

EFFETS DES PÉDAGOGIES STRUCTURÉES DÉPLOYÉES DANS LA RÉFORME SCOLAIRE DU MAROC



CLERMONT GAUTHIER
STEVE BISSONNETTE

Septembre 2026

3e Édition revue et augmentée

Manuscrit actualisé

Septembre 2026

Clermont Gauthier, Ph. D.
Professeur émérite
Université Laval

Steve Bissonnette, Ph. D.
Professeur titulaire
Université Téluq

Tous les droits de reproduction, de traduction et d'adaptation, en tout ou en partie, par quelque moyen que ce soit, sont réservés.

© Éditions Les pendules à l'heure

ISBN de la 3^e édition (septembre 2026) : 978-2-9822424-2-5

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2026

Citation suggérée :

Gauthier, C., et Bissonnette, S. (2026). *Effets des pédagogies structurées déployées dans la réforme scolaire du Maroc* (3^e éd. revue et augmentée, actualisation de septembre 2026). Éditions Les pendules à l'heure.

Avant-propos

Peu de chercheurs ont l'occasion de participer à l'élaboration et à la mise en œuvre d'une réforme éducative à l'échelle d'un pays ; c'est pourtant ce qui nous est arrivé avec le Maroc. Nous avons en effet été mandatés en 2022 pour fournir à ce pays un référentiel de stratégies pédagogiques validées par la recherche ainsi qu'un guide pédagogique pour en faciliter la mise en application. Ce référentiel de l'enseignement explicite et son guide pratique afférent que nous avons produits occuperont une place centrale dans la réforme qui en était encore à ses débuts à ce moment-là.

Le choix d'un enseignement explicite par un ministère de l'Éducation comporte des enjeux curriculaires, pédagogiques et politiques. Il implique d'abord la révision du curriculum pour l'aligner sur les exigences d'un enseignement structuré, avec des objectifs précis pour chaque matière et chaque niveau scolaire. Les équipes ministérielles ont mené cette révision avec soin. Il suppose ensuite la production de leçons scriptées conformes à ce curriculum et au modèle que nous leur avons proposé et qu'ils ont adapté à leur contexte; une équipe d'inspecteurs désignée a pris en charge cette tâche. Il nécessite aussi la formation du personnel à l'enseignement explicite. À partir du référentiel et du guide pédagogique, nous avons formé les inspecteurs chargés d'assurer la formation continue des enseignants des écoles pionnières sélectionnées. Ces écoles ont expérimenté l'approche pédagogique au cours de l'année 2023–2024.

Enfin, il y a aussi pour un gouvernement un enjeu politique, une obligation de résultats, car il aura des comptes à rendre sur la pertinence de ses choix. Le Maroc a choisi de mesurer rigoureusement les performances des élèves afin d'évaluer l'impact des pratiques pédagogiques mises en œuvre dans les écoles pionnières. Peu de réformes prévoient des dispositifs d'évaluation aussi rigoureux.

Nous présentons les évaluations réalisées dans les écoles pionnières du primaire durant l'année 2023–2024. Le pari de fonder la réforme marocaine sur des stratégies pédagogiques validées par la recherche a été relevé avec succès au cours de cette phase d'expérimentation. Avec les résultats de ces évaluations, notre référentiel sur l'enseignement explicite, son guide pratique, les formations que nous avons offertes aux inspecteurs d'écoles, les outils proposés et les leçons scriptées ont reçu une première validation empirique à grande échelle au primaire.

Si ces premiers résultats sont prometteurs, la réforme est loin d'être achevée : une expérimentation pilote ne constitue qu'un point de départ. La généralisation du dispositif à l'ensemble des écoles du pays se fera progressivement, par phases successives, dans le primaire. Parallèlement, une première expérimentation a été lancée en 2024 2025 dans les collèges afin d'adapter le modèle aux réalités du secondaire. Nous présentons également les résultats très encourageants de cette phase pilote, qui confirment le potentiel du modèle des Écoles Pionnières au-delà du primaire.

Notre rôle a été central, mais il s'est limité essentiellement à la phase d'expérimentation menée au primaire. Toutefois, à l'automne 2024, à la demande expresse du ministre de l'Éducation, nous

avons rencontré quelques acteurs clés du secondaire afin d'examiner comment poursuivre, à cet ordre d'enseignement, les travaux amorcés et éprouvés au primaire. Il importe de souligner que nous n'avons pas participé directement aux évaluations indépendantes de cette phase, ni à la généralisation du dispositif, ni au déploiement du modèle au secondaire. Nous demeurons toutefois profondément attachés à ce projet et souhaitons en suivre attentivement l'évolution. C'est pourquoi, dans cette troisième édition revue et augmentée, actualisée en septembre 2026, nous rendons compte des développements récents, analysons les évaluations publiques au fur et à mesure de la généralisation et partageons des réflexions plus larges sur les réformes éducatives guidées par les données probantes.

Cette actualisation ajoute un chapitre consacré aux résultats préliminaires publiés en septembre 2026 par le *Morocco Innovation and Evaluation Lab* (MEL), après trois années de mise en œuvre du programme au primaire. Ce suivi élargit l'examen des premières expérimentations : il porte sur les cohortes entrées dans le programme en 2023-2024, 2024-2025 et 2025-2026, et permet de distinguer les effets après une année d'exposition de leur évolution pour les cohortes suivies plus longtemps (MEL, 2026).

La discussion, la feuille de route et la conclusion ont été actualisées pour tenir compte de ces résultats. Les chapitres consacrés aux premières évaluations conservent leur ancrage historique et les estimations des rapports qu'ils présentent. Le suivi de 2026 les complète sans effacer les distinctions entre populations, périodes d'observation et durées d'exposition. Il rappelle également que les effets mesurés concernent une réforme intégrée et ne permettent pas, à eux seuls, d'isoler la contribution de chacune de ses composantes.

Les auteurs



CLERMONT GAUTHIER est professeur émérite à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Ses recherches portent sur l'évolution de l'enseignement, les courants pédagogiques, l'enseignement explicite et la formation des enseignants. Il a publié, seul ou en collaboration, une cinquantaine d'ouvrages sur ces thèmes. Il a dirigé une Chaire de recherche du Canada sur l'étude de la formation à l'enseignement et est membre de la Société royale du Canada.



