratique, la gestion réelle a été organisée de manière officielle 'parmi les instituteurs'.
- Le CGE n'a été dotée d'aucune structure organisationnelle pour tenir ou mener des réunions. Un calendrier annuel de réunions doit être préparé pour assurer un travail fiable et efficace.
- La majorité des instituteurs pense que la responsabilité du CGE doit être étendue pour couvrir non seulement la gestion scolaire, mais aussi la programmation pédagogique (emploi du temps) et le choix des manuels scolaires.

b) Engagement des parents au sein du CGE

Les parents et la communauté participent de manière indirecte au CGE. Le président de l'APTE assiste le CGE en tant que représentant de la population locale. La relation du président de l'APTE avec les membres de la communauté, et les efforts fournis par le directeur ou/et instituteurs affectent les attentes des parents / de la communauté.

- Les parents ont indiqué ne pas être directement engagés dans le CGE. Le degré d'informations obtenu par les parents ou membres de la communauté diffère selon leur relation personnelle avec les membres CGE. Néanmoins, la plupart des parents se sont dits satisfaits de la manière dont les activités sont gérées.
- Certaines écoles transmettent les informations via l'APTE ou les élèves, même en ce qui concerne les affaires financières.
- Quelques parents se sont dits satisfaits du travail de CGE, auquel le membre élu du douar participe régulièrement. Le membre élu rend compte aux parents de l'ensemble des activités prévues et de la gestion financière. Ce système a permis la participation des parents/communauté et autres, et donné de bons résultats.
- Dans la plupart des écoles, les parents ont été bien informés sur la gestion financière par le biais des rapports financiers, des explications fournies lors des réunions

organisées par les directeurs ou instituteurs, ou par le biais des informations transmises par les représentants de communautés.

- Au sein de certaines écoles, l'APTE joue un rôle important dans la liaison de l'école avec les parents/la communauté, à travers l'organisation de réunions régulières avec le directeur et les instituteurs. L'APTE prend part à l'ensemble des activités au nom des parents et de la population du douar. De plus, les instituteurs font partie de la communauté et fournissent des efforts en vue de gagner la confiance de la communauté.
- Les parents engagés dans la gestion pensent que c'est leur devoir et ceux indirectement engagés font confiance à leur gestion.

c) Satisfaction concernant la gestion du projet

Les instituteurs et parents/communauté se sont dits satisfaits de la gestion du projet. Ce qui a été le plus remarquable pour les gérants est le respect du budget planifié et l'argent épargné en vue d'être en mesure de l'utiliser pour des imprévus.

- Dans certaines écoles, les instituteurs et parents/communauté ont achevé leurs tâches avec des résultats de bonne qualité en dépit des ressources humaines limitées.
- Dans d'autres écoles, les instituteurs ont pensé que la gestion financière des projets donnait des résultats satisfaisants ; le CGE a informé les parents et la communauté de la situation des dépenses et réalisations en vue de garantir la transparence.
- Un certain nombre d'instituteurs se sont dits satisfaits par rapport à leur capacité de minimiser les coûts des activités.

(2) Changements au niveau scolaire

1) Changement de l'attitude et comportement des élèves et instituteurs

a) Point de vue des instituteurs concernant l'impact des activités BEIP sur le changement comportemental

Les instituteurs ont noté des impacts positifs par rapport aux activités mises en place, même s'il y a eu des commentaires indiquant que l'impact des activités demeurerait limité et n'avait encore pas eu d'effet sur le changement dans la capacité des élèves à améliorer leurs résultats scolaires.

- Dans la majeure partie des écoles, les instituteurs ont noté que les élèves appréciaient l'école plus qu'auparavant en conséquence de l'amélioration de l'infrastructure (cantine, porte de l'école, cour de l'école et multimédia) et équipement (ordinateurs, équipement pour la bibliothèque et la salle multimédia).
- Les instituteurs ont indiqué que l'éducation des élèves a été encouragée par la distribution de fournitures scolaires et de nouvelles inscriptions ont été enregistrées. Avec la distribution des uniformes scolaires et ballons, les instituteurs ont remarqué une amélioration dans le taux de présence des élèves, et la participation aux activités interscolaires et activités sportives.
- Dans certaines écoles, les instituteurs ont observé l'impact de l'amélioration des conditions d'hygiène (eau, toilettes, etc.) sur le taux de participation des élèves. La porte de l'école (clôture) a pu également encourager les élèves à rester dans l'école pendant la récréation.
- Dans certaines écoles, les instituteurs se sont dits satisfaits du changement comportemental des élèves au cours de l'exécution du projet : en effet, les élèves se sont montrés plus positifs et collaborateurs qu'avant, les élèves ont demandé la

permission à leurs instituteurs d'utiliser les outils informatiques de manière régulière, et ont montré beaucoup d'intérêt par rapport aux livres disponibles dans la bibliothèque et pour la recherche.