STEVE BISSONNETTE est professeur titulaire au Département d'éducation de la TÉLUQ. Son domaine de spécialisation est l'intervention en milieu scolaire. Il a travaillé, pendant plus de 25 ans, auprès des élèves en difficulté et du personnel scolaire dans les écoles élémentaires et secondaires ainsi qu'en Centre Jeunesse. Le professeur de la TÉLUQ s'intéresse aux travaux sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles, à l'enseignement explicite, à la gestion efficace des comportements ainsi qu'aux approches pédagogiques, fondées sur des données probantes, favorisant la réussite des élèves en difficulté.

Table des matières

Avant-propos	i
Les auteurs	iii
Liste des figures	v
Liste des tableaux.....	v
Introduction	1
Chapitre 1. La crise de l'éducation marocaine.....	4
Chapitre 2. La Feuille de route 2022-2026	6
Chapitre 3. Évaluation de l'implantation du Programme des Écoles Pionnières à partir d'une enquête de perception. Rapport de l'ONDH	17
Chapitre 4. Évaluation externe de la phase expérimentale du projet Les Écoles Pionnières. Rapport d'évaluation du CSÉFRS.....	20
Chapitre 5. Évaluation de l'impact du Programme École Pionnière (PEP) dans les écoles primaires après une année d'expérimentation. Le rapport de J-PAL.....	28
Chapitre 6. Évaluation du projet des écoles pionnières dans les collèges marocains 2024-2025 (de Barros et al., 2026)	34
Chapitre 7. Les écoles pionnières : résultats de l'évaluation d'impact après trois ans de mise en œuvre (MEL, 2026)	53
Chapitre 8. Discussion sur les effets de la réforme scolaire marocaine	56
Chapitre 9. Proposition d'une feuille de route pour une réforme scolaire fondée sur les données probantes.....	63
Conclusion	71
Annexe – Outils fournis par Gauthier et Bissonnette sur l'enseignement explicite	74
Références.....	75

Liste des figures

Figure 1. Le référentiel de l'enseignement explicite	1
Figure 2. Le guide pratique de l'enseignement explicite	1
Figure 3. Résultats aux Programme National d'Évaluation des Acquis (2019)	4
Figure 4. Feuille de route 2022-2026 : douze engagements	6
Figure 5. Écoles pionnières première phase 2023-2024	8
Figure 6. Deux piliers d'intervention	9
Figure 7. Stratégies d'enseignement explicite recommandées	10
Figure 8. Fiche d'activité TaRL : L'addition par manipulation d'argent fictif en mathématiques	11
Figure 9. Les premiers résultats de TaRL	13
Figure 10. Les premiers résultats de l'approche explicite en mathématiques	14
Figure 11. Autres résultats de l'approche explicite en mathématiques	15
Figure 12. Programmes de pédagogie structurée à grande échelle ayant démontré un impact sur l'apprentissage dans les pays à revenu faible et intermédiaire	25
Figure 13. Impact du PEP sur les résultats d'apprentissage des élèves	31
Figure 14. Comparaison de l'impact des Écoles Pionnières avec les standards internationaux d'efficacité éducative	32
Figure 15. Protocole d'évaluation par appariement pour la mesure d'impact du programme Collèges Pionniers	40
Figure 16. Impact de la réforme éducative sur les taux d'abandon scolaire et de redoublement au Maroc	44
Figure 17. Comparaison de la croissance annuelle des apprentissages entre les collèges pionniers et les écoles de comparaison	45
Figure 18. Présentation des résultats liés aux échelles d'évaluation internationales telles que TIMSS, PIRLS et PISA	46
Figure 19. Impact de la réforme sur les compétences socio-émotionnelles et la créativité des élèves	47
Figure 20. Effets de la réforme sur les élèves à risque	49
Figure 21. Gain d'apprentissage après un an d'exposition (écarts-types)	54

Liste des tableaux

Tableau 1. Effets sur la persévérance	43
Tableau 2. Effets sur les apprentissages	45
Tableau 3. Effets sur les dimensions socio-émotionnelles	47
Tableau 4. Effets chez les élèves à risque	48

Introduction

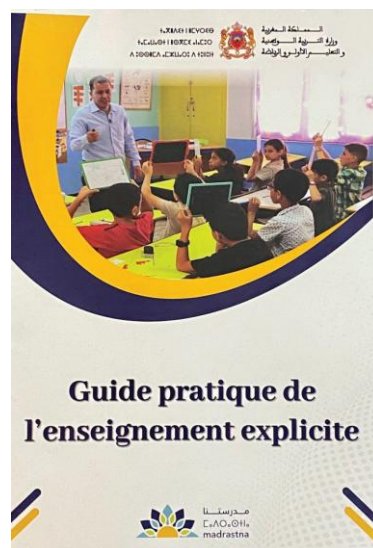
Nous avons été contactés, en janvier 2022, par le conseiller du ministre de l'Éducation du Maroc en poste à l'époque, monsieur Youssef Saadani, responsable de la nouvelle réforme pour un premier entretien. Sa demande était alors de préparer un *référentiel de bonnes stratégies pédagogiques s'appuyant sur l'enseignement explicite* et le compléter par un *guide pratique à l'intention des enseignants*. Ces deux requêtes correspondent au besoin, présenté dans la *Feuille de route 2022-2026*, d'améliorer la qualité de l'école publique, notamment par la mesure systématique de l'impact sur les élèves des actions entreprises et par la formation des parties prenantes.

Les deux documents demandés ont été déposés, en juillet 2022 pour le référentiel qui s'appuie sur les données probantes, et en janvier 2023, pour le guide pratique qui se veut un outil de formation des inspecteurs et des enseignants. La mesure des effets de l'expérimentation a été réalisée au cours de l'année scolaire 2023-2024.

Figure 1. Le référentiel de l'enseignement explicite



Figure 2. Le guide pratique de l'enseignement explicite



Note. Tiré du *Référentiel de l'enseignement explicite*, par le Ministère de l'Éducation Nationale, du Préscolaire et des Sports (MENPS) du Maroc, 2023, Portail Madrastna.



Note. Remise du référentiel sur l'enseignement explicite et du guide pratique au Ministre de l'Éducation Nationale, du Préscolaire et des Sports (MENPS) du Maroc, 2023.

Même si la réforme marocaine comporte plusieurs chantiers différents, ce référentiel¹ de bonnes pratiques pédagogiques et son guide pratique en sont toutefois des pièces centrales au sens où 1) le *message pédagogique* de la réforme prend appui sur les données probantes avec l'approche de l'enseignement explicite proposée et 2) ce message est véhiculé par des *messagers* (inspecteurs et enseignants) qui ont été formés à cet effet. Le Maroc a mis sur pied un lieu d'expérimentation pour mettre à l'épreuve cette approche de la pédagogie explicite dans un contexte réel et à très grande échelle : 626 écoles participantes à l'expérimentation, environ 10 700 enseignants formés par 157 inspecteurs et impliquant 322 000 élèves dans toutes les régions du pays. La planification nationale prévoit que la généralisation du modèle se poursuivra sur quelques années au primaire, et l'expérimentation débutera même au niveau secondaire. Il est important de souligner que, d'ores et déjà, des résultats remarquables après une première année d'expérimentation (2023-2024) au primaire ont été obtenus. Au secondaire, les collèges pionniers ont obtenu aussi d'excellents résultats à la suite d'une année d'expérimentation en 2024-2025.

Il y aura probablement lieu de nuancer notre enthousiasme pour la suite, car d'autres variables entreront en jeu après la phase d'expérimentation pilote et lors de la généralisation du programme dans toutes les écoles du pays; ce processus de généralisation à très large échelle influencera sans doute les résultats obtenus. En effet, dès la première année de la généralisation du projet au primaire (2024-2025), 2000 écoles ont été ajoutées, ce qui porte leur nombre à 2626, mobilisant 45 000 enseignants, 400 inspecteurs et 1 300 000 élèves. Le plan projeté est de poursuivre la réforme en mesurant systématiquement la réussite des élèves et en accompagnant

¹ Nous avons ensuite retravaillé ces deux documents pour en faire un ouvrage : Gauthier, C., et Bissonnette, S. (2023). *Enseignement explicite et données probantes. 40 stratégies pédagogiques efficaces pour la classe et l'école*. Montréal : Chenelière éducation.

étroitement le changement avec ce bond quantitatif important de 2000 écoles supplémentaires par année qui s'ajouteront jusqu'à la couverture complète du primaire vers 2027. La qualité de l'implantation sera un facteur déterminant pour assurer le succès de ce déploiement à vitesse grand V. Un processus semblable a été initié au secondaire dans les collèges et se poursuivra jusqu'en 2028.

Le suivi publié en septembre 2026 apporte désormais des données sur ce changement d'échelle. Le MEL indique que le programme couvre alors plus de 6 000 écoles primaires, soit environ 80 % des écoles primaires publiques. Les effets présentés dans ce nouveau rapport portent toutefois sur un échantillon d'établissements appartenant aux trois cohortes entrées entre 2023-2024 et 2025-2026, et non sur l'ensemble des écoles couvertes en septembre 2026 (MEL, 2026).

Cette monographie est maintenant divisée en neuf chapitres. Les deux premiers décrivent la situation de l'école marocaine et les orientations de la Feuille de route 2022-2026. Les chapitres 3, 4 et 5 présentent les évaluations du Programme École Pionnière au primaire après la première année d'expérimentation, en 2023-2024. Le chapitre 6 traite de l'évaluation des collèges pionniers après leur première année de mise en œuvre, en 2024-2025.

Le nouveau chapitre 7 présente le suivi d'impact du MEL publié en septembre 2026 comparant les gains après une année d'exposition dans les trois cohortes. Le chapitre 8 propose une discussion d'ensemble, en distinguant les résultats initiaux, les effets observés lors du déploiement et les limites de leur interprétation. Le chapitre 9 reprend la proposition de feuille de route en intégrant les enseignements du suivi par cohortes. La conclusion revient sur les résultats disponibles, la cohérence du système et les conditions de consolidation de la réforme.

Chapitre 1. La crise de l'éducation marocaine

La *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous* fut adoptée lors de la conférence mondiale sur l'éducation pour tous tenue en Thaïlande en 1990. Les participants comprenaient des délégués de 155 gouvernements, parmi lesquels des décideurs et des spécialistes de l'éducation et d'autres grands secteurs de la société. Elle fut le prolongement de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* adoptée en 1948, dans laquelle il était affirmé que « toute personne a droit à l'éducation ». Malgré les efforts considérables déployés par les pays du monde entier pour garantir ce droit de tous à l'éducation, la réalité n'a pas suivi l'idéal projeté et c'est pourquoi en 1990, il a été jugé nécessaire de réactiver la nécessité d'assurer l'*éducation pour tous*. Au Maroc, des efforts importants ont été mis en place depuis lors pour garantir une scolarisation universelle au cycle primaire. « Cet objectif a été atteint et aujourd'hui près de 100 % des enfants de 6 à 11 ans fréquentent l'école, aussi bien en milieu urbain qu'en milieu rural. » (Saadani, 2023, p. 275). Toutefois, au Maroc comme dans nombre d'autres pays, ce progrès quantitatif n'a pas forcément été accompagné d'une amélioration qualitative de la réussite scolaire. « Touchant plus fortement l'école publique, cette crise des apprentissages amplifie les inégalités sociales et pèse négativement sur les perspectives de développement du pays » (Saadani, 2023, p. 275).

Ainsi, selon le *Programme National d'Évaluation des Acquis* (PNEA, 2019), 70 % des élèves des écoles publiques marocaines ne maîtrisent pas le programme à la fin du primaire (arabe, français et mathématiques) et 90 % ne le maîtrisent pas à la fin du collège.

Figure 3. Résultats aux Programme National d'Évaluation des Acquis (2019)



Note. Tiré de *Un entretien avec Youssef Saâdani : la mise en œuvre, innovation majeure de la réforme de l'Éducation*, par N. Elafrite, 2022, Médias24. medias24.com

Les résultats du PNEA (2019) sont semblables à ceux obtenus aux épreuves PISA 2018 et 2022. En 2018, 24 % des élèves marocains ont un niveau minimal de compétences en mathématiques et 27 % en lecture. Aux épreuves PISA 2018, le Maroc se situe au 77^e rang sur 79 pays en mathématiques et au 75^e rang sur 79 pays en compréhension de l'écrit (lecture). Les résultats se sont même détériorés aux épreuves PISA 2022. À ces épreuves, seulement 18,4 % des élèves marocains présentent un niveau minimal de compétences en mathématiques et 18,9 % en lecture.