- Les instituteurs, au sein de certaines écoles, ont pu noter l'impact du multimédia sur l'attitude des élèves envers l'apprentissage utilisant des ordinateurs. Ceci a encouragé les élèves à se rendre régulièrement à l'école même pendant leur temps libre. Un autre impact positif a été noté par rapport au processus d'apprentissage des élèves, réalisation de davantage de travaux en équipe et devoirs à l'aide d'ordinateurs et changement d'attitude, notamment leur tranquillité et politesse.
- Dans d'autres écoles, les instituteurs ont indiqué qu'il n'y avait pas de changements radicaux dans le comportement des élèves en terme de motivation, d'apprentissage ou de réalisation de leurs devoirs. Leur capacité d'assimilation ne s'est pas améliorée et le niveau de communication avec les instituteurs est resté limité. En conséquence, leurs résultats n'ont pas atteint le niveau requis.
- Les instituteurs ont noté que la manière dont les devoirs étaient faits n'avait pas subi de changement. D'après eux, une participation efficace des parents constitue une condition préalable indispensable.
- Les instituteurs ont pu noter que les écoles sont devenues plus attrayantes et ont veillé à la protection de l'espace comme c'est le cas en milieu urbain. Quelques instituteurs se sont dits satisfaits des nouveaux aménagements apportés à leurs demeures, ce qui a contribué à l'amélioration de leurs conditions de vie.

b) Point de vue des parents/de la communauté concernant l'impact des activités BEIP sur le changement comportemental

Les parents ont exprimé leur satisfaction quant au changement comportemental positif des élèves. De plus, ils ont indiqué que les écoles sont devenues plus attrayantes et motivent les élèves grâce aux meilleurs équipements mis à leur disposition.

- Les parents ont confirmé que l'image de l'école avait été améliorée avec la mise à disposition de nouveaux équipements et bâtiments (multimédia, ordinateurs, bibliothèque, latrines, approvisionnement en eau, espaces de jeux, porte d'entrée, etc.) et la distribution de fournitures scolaires telles que les cartables scolaires. L'école est devenue plus attrayante et, ainsi, ceci a eu un impact positif aussi bien par rapport aux comportements des élèves qu'à celui des instituteurs.
- Ces nouvelles constructions/équipements ont contribué à l'amélioration des conditions de travail des instituteurs. En conséquence, une attention plus particulière, de la part des instituteurs, a été notée dans leur communication avec les élèves.
- Les filles ont pu se rendre à l'école de manière plus régulière grâce à la mise à disposition de toilettes.
- Les parents ont visité les écoles pour contribuer davantage à l'amélioration des conditions de scolarisation.

c) Point de vue des parents/de la communauté (femmes) concernant l'impact des activités BEIP sur le changement comportemental

Les parents/communauté de sexe féminin ont exprimé leur satisfaction concernant le changement comportemental des élèves.

- Les élèves sont satisfaits de la nouvelle image de l'école.
- Les élèves ont informé leurs mères des activités scolaires.
- Les élèves se sont montrés plus vivants, désireux de se rendre à l'école et se sont montrés plus disposés à faire leurs devoirs.

- Les élèves sont satisfaits de leur processus d'apprentissage et des nouveaux progrès réalisés au niveau scolaire. En outre, ils se sont montrés plus attentifs et disposés à suivre les conseils de leurs instituteurs et, grâce aux ordinateurs, ils ont mieux assimilé leurs leçons.
- En développant de bonnes relations avec leurs instituteurs, certains élèves ont pu développer leur confiance en eux.
- Quelques parents/communautés de sexe féminin ont pensé que les instituteurs ont besoin d'améliorer leur sens de la communication avec les élèves, et de mettre fin aux châtiments corporels.

(3) Changement dans la sensibilisation à l'éducation

1) Impacts sur la sensibilisation à l'éducation vus par les instituteurs

Les efforts fournis en matière de sensibilisation à l'éducation ont été perçus de manière différente par les instituteurs en fonction de leur environnement.

- Les instituteurs ont pu noter un changement dans le comportement des parents/communauté au vu de leur visite des écoles pour voir les nouvelles constructions ayant pu changer l'image de l'école. Les parents/communautés ont également pu assister aux activités sportives.
- Dans certaines écoles, les instituteurs ont pu témoigné de la manière dont les actions de sensibilisation menées dans le cadre du projet ont encouragé les membres de la communauté à étendre leur appui financier au projet. Néanmoins, une autre observation a été formulée. Les réunions dans les écoles ou visites au domicile des élèves n'ont pas permis de mettre en place comme prévu de bonnes relations entre les parents et instituteurs, en raison du refus des parents à contribuer encore une fois sur le plan financier.
- Dans d'autres écoles, les instituteurs ont expliqué l'absence de la participation des parents aux actions de sensibilisation par la spécificité de l'environnement rural, des préoccupations professionnelles des parents, la situation géographique des écoles, et leur degré de sensibilisation à l'importance de l'école. Dans la même école, quelques instituteurs ont senti que leur pouvoir social était en train de se dégrader, et qu'ils avaient besoin de faire appel aux représentants de l'autorité pour encourager les parents à visiter les écoles.
- Certains instituteurs se sont dits mécontents de leur relation avec les parents/communauté. Les instituteurs ont interprété les demandes des parents en matière de qualité et efficacité comme un manque de respect. Les instituteurs ont reproché aux parents de ne pas aider leurs enfants à faire leurs devoirs.
- Au sein de certaines écoles, les instituteurs se sont dits satisfaits de la sensibilisation à l'éducation des parents/communauté. En conséquence des activités conduites à l'école et des visites au domicile des élèves, les instituteurs ont indiqué l'amorce d'un lien entre parents/communauté : les parents ont pu commencé à visiter l'école pour rencontrer les instituteurs ou le directeur. En plus du changement dans l'intérêt des parents/communauté par rapport à l'école, les élèves ont été encouragés d'autant par la présence de leurs parents au sein de l'école.