En septembre 2023, un test de positionnement des élèves a été réalisé avant le démarrage d'une intervention de remédiation auprès de 300 000 élèves du niveau primaire. Ce test a mesuré les savoirs fondamentaux, c'est-à-dire la maîtrise de la lecture et des opérations de base en mathématiques (addition, soustraction, multiplication et division).

Les résultats font ressortir une situation dramatique concernant les apprentissages : près de 80 % des élèves ne maîtrisent pas les compétences fondamentales enseignées l'année précédente. La grande majorité des élèves affiche plus d'une année de retard, ce qui les rend très vulnérables au risque d'échec dans la suite de leur parcours scolaire (Saadani, Diaporama, 2023).

À cela s'ajoute un autre problème de taille : une déperdition scolaire importante. Depuis 2016, environ 300 000 élèves quittent l'école chaque année (23 % au primaire, 53 % au collège et 24 % au lycée), et ce, en particulier dans les milieux défavorisés ou dans les milieux ruraux (80 %) (Saadani, Diaporama, 2023).

Chapitre 2. La Feuille de route 2022-2026

Face à cette crise de l'école publique, le ministère de l'Éducation marocain a élaboré un plan de travail pour la réforme de son système éducatif qui a été présenté en novembre 2022. Intitulée *Feuille de route 2022-2026*, cette planification vise trois objectifs stratégiques majeurs : 1) Augmenter de plus de 30 % le nombre d'élèves maîtrisant les savoirs scolaires fondamentaux, 2) Diminuer de plus de 30 % le nombre d'abandons scolaires, 3) Améliorer la participation des élèves aux activités parascolaires (El Mahir, 2024).

La *Feuille de route 2022-2026* propose douze engagements impliquant une série d'actions concrètes touchant les élèves, les enseignants et les établissements scolaires qui ont été déployées graduellement dans 626 *Écoles pionnières* depuis 2023.

Figure 4. Feuille de route 2022-2026 : douze engagements



Note. Tiré de *La feuille de route 2022-2026 de la réforme de l'éducation : 12 engagements mesurables*, par Médias24 (reproduisant les données du Ministère de l'Éducation nationale), 2022.

Les écoles pionnières sont des établissements d'enseignement public du cycle primaire qui accueillent volontairement des innovations pédagogiques visant à améliorer de manière significative le niveau des apprentissages des élèves.

[Ce] sont des établissements dont le directeur, mais aussi les enseignants, ont choisi de mettre en œuvre les nouvelles méthodes d'enseignement mises en place par le ministère de l'éducation nationale. En effet, pour obtenir le statut d'école pionnière, les directeurs de ces écoles primaires et au moins 70 % de leur personnel enseignant se sont portés volontaires pour appliquer les

réformes proposées par le ministère. Ce changement doit être souhaité et non subi nous indique le ministre Chakib Benmoussa pour expliquer le choix du volontariat. (Majdi, 2023, p. 39).

Pour monsieur Benmoussa, la réforme proposée vise à améliorer la pédagogie afin « d'assurer une transmission des savoirs à travers de nouvelles méthodes basées sur des approches scientifiques dont l'efficacité a déjà été prouvée » (Ibid, p. 39). La tâche semble toutefois difficile, car deux tentatives de changement auraient échoué antérieurement au moment même où on a tenté d'appliquer les réformes dans les écoles.

C'est pourquoi, en amont de cette réforme, le ministère de l'Éducation nationale s'est d'abord attardé à la formation des professeurs à la méthode de l'enseignement explicite. Sous la houlette de deux experts canadiens, Steve Bissonnette et Clermont Gauthier, ce sont d'abord 157 inspecteurs qui ont été formés. Durant cette période de formation, l'enseignement explicite a même pu être confronté avec les méthodes d'enseignement dites « traditionnelles » avec un succès pro-bant pour l'enseignement explicite. Ces inspecteurs ont ensuite été chargés de former près de 11 000 enseignants à cette méthode, qui a également fait l'objet de guides détaillés élaborés par le ministère à destination des enseignants. (Majdi, 2023, p. 39).



Note. Formation des inspecteurs du Ministère de l'Éducation Nationale, du Préscolaire et des Sports (MENPS) du Maroc, 2023.

Après une phase de développement et d'amélioration, et sous réserve d'une hausse avérée des acquis scolaires des élèves, le modèle de l'école pionnière pourra être généralisé et s'étendre graduellement aux autres établissements publics du cycle primaire. Le cas échéant, l'extension se poursuivra en 2024/2025 au rythme de 2000 écoles additionnelles chaque année, en vue d'une large couverture à l'horizon 2026/2027.

Figure 5. Écoles pionnières première phase 2023-2024



Note. Tiré de *Premiers impacts de la réforme éducative au Maroc : les Écoles Pionnières*, par Y. Saadani, 2023, LinkedIn.

Pour faciliter leur mise en œuvre, les écoles pionnières bénéficient d'un soutien particulier en ce qui concerne les conditions matérielles, les ressources pédagogiques, la formation et l'accompagnement des acteurs. Un cadre de fonctionnement et des règles adaptées sont établis pour permettre le déploiement d'une logique expérimentale au sein de ces écoles pionnières, en relation notamment avec l'organisation pédagogique, les contenus d'enseignement et les modalités d'évaluation des élèves. (Saadani, 2024, p. 1).

Pour améliorer les apprentissages des élèves, les écoles pionnières misent sur deux interventions complémentaires, l'une curative et l'autre préventive, qui sont en quelque sorte les deux piliers sur lesquels la réforme s'appuie.

1. Un *pilier curatif* visant à remédier aux lacunes accumulées par les élèves à travers le temps. Ce pilier s'appuie principalement sur le programme de remédiation *Teaching at The Right Level* (TaRL) qui cible les savoirs fondamentaux.
2. Un *pilier préventif* qui vise à garantir l'acquisition des nouveaux apprentissages à chaque étape de l'enseignement. Ce pilier s'appuie sur des méthodes validées par la recherche scientifique, en particulier l'*enseignement explicite*. (Saadani, 2024, p. 1).