Les instituteurs se sont heurtés à certaines difficultés en matière de gestion des activités de sensibilisation à l'éducation, même si ces derniers ont pu noter quelques impacts positifs concernant la sensibilisation à l'éducation des parents/communauté.

- Dans plusieurs écoles, les instituteurs ont indiqué qu'il serait plus facile de contacter les parents/communauté s'ils étaient formés à la procédure d'amélioration des techniques de communication avec la population.
- Certains instituteurs ont pensé qu'une enquête préliminaire portant sur les attitudes et attentes de la population en matière du rôle de l'école, devrait être menée avant le développement d'une stratégie de communication avec la communauté.

2) Impacts sur la sensibilisation à l'éducation vus par les parents/communauté

Les attitudes des parents/communauté ont varié selon l'école. Néanmoins, plusieurs parents d'élèves ont témoigné d'un changement d'attitude envers l'école. Ils encouragent leurs enfants à assister à l'école, leur fournissent le nécessaire en matière de fournitures scolaires, les dispensent des travaux quotidiens à la maison, les incitent à faire leurs devoirs et contribuent financièrement aux activités du projet.

- La majorité des parents n'a pas effectué une visite de l'école pour superviser l'éducation de leurs enfants.
- Dans certaines écoles, les parents ont contribué aux activités sur le plan financier dans le cadre de ressources relativement limitées, tandis que d'autres ont contribué par leur main d'œuvre.
- Dans quelques écoles, les parents n'ont pas participé aux activités et, en conséquence, n'ont pas été présents : ils se sont rendus à l'école au moment des fêtes nationales.

Même si de nombreux parents/communauté se sont montrés intéressés par l'éducation, leur degré de satisfaction et d'appréciation était différent selon le degré de changement d'attitude du directeur et des instituteurs.

- Dans certaines écoles, les parents ont commencé à visiter les écoles de manière plus régulière, sans toutefois noter un changement dans les attitudes des instituteurs : les instituteurs traitent encore les élèves de manière incorrecte, la qualité de l'enseignement n'a pas été améliorée et la qualité d'apprentissage des élèves n'a pas changé.
- Dans d'autres écoles, les interactions entre instituteur/directeur et parents n'ont pas été fréquentes : les parents n'ont pas visité les écoles, et les instituteurs ne se sont pas rendus au domicile des élèves, même si le directeur et les instituteurs travaillent au sein de l'école depuis longtemps.
- Les parents/communauté de sexe féminin se sont dits déçus par le fait que les instituteurs n'ont pas pu comprendre l'attitude de la communauté et ont dédaigné l'intérêt des parents pour l'éducation de leurs enfants.

3) Impacts sur la sensibilisation à l'éducation vus par les parents/communauté de sexe féminin

Les parents/communauté de sexe féminin ont pu noter des changements dans le comportement des hommes

- Les parents/communauté femmes ont indiqué que les hommes se sont montrés intéressés par l'éducation de leurs enfants en leur fournissant les besoins nécessaires, en les aidant à faire leurs devoirs, et (quelquefois) en les dispensant des travaux domestiques. Cependant, les parents/communautés femmes ont noté que les hommes visitaient rarement les écoles à cause de leur occupation par les activités agricoles.

- Certains parents/participants femmes ont indiqué que le projet a fait naître un sens des responsabilités envers leurs enfants au sein de la population locale.

4) Impacts sur la sensibilisation de la commune à l'éducation

Les parents ont exprimé leur satisfaction par rapport aux activités du projet ; cependant, dans certaines écoles, les parents ont remarqué que la commune n'avait pas maintenu son engagement.

- Dans quelques écoles, la commune a promis de fournir aux écoles les besoins nécessaires en eau ; mais n'a pas tenu sa promesse, ce qui a retardé la réalisation des objectifs prévus.

(4) Entraves culturelles à la participation des parents/communauté au sein des activités BEIP

1) Participation des parents/communautés femmes vue par les parents/communautés hommes

Sur le plan culturel, une femme n'est pas autorisée à communiquer avec un homme étranger, ainsi la contribution des femmes aux écoles est limitée ; les instituteurs sont considérés être des étrangers. De plus, les hommes considèrent que les écoles sont strictement réservées aux hommes.

- Certains parents/communauté hommes ont reconnu ne pas comprendre comment les institutrices se sont permises de discuter avec les pères et ont estimé préférable que ces femmes se consacrent à l'éducation de leurs propres enfants à la maison.
- Les pères des élèves ont indiqué que les femmes sont occupées par leurs travaux domestiques et qu'elles ne pouvaient pas toujours se libérer pour aider les écoles.

Cependant, les parents/communautés hommes ont noté des changements dans leur attitude envers la participation des femmes au sein des activités BEIP, même si cette dernière est restée limitée dans certains domaines. L'ouverture des écoles et de la communauté a certainement permis aux parents/communauté hommes de permettre aux parents/communautés femmes de participer momentanément aux activités scolaires dans certaines régions avec, de surcroît, l'encouragement des partenaires, à savoir de l'école et de la délégation.

- Dans certaines écoles, les parents/communauté femmes ont participé par l'apport de l'eau, alors que dans d'autres régions il a été demandé aux femmes de préparer le thé et les repas pour les personnes engagées dans la construction de l'école.
- Dans certaines régions, les parents/communautés hommes ont permis aux femmes l'occasion de participer sans toutefois leur offrir un rôle important.
- Au sein d'autres régions, les parents/communauté femmes ont encouragé les parents/communauté femmes à prendre part aux activités du projet, à la vie scolaire et à assister aux cours de lutte contre l'analphabétisme.