Figure 6. Deux piliers d'intervention

Stratégie d'amélioration des apprentissages dans les Ecoles Pionnières	
La stratégie d'amélioration des apprentissages dans les écoles pionnières est fondée sur deux piliers :	
Pilier curatif : TaRL	Pilier préventif : Enseignement efficace
Mise en place, pour la première fois dans l'histoire de l'éducation nationale, d'un dispositif complet et pluridisciplinaire de remédiation visant à combler les lacunes dans les savoirs fondamentaux accumulées par les élèves. Ce dispositif s'appuie sur la méthode Teaching at The Right Level (TaRL) , dont le principe est de ré-enseigner les fondamentaux, en fonction du niveau réel des élèves, à travers des activités interactives, efficaces et ludiques. Le programme TaRL est déployé en mode intensif pour l'ensemble des élèves en début d'année scolaire, puis au profit des élèves en difficulté tout au long de l'année en mode extrascolaire .	Mise en place d'un dispositif d'enseignement efficace qui consiste à s'assurer que chaque leçon est maîtrisée par les élèves avant de passer à la leçon suivante. Les enseignants disposent de supports de leçons structurées conçues à partir des résultats de la recherche scientifique. Si les savoirs ne sont pas acquis, les enseignants sont encouragés à ré-enseigner pour ancrer les apprentissages et éviter l'apparition de nouvelles lacunes. Les acquis des élèves sont mesurés de manière objective et régulière .

Note. Tiré de *Premiers impacts de la réforme éducative au Maroc : les Écoles Pionnières*, par Y. Saadani, 2023, LinkedIn.

Dans ces écoles, un système de suivi et d'évaluation rigoureux est mis en place pour mesurer les effets de ces innovations pédagogiques sur les apprentissages des élèves.

2.1 Le pilier curatif (TaRL)

Le programme *Teaching at the Right Level* (TaRL) a été élaboré par l'ONG indienne Pratham. En prenant appui sur le niveau actuel de chaque enfant, il permet à ces derniers d'acquérir rapidement les compétences de base en lecture et en arithmétique qu'ils n'ont pas maîtrisées dans leur parcours scolaire usuel.

L'intervention TaRL (remédiation) a été déployée en septembre 2023 dans les écoles pionnières. Une évaluation pré-post test a été effectuée auprès de 63 000 élèves pour mesurer les progrès des élèves à la suite de quatre semaines intensives d'interventions de remédiation (TaRL). Cette évaluation a été réalisée par l'association Sindi spécialisée dans l'évaluation de l'impact du programme TaRL (Khetrou, 25 septembre, 2024).

Le programme de remédiation TaRL a été ajusté en y incorporant l'enseignement explicite tel que proposé par Gauthier et Bissonnette (2023). Les figures ci-dessous, tirées du matériel pédagogique remis aux enseignants, présentent les stratégies d'enseignement explicite recommandées. Une leçon TaRL de mathématiques est également montrée.

Figure 7. Stratégies d'enseignement explicite recommandées



Note. Tiré de *Français : Formation des enseignants – Enseignement efficace*, par le Ministère de l'Éducation Nationale, du Préscolaire et des Sports (MENPS), 2023, Scribd (scribd.com).

Figure 8. Fiche d'activité TaRL : L'addition par manipulation d'argent fictif en mathématiques

Le soutien scolaire selon l'approche « TaRL »	Mathématiques	
Opérations de base	Addition par le biais d'argent fictif	 N° 8
Objectif de l'activité	L'élève sera capable de résoudre un problème d'addition avec retenue comprenant des nombres à trois chiffres.	
Matériel didactique	Argent fictif ; Tableau ; Stylo.	
Durée	20 minutes	
   		
Déroulement de la séance		
Préparation	Organiser l'espace ; préparer le matériel didactique ; capter l'attention des élèves ; énoncer l'objectif de l'activité.	
Modelage		
<u>L'enseignant(e) fait le modelage :</u> - Il écrit l'énoncé du problème et le lit à haute voix. Les élèves écoutent sans répéter après lui. - Il demande aux élèves : « Qui peut lire comme moi ? ». - Il invite un apprenant à passer au tableau pour lire tout en l'encourageant. - Il pose les quatre questions clés pour résoudre un problème : - Quelles sont les données dont nous disposons ? - Quelle est la tâche demandée ? - Que devons-nous faire ? - Pourquoi ? - Sur un tableau mobile ou une feuille Flip-Chart, l'enseignant dessine le tableau comportant les colonnes des unités, des dizaines et des centaines pour réaliser l'opération. - Il invite deux élèves à jouer les rôles des personnages et à participer à la réalisation des étapes. - A l'aide d'un questionnement ciblé, il les amène à représenter les nombres en question à l'aide des billets d'argent qu'il leur remet. - Quand l'élève parvient à composer le nombre avec les billets, l'enseignant l'inscrit dans le tableau: Ibrahim a composé le nombre 358 avec 3 billets de 100, 5 billets de 10 et 8 billets de 1Dh. - Il reprend le même procédé devant les élèves pour aider Ahmed à composer le nombre 235 Dhs. - L'enseignant engage une discussion avec les élèves sur l'opération qu'il faut choisir afin de trouver le montant final de Ibrahim. Pourquoi vous avez choisi l'addition ? Les élèves ont été habitués à repérer les mots clés dans les énoncés : « Donner » dans ce contexte veut dire : Ajouter ; augmenter ; accroître ; ...etc. - Il écrit le signe de l'addition « + » dans le tableau, et invite les apprenants à se rappeler les règles de l'addition. (L'échange des unités en dizaine).		

- Nous commençons toujours une addition par la colonne des unités. Regardons les billets dans ce tableau : Ahmed a donné 5 billets de 10Dh à Ibrahim qui possède 8 billets de 1Dh. Nous allons les rassembler et les mettre en bas. On compte ensemble : 1,2,3,4,.....13.
- Est-ce qu'on va écrire 13 dans cette colonne ? Naturellement, les élèves répondent : Non. Donc, on va échanger 10 billets de 1Dh avec un seul billet de 10Dhs, et on va le mettre dans la colonne des dizaine (La retenue). Quant au trois billets de 1Dh, nous les gardons dans la case des unités. L'enseignant veille à écarter les 10 billets échangés du tableau pour ne pas perturber les élèves.
- Maintenant, on va rassembler 3 billets de 10Dhs de Ahmed avec 5 billets de 10 Dhs de Ibrahim, sans oublier la retenue (1 billet de 10Dhs). On compte ensemble : 1,2,3,4,..8 et 9. Alors, on prend ces 9 billets ensemble et on les met en bas dans la case des dizaines.
- Nous procédons de la même manière avec la colonne des centaines. On compte ensemble : 1,2,.....5. On prend les 5 billets de 100 Dhs et on les met en bas dans la case des centaines.
- Ainsi, après avoir ajouté les 235 Dhs d'Achmed aux 358 Dhs d'Ibrahim, nous obtenons 593 Dhs, le total dont dispose Ibrahim.
- Nous rédigeons la solution du problème ainsi : Ibrahim possède 593 Dhs, parce que : $358+235=593$.

Centaines	Dizaines	Unités	Retenue
3	5	8	
2	3	5	
+			
		9	3

Centaines	Dizaines	Unités	Retenue
3	5	8	
2	3	5	
+			
5	9	3	

La pratique guidée

- L'enseignant distribue les billets d'argent fictif aux groupes (des groupes de 6 personnes).
- Il rédige sur le tableau quelques opération d'addition avec retenue. (Des opérations équivalentes)
- Il demande à chaque groupe de choisir une opération et de la résoudre à l'aide de l'argent fictif.
 - Chaque groupe dessine un tableau d'addition similaire à celui présenté lors de la phase de modelage.
 - Les membres du groupe effectuent des manipulations pour représenter les nombres avec les billets.
 - L'enseignant supervise le travail des élèves et clarifie la tâche si nécessaire.
 - L'enseignant rappelle les règles de l'addition : Commencer par les unités et ne pas oublier la retenue.
 - Le représentant de chaque groupe passe au tableau pour effectuer l'opération et expliquer les étapes.
 - Le groupe gagnant est celui qui termine le premier et ne commet pas d'erreur.
 - Le groupe qui rencontre des difficultés peut recommencer l'opération avec d'autres nombres.

Centaines	Dizaines	Unités	Retenue
+			

Clôture de l'activité

Pendant cette phase, l'enseignant veille à faire participer tous les apprenants pour énumérer les étapes à suivre afin d'effectuer une addition avec retenue.

La pratique autonome

L'enseignant invite ses apprenants à réaliser les activités pratiques proposées dans le livret de l'élève.

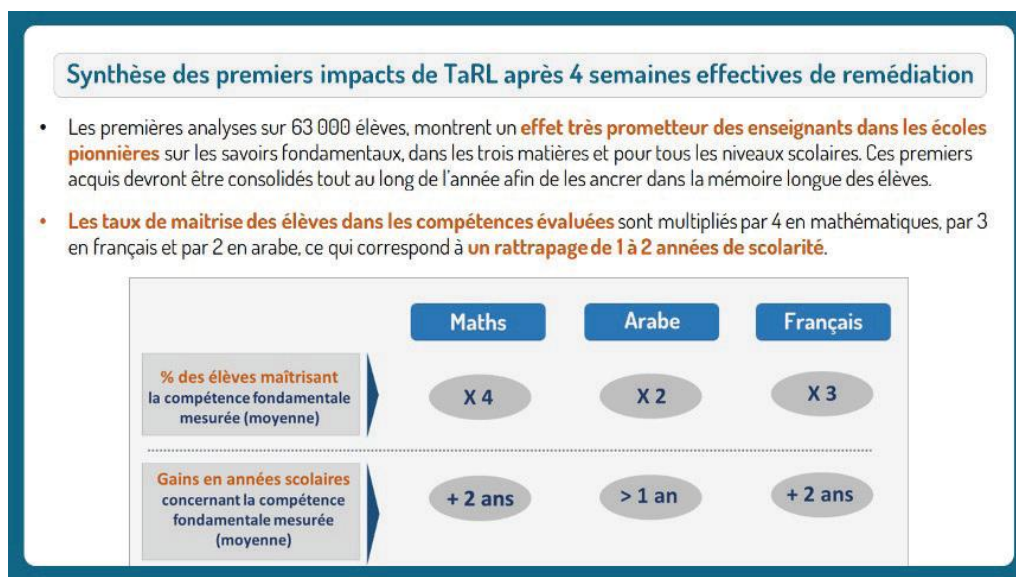
Orientations générales

- L'enseignant doit veiller à ce que les membres des groupes participent au processus de la résolution du problème donné
- L'enseignant demande aux apprenants de tirer uniquement les billets nécessaires à la réalisation de l'opération et de mettre le reste dans l'enveloppe pour ne pas perturber le processus.

Note. Tiré de *Guide des activités TaRL : Mathématiques*, par le Ministère de l'Éducation Nationale, du Préscolaire et des Sports (MENPS), 2023, Royaume du Maroc.

La figure ci-dessous présente les premiers résultats de TaRL mesurés sur les apprentissages : les pourcentages d'élèves maîtrisant la compétence fondamentale mesurée sont multipliés par 4 en mathématiques, par 2 en arabe et par 3 en français. Cette performance est de très bon augure.

Figure 9. Les premiers résultats de TaRL



Note. Tiré de *Premiers impacts de la réforme éducative au Maroc : les Écoles Pionnières*, par Y. Saadani, 10 novembre 2023, LinkedIn (linkedin.com).

Comme il est mentionné par les autorités marocaines dans leur présentation Powerpoint intitulée *Écoles Pionnières, Premiers impacts mesurés de l'engagement des enseignants dans les écoles pionnières*, le 5 novembre 2023 :

- **Les premiers impacts mesurés soulèvent un véritable espoir [pour le Maroc]** : après plusieurs décennies d'initiatives et de réformes pour améliorer les apprentissages, c'est la première fois, à notre connaissance, que l'on mesure un redressement aussi important et rapide du niveau des élèves.
- **Il n'y a pas de fatalité à la crise des apprentissages dans le système éducatif marocain** : nous pouvons construire une école publique de grande qualité pour tous les enfants et devenir un leader éducatif en Afrique et dans le monde arabe.
- **Le travail collaboratif de l'équipe pédagogique est la clé de la réussite** : chaque acteur a contribué, par ses efforts et ses compétences, à la réussite collective du projet (enseignants, directeurs, inspecteurs, administration provinciale et régionale). (Saadani, 2023, p. 15)

Il importe de préciser que des séances de remédiation TaRL seront également offertes tout au long de l'année aux élèves qui continuent d'éprouver des difficultés dans les savoirs fondamentaux.