2) Participation des parents/communauté femmes vue par les parents/communauté femmes

Dans certaines régions, les parents/communautés femmes n'ont pas été autorisés à se rendre à l'école ou à s'absenter de leur foyer sauf en cas de force majeure, alors que dans d'autres régions les parents/communauté femmes ont pu se rendre à l'école une fois invitées ou au moment de l'accompagnement de leurs enfants aux cours. Dans certaines régions rurales,

l'environnement et les traditions sociales ont représenté une entrave à la participation des femmes ; il a ainsi fallu du temps pour changer ces comportements. En outre, le degré d'information sur le projet que les parents/communauté femmes ont pu obtenir a varié, et ce, dans le cas où une activité était organisée pour les parents/communauté femmes. Généralement, les femmes n'ont guère eu l'occasion de se rendre dans les écoles, ce qui les a empêché de poursuivre le développement du projet.

- Quelques parents/communauté femmes ont indiqué qu'ils étaient obligés de rester chez eux, et n'étaient généralement pas autorisés à participer aux activités. Les femmes ont pu noter la différence de droits entre elles-mêmes et les hommes, y compris les directeurs et les instituteurs.
- Quelques parents/communauté femmes ont affirmé être très occupés par leurs tâches domestiques, et qu'ils ne disposaient pas d'assez de temps pour se rendre fréquemment aux écoles.
- Certaines femmes ont indiqué que le sujet de l'éducation de leurs enfants ne les concernait pas (il relève de la responsabilité des pères), et qu'elles n'étaient pas concernées par ce qui se passait à l'école.
- Quelques parents/communauté femmes se sont dits mécontents de leur exclusion du projet. Elles s'attendaient à bénéficier des cours de lutte contre l'analphabétisme, et ont accepté certaines responsabilités liées au projet.
- Dans l'école Taghit, les parents/communauté femmes ont commencé à se rendre aux écoles d'une manière régulière en vue d'assister aux cours de lutte contre l'analphabétisme. Les parents/communauté femmes ont indiqué que ces cours représentaient un changement réel dans leur vie : une ouverture nouvelle sur les plans intellectuel et social. Cette expérience a pu introduire des changements radicaux au sein de la vie scolaire à Taghit. Les femmes ont pu développer une idée sur leur participation, et les cours de lecture et d'écriture du Coran les ont encouragé à se rendre compte de l'importance cruciale de l'éducation.
- Les parents/communauté femmes ont pu noter l'épanouissement des écoles mais n'ont pas perçu de changements directs dans les comportements des instituteurs et directeurs vu leur accès limité à l'éducation. Néanmoins, elles ont continué à apprécier l'épanouissement de l'école et les efforts déployés par les directeurs et instituteurs, pour le temps et les moyens financiers mis à disposition.
- Dans certaines écoles, les parents/communauté femmes n'ont pas été informés du projet. Elles ont cependant pu noter les changements nouvellement introduits dans les écoles à partir des informations externes ou celles apportées par leur enfants, époux et voisins.
- Certaines femmes ont indiqué n'avoir pas reçu le droit de participer et ne pas avoir été informées sur les changements ayant eu lieu.
- Quelques parents/communauté femmes ont indiqué que le problème de l'analphabétisme les empêchait de découvrir certaines choses par elles mêmes.

5.3 Conclusions de l'analyse d'impact

5.3.1 Impacts majeurs du BEIP

(1) Impacts majeurs du BEIP sur le développement de la capacité organisationnelle

1) Impacts sur le développement de la capacité au niveau de la délégation

La capacité de l'EPE est fermement établie :

La capacité des membres EPE s'est remarquablement enrichie concernant la planification de bas en haut « bottom up », la gestion financière (comprenant la supervision et le suivi de la gestion financière de l'école), et la mise en place des activités. L'ensemble des membres EPE se sont dits satisfaits et les directeurs et instituteurs ont pu observer de meilleures relations entre les EPE au sein des quatre provinces, et un sens développé de la communication et de l'appui au cours de la phase de mise en œuvre. L'approche de bas en haut a été particulièrement efficace dans l'assimilation et l'introduction des besoins réels des écoles, tels que vus par les parties prenantes à la planification au niveau de la délégation.

L'EPE doit être une structure permanente :

Certaines difficultés sont restées non résolues. Ceci concerne les difficultés techniques par rapport aux activités du budget, au soutien et à l'institutionnalisation des EPE au sein des délégations. L'élément « capacité » des membres EPE n'est pas permanent sur le plan institutionnel, et ce, en raison du fait que l'EPE ne constitue qu'une équipe temporaire créée dans le but de poursuivre les activités BEIP. Même si les membres EPE reconnaissent l'efficacité de l'approche de bas en haut dans le reflet de la réalité de écoles, le soutien des budgets n'est pas garanti par MEN.

Capacité en gestion du projet :

En outre, la budgétisation de planification des activités s'est faite difficilement, vu le manque d'expérience des personnes dans les domaines relatifs à la budgétisation, à la mise en place, à la comptabilité financière, à la gestion financière et à l'assurance d'une transparence financière et comptable. Il est nécessaire d'introduire un système de formation fiable tel que le Modèle BEIP pour les planification et budgétisation à institutionnaliser, et celui de l'EPE.