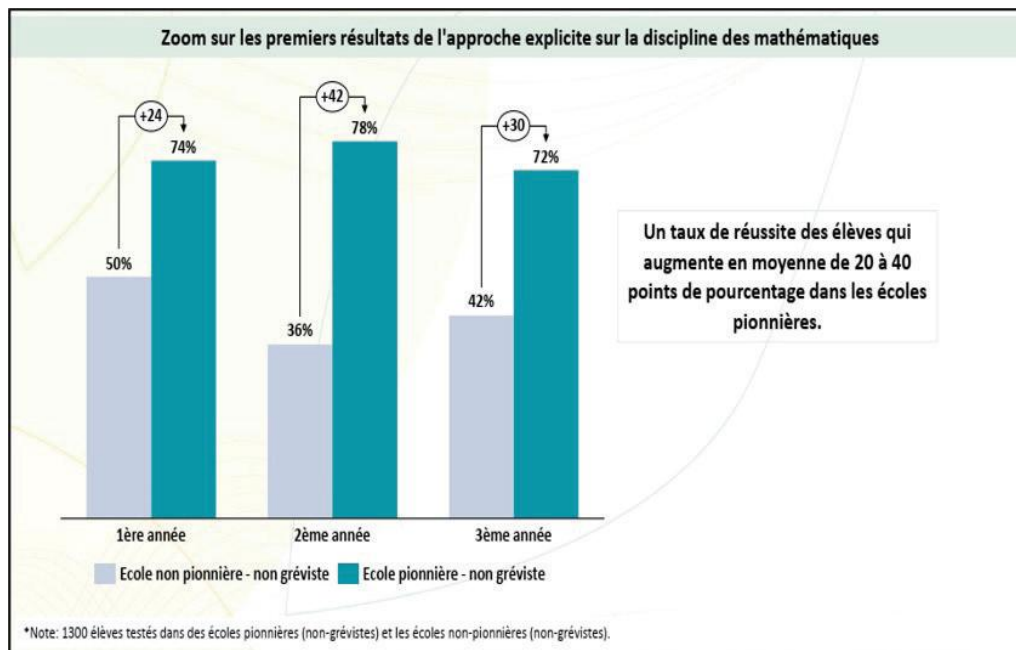
2.2 Le pilier préventif (l'enseignement explicite)

À cette intervention de remédiation s'est ajoutée, en novembre 2023, celle de nature préventive, l'*enseignement explicite*, proposée par les professeurs Gauthier et Bissonnette (2022).

Une évaluation préliminaire d'impact en mathématiques de l'enseignement explicite, réalisée en janvier 2024 auprès des écoles pionnières, comparativement à l'enseignement usuel utilisé dans

les écoles non-pionnières montre également des résultats très positifs. Dans une présentation sur l'état d'avancement du programme dans les écoles pionnières, il est possible de constater un taux de réussite de 20 à 40 points de pourcentage supérieur dans les écoles utilisant l'enseignement explicite. Le tableau ci-dessous montre les résultats obtenus auprès de 1300 élèves².

Figure 10. Les premiers résultats de l'approche explicite en mathématiques

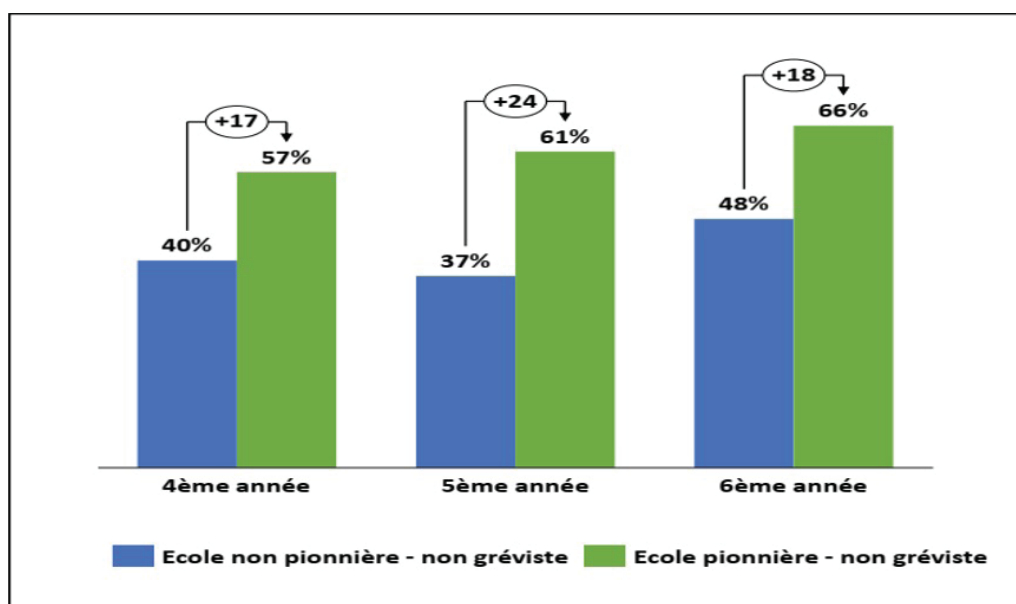


Note. Tiré de *Premières tendances sur les effets de l'enseignement explicite Mathématiques*, par Y. Saadani, janvier 2024.

Des effets positifs sont également observés auprès des élèves de la 4^e à la 6^e année (1199 élèves).

² En raison d'une grève des enseignants qui a perturbé les écoles marocaines durant 3 mois en 2023, les résultats présentés ici comparent les écoles pionnières et non pionnières qui n'ont pas été affectées par la grève.

Figure 11. Autres résultats de l'approche explicite en mathématiques



Note. Tiré de *Premières tendances sur les effets de l'enseignement explicite Mathématiques*, par Y. Saadani, janvier 2024.