2) Impacts sur le développement de la capacité au niveau scolaire

La motivation et le leadership des directeurs et instituteurs centraux sont indispensables :

Plusieurs impacts ont été identifiés concernant l'élément « capacité » au niveau scolaire. Ces impacts ont été identifiés par rapport à l'exécution des activités, de la comptabilité financière et de la gestion financière. Au cours de la phase d'exécution, il a été noté au sein de certaines écoles que le CGE avait joué un rôle efficace dans l'appui de la participation des parents/communauté, alors que dans d'autres écoles, le CGE a été dépendant de la motivation et du leadership des directeurs et instituteurs centraux.

Transparence au niveau financier et comptable :

Les résultats concernant la budgétisation et l'assurance de la transparence et de la responsabilité financières diffèrent d'un CGE à l'autre. Dans tous les cas, il est certain que toutes les contributions apportées, y compris les frais de transport, etc., fournies par les membres CGE, doivent être justifiées et communiquées aux parents/communauté.

Nécessité d'une compétence accrue dans l'estimation du budget :

Certaines écoles ont rencontré des difficultés dans l'obtention de la contribution locale pour les dépenses imprévues notamment en ce qui concerne les affaires administratives. En conséquence, certains CGE ont essayé de réduire certaines dépenses en vue de pouvoir instaurer un fonds de contingence.

Les membres CGE tels que les directeurs ont parfois dû payer de leur poche pour le transport, etc., pour aider à la mise en œuvre des activités, lorsqu'aucun budget n'avait été prévu pour ce genre de situation, ou lorsque le budget a été transféré aux cas plus urgents. Les contributions faites par les instituteurs sont, certes, importantes et doivent être encouragées, mais il est à la fois difficile et pénible de devoir couvrir à chaque fois les dépenses imprévues.

(2) Impacts majeurs des activités BEIP sur la qualité de l'éducation au niveau scolaire

1) Les élèves sont plus intéressés par l'école qu'auparavant

Dans l'ensemble des provinces, il a été noté une grande amélioration dans l'intérêt porté à l'école. Cet impact est en partie dérivé de l'amélioration physique de l'école avec la création d'une nouvelle bibliothèque ou d'un espace de jeu. Il est aussi évident que les élèves sont plus motivés par les efforts humains, tels que l'intérêt porté par les parents envers l'école ou les expériences éprouvées par la forte motivation des instituteurs et directeurs.

2) La motivation des directeurs constitue un élément clé pour l'amélioration de la qualité de l'éducation

Dans l'ensemble des provinces, les directeurs ont été plus motivés par les activités BEIP. La motivation des directeurs est considérée comme étant un élément clé pour la garantie du succès de la mise en œuvre des activités BEIP au niveau scolaire. De plus, les compétences en communication et l'ouverture des leaders (notamment des directeurs au sein des activités BEIP) constituent également un élément clé pour une meilleure gestion des CGE.

3) La motivation des instituteurs constitue un élément clé pour l'amélioration de la qualité de l'éducation

Comme indiqué précédemment, la motivation des instituteurs a été estimée très satisfaisante, que ce soit au niveau des écoles pilotes BEIP ou non-BEIP.

Ce degré élevé de motivation n'est pas représenté par lui-même. En effet, 'l'appui des parents', 'l'appui de la communauté', 'l'appui de la commune', et 'l'appui de la délégation' ont tous été estimés satisfaisants au sein des écoles BEIP et non-BEIP. Le développement de ces appuis compte parmi les facteurs importants pour l'encouragement de la motivation des instituteurs, ainsi, un sens de l'appropriation et de l'engagement a été introduit au sein des écoles BEIP. Comme l'indique le schéma, la motivation des instituteurs a tendance à s'améliorer davantage au sein des unités scolaires où de meilleurs appuis, de la part de la population locale, sont disponibles.

Compte tenu de cette forte motivation et de l'appui local, le taux d'abandon a été réduit au sein des écoles BEIP. Comme l'indique le tableau, le taux d'abandon a tendance à devenir plus faible au sein des écoles satellites gérées par les instituteurs fortement motivés.

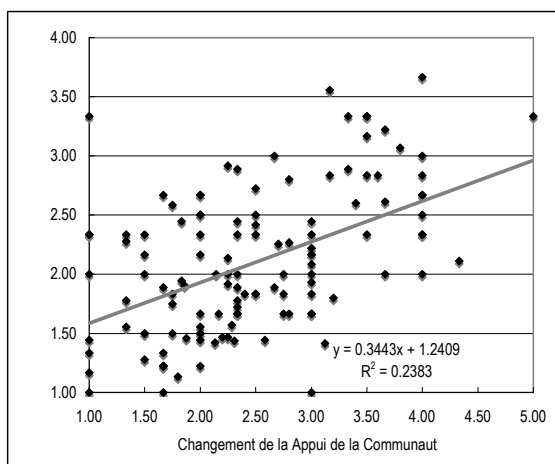


Schéma 5-11: Changement relatif à la motivation des instituteurs et à l'appui Local
Source: Etude d'Impact du BEIP

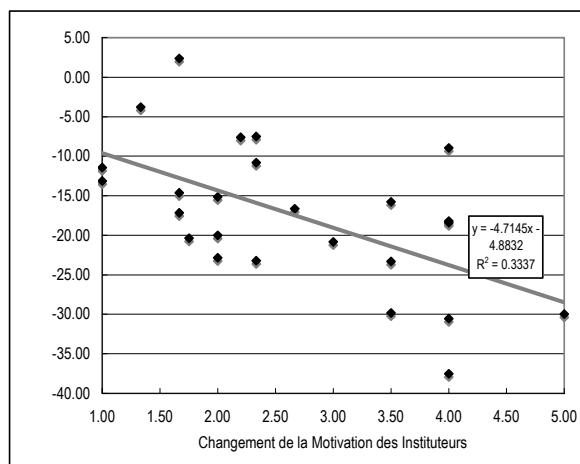


Schéma 5-12: Changement relatif au taux d'abandon et à la motivation des instituteurs
Note: Echantillons comprenant les Ecoles Satellites du BEIP qui représentent un taux d'abandon de plus de 10% en 2004
Source: Etude d'impacte du BEIP

4) La performance des élèves s'est améliorée : cependant, l'amélioration de leurs résultats scolaires n'est pas atteinte

Dans l'ensemble des provinces, une amélioration de la performance des élèves a pu être notée, notamment par rapport à la présence, à la scolarisation, au redoublement et à l'abandon scolaire. Les résultats scolaires des élèves n'ont pas subi de changements. La seule province où le taux d'échec s'est réduit en comparaison avec le Groupe témoin est celle de Boulmane. En général, les résultats d'examens au niveau des groupes pilotes ne se sont pas améliorés. L'amélioration des résultats scolaires est un but majeur et ne peut être atteinte dans l'immédiat (c-a-d après une année d'expérience du BEIP).

5) Les parents/communauté sont plus intéressés par l'éducation

Dans l'ensemble des provinces, l'intérêt porté par les parents/communauté envers l'éducation s'est amélioré. En d'autres termes, ces derniers ont pris conscience de l'importance de l'éducation. Cependant, plusieurs cas ont prouvé que cette prise de conscience ne constituait pas un appui concret pour les écoles et élèves. Ceci est dû à leur situation économique qui ne leur permet pas de contribuer aux écoles. En effet, dans l'EFG, les instituteurs ont indiqué que certains parents ont eu peur de rencontrer les instituteurs ou membres CGE, de crainte d'être sollicités pour participer financièrement. Dans ces cas, la prise de conscience doit être privilégiée par rapport à la demande de contribution.

6) Les activités se sont davantage concentrées sur les écoles mères que sur les écoles satellites

Dans toutes les provinces, une grande partie des activités BEIP a été davantage menée au sein des écoles mères que dans les écoles satellites. La priorité a été accordée aux écoles mères dans certains cas : en effet, les conditions au niveau des écoles mères n'ont pas atteint le 'niveau' scolaire standard (l'école doit attirer les instituteurs, élèves et parents/communauté et une attention particulière doit être accordée à l'école) et la plupart des membres CGE est basée au sein des écoles mères.

Il est aussi vrai qu'il existe des difficultés majeures dans la mise en œuvre des activités au sein des écoles satellite, en terme d'accès à la route et/ou contraintes occasionnelles liées aux considérations du travail agricole (certaines personnes se déplacent). Compte tenu du cadre de

temps limité du BEIP, les écoles satellites ont été estimées trop éloignées pour pouvoir y faire quelque chose.

Cependant, il est important d'établir un cadre institutionnel pour être plus proactif et faciliter l'engagement des écoles satellites. Ces dernières éprouvent des difficultés liées à l'abandon scolaire et ont besoin d'améliorer leurs conditions de vie. La plupart de ces écoles ne disposent pas des conditions minimales d'une unité scolaire. En conséquence, une stratégie spéciale doit être créée pour cibler davantage ces écoles.

5.4 Mise en œuvre de l'Enquête d'Impact

5.4.1 Procédure

L'Enquête d'Impact a été menée par l'équipe de l'Etude Impact. Elle a été formulée spécifiquement pour les enquêtes menées par les Consultants Principaux en parallèle avec la conception de l'enquête comme décrit lors des sections précédentes. Ces consultants principaux ont été chargés de la planification, la préparation, la mise en œuvre, et la rédaction suivie de l'analyse des données, en collaboration avec les membres de l'Equipe BEIP-JICA.

Dans chacune des enquêtes, notamment en ce qui concerne l'Enquête Initiale, l'Enquête à Mi-Parcours et l'Enquête Post- Pilote, les étapes suivantes ont été introduites : (1) Organisation de l'Equipe de l'Etude d'Impact, (2) Préparation des instruments/outils de l'enquête, (3) Coordination de l'enquête sur le Terrain, (4) Formation des enquêteurs, (5) Mise en oeuvre de l'enquête et collecte des données, (6) Saisie des données, et (7) Analyse des données et rédaction du rapport.

(1) Organisation de l'Equipe de l'Etude d'Impact

La structure de l'Equipe de l'Etude d'Impact est indiquée dans le schéma ci-dessous.

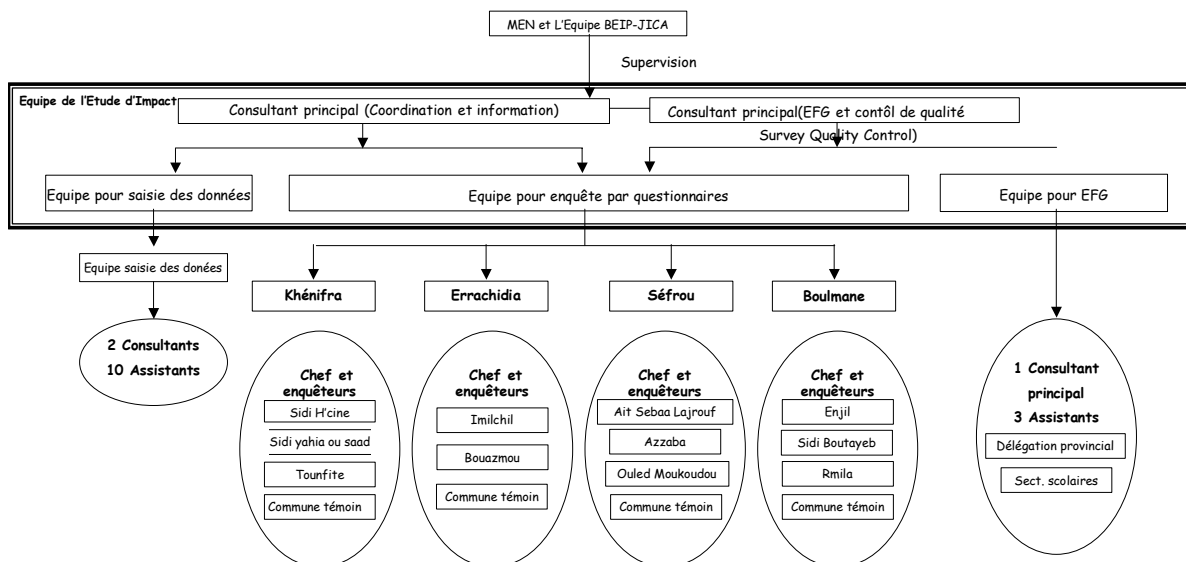


Schéma 5-13: Structure de l'Equipe d'Etude d'Impact

Pour l'enquête sur le terrain, des enquêtes par questionnaires ont été menées par 6 enquêteurs lors de l'Enquête Initiale et de l'Enquête Pilote. Les enquêteurs et assistants de EFG ont été

sélectionnés en respectant le critère de maîtrise de la langue berbère, étant donné que la majeure partie des communes ciblées parle cette langue. Deux des EFG concernaient les femmes, ce qui a garanti la participation de parents femmes EFG.

(2) Préparation des outils de l'enquête

Les questionnaires adressés aux directeurs, instituteurs, parents et élèves ont été préparés par l'Equipe BEIP de la JICA. Ces questionnaires ont été élaborés après une série de discussions avec le personnel en vue de les adapter au contexte social marocain, notamment dans le milieu rural. Ensuite, un test a été mené sur le terrain, et ce, au sein d'une école rurale située à côté de Rabat et finalisé avant l'Enquête sur le terrain. Durant le test sur le terrain, il a été identifié que le questionnaire n'était pas un bon outil pour le ciblage des parents : en effet, les parents étaient illettrés ; et même pour ceux qui n'étaient pas illettrés, il leur était difficile de comprendre et de répondre aux questions sans une assistance individuelle. Au lieu du questionnaire, l'EFG a été adopté en vue d'obtenir un échantillonnage des opinions des parents.

Dans l'EFG (Entretien Focus Group), les thèmes principaux ont été établis par l'équipe BEIP-JICA. Sur la base de ces thèmes, les consultants principaux ont établi une esquisse des questions et l'ont testée sur le terrain. Au moment de l'enquête sur le terrain, il a été confirmé que les parents se sont sentis plus confortables lors des discussions au moment où le groupe était consacré exclusivement aux parents plutôt que mélangé avec les membres CGE. En conséquence, il a été estimé nécessaire de mener des EFG indépendants pour le personnel de la délégation, les instituteurs, les parents/communautés hommes et les parents/communauté femmes.

(3) Coordination de l'enquête sur le terrain

Dans la région en question, un plan détaillé de l'enquête devait être soigneusement planifié en étroite coordination avec la délégation et les instituteurs. Ceci est dû au fait que la distance entre les écoles varie considérablement au sein des régions ciblées. La plupart d'entre elles ne sont pas facilement accessibles. De plus, chaque école est dotée de son propre plan scolaire et arrange, de manière individuelle, son calendrier scolaire.

(4) Formation des enquêteurs

La formation des enquêteurs a été menée avant la réalisation des enquêtes. Lors des Enquêtes Initiales, la formation a été menée sur un double front ; en premier lieu auprès des enquêteurs de centre (chefs de province), assistants EFG et informaticiens, puis auprès des enquêteurs et assistants.

(5) Exécution de l'enquête et collecte des données

1) Enquête Initiale

L'Enquête Initiale a eu lieu du 24 mai au 5 juin 2004. L'enquête a incorporé des mécanismes différents selon les instruments et groupes cibles. Les données des écoles ont été collectées par les instituteurs, et les questionnaires aux directeurs et instituteurs ont été lus et remplis par eux-mêmes. En revanche, les questionnaires adressés aux élèves ont été, le cas échéant, lus et expliqués à l'aide d'exemples en langue berbère.

Concernant la collecte des données de l'école, les résultats scolaires ont été collectés de septembre à novembre en raison du retard dans la saisie des données chez certaines délégations.

2) Enquête à mi-parcours

L'enquête à mi-Parcours a été menée par l'Enquête Impact du l'Equipe du Groupe, du 22 novembre au 10 décembre 2004, en collaboration avec les membres de l'Equipe BEIP-JICA. Le nombre total des Entretiens Focus Group était : 1) 4 délégation EFG, 2) 8 EFG instituteurs 3) 8 EFG hommes et, 4) EFG femmes.

3) Enquête Post-Pilote

La mise en oeuvre de l'enquête a eu lieu en avril 2005. Il y a eu certaines difficultés par rapport à la collecte des résultats d'examen et le programme des enquêtes. En raison du fait que chaque délégation est sujette à des restrictions en matière de main d'œuvre et des vacances d'été, il y a eu du retard concernant la finalisation des données relatives aux résultats d'examens. Pour ce qui est des questionnaires, il a été nécessaire de changer le plan du terrain compte tenu des fêtes religieuses, événements dans la communauté et grèves d'élèves dans certaines régions. Le pourcentage de questionnaires non remplis était de 6,4% pour les instituteurs, 4,6% pour les élèves du 5ème niveau et 4,8% pour ceux du 6ème niveau au total. Au cours de la préparation de l'Enquête Post-Pilote, les outils de l'enquête ont été reconsidérés en détail sur la base des expériences des Enquêtes Initiales et des Enquêtes à Mi-Parcours et certains changements ont été introduits en vue de : 1) rassembler des données fiables, 2) permettre l'évaluation des changements et, 3) améliorer l'efficacité.

(6) Saisie des données

Suite à la mise en oeuvre sur le terrain, l'équipe de techniciens en informatique a commencé à saisir les données dans la base de données sur le plan individuel et scolaire, et ce, en conformité avec les plans développés par le Consultant Principal et les Informaticiens. Certaines erreurs ont été détectées dans la saisie de données et l'analyse préliminaire et, par la suite, vérifiées à chaque fois contre le questionnaire original.

(7) Analyse des données et rédaction du rapport

L'Analyse des données et la rédaction du rapport pour chaque enquête ont été initialement effectuées par les Consultants Principaux. En outre, une analyse supplémentaire a été menée par les membres de l'équipe BEIP sur la base de la conception et du modèle de chaque phase de l'enquête.

5.4.2 Echantillonnage réel

En raison des difficultés encourues durant la mise en oeuvre des enquêtes, un nombre de questionnaires non remplis a été identifié. Le nombre réel des échantillons de réponses relatif aux Enquêtes Initiales, à Mi-Parcours et Post-Pilotes est indiqué dans le tableau suivant.

**Tableau 5-13: Résumé du nombre actuel de l'échantillon de réponses des sondés
(enquête par questionnaire)**

Province	Catégorie	Commune	Nbr total des secteurs scolaires		Ecole Autonome		Ecole Mère		Ecole Satellite		Nombre total des unités scolaires		Nombre de directeurs		Nombre d'instituteurs		Nombre d'élèves	
			BL	PP	BL	PP	BL	PP	BL	PP	BL	PP	BL	PP	BL	PP	BL	PP
Khénifra	Pilote	3	9	9	2	2	7	7	26	26	35	35	9	9	145	144	794	898
	Témoin	2	5	5	1	1	4	4	12	12	17	17	5	5	73	73	482	473
	Total	5	14	14	3	3	11	11	38	38	52	52	14	14	218	217	1,276	1,371
Errachidia	Pilote	2	8	8	0	0	8	8	19	19	27	27	8	8	79	78	322	355
	Témoin	1	3	3	0	0	3	3	8	8	11	11	3	3	34	36	140	146
	Total	3	11	11	0	0	11	11	27	27	38	38	11	11	113	114	462	501
Boulmane	Pilote	3	8	9	0	0	8	9	32	32	40	41	8	9	138	131	740	761
	Témoin	1	2	2	0	0	2	2	9	9	11	11	2	2	33	32	162	149
	Total	4	10	11	0	0	10	11	41	41	51	52	10	11	171	163	902	910
Séfrou	Pilote	3	8	8	0	0	8	8	18	18	26	26	8	8	152	154	1,025	989
	Témoin	1	2	2	0	0	2	2	4	4	6	6	2	2	26	28	205	200
	Total	4	10	10	0	0	10	10	22	22	32	32	10	10	178	182	1,230	1,189
Total	Pilote	11	33	34	2	2	31	32	95	95	128	129	33	34	514	507	2,881	3,003
	Témoin	5	12	12	1	1	11	11	33	33	45	45	12	12	166	169	989	968
	Total	16	45	46	3	3	42	43	128	128	173	174	45	46	680	676	3,870	3,971

*Khénifra Ecoles Satellites Pilotes (Ait Taleb Amer) n'est plus une cible pilote au moment de l'Enquête Post-Pilote. Cependant, ces statistiques comprennent l'école: 2 instituteurs ont été sondés. Les élèves n'ont pas été sondés parce qu'il n'y avait plus d'élèves en 5^{ème} et 6^{ème} niveau

Tableau 5-14: Résumé du nombre actuel de l'échantillon de réponses des sondés (EFG)

Province	Commune			Participants à l'EPE de la délégation			Nombre total de secteurs scolaires			Nombre total d' instituteurs participants			Nombre total de Parents hommes participants			Nombre total de Parents femmes participants		
	Initiale	M-parcours (M-p)	Post Pilote	Initiale	M-p	Post Pilote	Initiale	M-p	Post Pilote	Initiale	M-p	Post Pilote	Initiale	M-p	Post Pilote	Initiale	M-p	Post Pilote
Khénifra	2	2	2	4	3	3	2	2	2	7	7	8	34	17	18	0	27	15
Errachidia	2	2	0	3	3	0	2	2	0	12	15	0	17	17	0	0	12	0
Boulmane	2	2	2	2	3	2	2	2	2	13	18	10	14	25	14	0	18	32
Séfrou	2	2	2	2	3	2	2	2	2	16	26	10	17	23	15	0	28	36
Total	8	8	6	11	12	7	8	8	6	48	66	28	82	82	47	0	85	83