Comme il est possible de le constater, les premiers résultats obtenus par les élèves des écoles pionnières sont fort encourageants, tant du côté curatif que préventif. La pertinence des choix faits est également corroborée dans l'analyse de la *Feuille de route 2022-2026* réalisée par Hassan El Mahir (2024), et ce, à la lumière de l'approche coût-efficacité qui montre l'efficacité de ces deux interventions pédagogiques. À travers le prisme des recommandations du *Panel Consultatif Mondial sur les Preuves en Éducation* (PCMPE)³, El Mahir analyse des choix stratégiques adoptés dans le cadre de l'école marocaine. À ce sujet, le chercheur indique que :

Parmi les choix intelligents adoptés dans la feuille de route 2022-2026, deux se démarquent. Tout d'abord, le soutien aux enseignants avec une pédagogie structurée, comprenant des plans de cours, des matériaux d'apprentissage, et un soutien continu, a démontré son efficacité au Kenya, au Libéria, et en Afrique du Sud, améliorant notamment la littéracie et la numératie fondamentales... La mise en œuvre opérationnelle de ces choix dans le cadre de la feuille de route 2022-2026 inclut l'adoption de l'enseignement explicite, une stratégie structurée en étapes séquencées et intégrée ainsi que l'approche TaRL (*Teaching at the Right Level*), regroupant les élèves en fonction de leur niveau de maîtrise initiale en lecture et en mathématiques pour remédier à leurs lacunes diagnostiquées. (El Mahir, 2024)⁴.

Ceux qu'El Mahir (2024) appelle des « choix intelligents » se définissent comme une série d'interventions efficaces, très rentables et soutenues par un solide ensemble de preuves

³ <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/542371603461026964-0090022020/original/GEEAPTORcleanRev10222020fin.pdf>

⁴ <https://medias24.com/chronique/optimiser-leducation-au-maroc-analyse-des-choix-strategiques-a-la-lu-miere-de-lapproche-cout-efficace/?fbclid=IwAR1HRXig8A-r7dNMAmqlJ9VGbc819vPY8o4ZGZUY-gNOn3dEKMyP-6VDiv5c>

empiriques dans les recherches publiées. Par conséquent, le recours aux données probantes est utilisé pour orienter le choix des interventions pédagogiques dans le cadre de la réforme marocaine.

Il importe de souligner que les choix pédagogiques effectués au Maroc correspondent exactement aux recommandations du *Global Education Evidence Advisory Panel* (GEEAP, 2023) formulées dans leur rapport intitulé « *Cost-effective approaches to improve global learning* ». Ce rapport fournit aux gouvernements et aux autres parties prenantes des pays à revenu faible et moyen un guide sur ce qui fonctionne pour améliorer l'apprentissage et les résultats éducatifs. Le rapport s'appuie sur une revue systématique de plus de 13 000 études et il catégorise diverses politiques et programmes éducatifs en fonction de leur rapport coût-efficacité. Or, parmi les **excellents programmes** figurent le soutien aux enseignants **avec une pédagogie structurée et le ciblage de l'enseignement par niveau d'apprentissage** plutôt que par niveau scolaire (GEEAP, 2023).

Chapitre 3. Évaluation de l'implantation du Programme des Écoles Pionnières à partir d'une enquête de perception. Rapport de l'ONDH

Dans le cadre de la réforme et de la mise en place du projet des écoles pionnières, il est important de noter que le Ministère de l'Éducation Nationale, du Préscolaire et des Sports (MENPS) désire mettre un accent particulier sur la concertation régulière avec les parties prenantes. Il est essentiel pour lui de promouvoir le dialogue avec les enseignants et les autres acteurs du terrain afin d'assurer un suivi rigoureux de la mise en œuvre, de prendre la mesure de son impact sur l'élève et, le cas échéant, de procéder avec diligence aux réajustements qui s'imposent.

Dans cette perspective, l'enquête de perception relative au *Programme Écoles Pionnières* au niveau territorial a été donc initiée par l'*Observatoire National pour le Développement humain (ONDH)*⁵ à la suite d'une demande de la part du MENPS en janvier 2024. L'objectif de cette évaluation est de disposer d'une illustration précise et crédible du point de vue des parties prenantes sur le terrain du *Programme d'Écoles Pionnières* (EP) après quatre mois de mise en œuvre de la phase d'expérimentation. Plus particulièrement, il s'agit de réaliser une évaluation de l'implantation en cours selon trois dimensions : (a) les dynamiques de mise en œuvre au sein des écoles, (b) les mesures d'accompagnement offertes au niveau de la direction provinciale ainsi que (c) les résultats de la phase d'expérimentation du *Programme des écoles pionnières*. Plus précisément, l'enquête avait pour but de répondre à la question suivante : le cadre d'objectifs et les dispositifs d'implantation du programme *Écoles pionnières* sont-ils adaptés aux différentes situations rencontrées au sein de l'école publique marocaine ou d'éventuels changements devraient-ils être introduits?

À cette fin, les enquêteurs ont interrogé les acteurs de l'école publique sur leur territoire : les directeurs, les inspecteurs, les accompagnateurs des écoles pionnières, les enseignants, les élèves et leurs parents. La stratification de la population enquêtée repose sur un croisement de trois variables. D'abord, la région : les strates sont construites en considérant le découpage géographique du Maroc en 12 régions. Ensuite, selon le milieu scolaire, soit urbain, péri-urbain ou rural. Enfin, le niveau éducatif : la stratification est obtenue par la prise en considération des deux types d'établissements scolaires au niveau primaire : École pionnière (EP) et École qui n'est pas concernée par l'expérimentation du Programme (NON-EP).

L'échantillon a été choisi par tirage au sort et les techniques d'enquête ont utilisé une approche qualitative (récit de vie, entrevue semi-structurée, focus groupes). L'enquête a duré 6 semaines

⁵ L'*Observatoire National pour le Développement Humain* (ONDH) du Maroc est un organisme public national chargé de l'analyse, du suivi et de l'évaluation des politiques et programmes de développement humain dans le pays. L'ONDH agit comme un observateur indépendant et un outil d'aide à la décision, au service des autorités publiques. Il travaille notamment avec le Système des Nations Unies au Maroc pour promouvoir des politiques publiques basées sur des données probantes.

et a été réalisée selon la démarche suivante : un groupe de discussion organisé au niveau central avec 20 inspecteurs impliqués dans la phase d'expérimentation du Programme, puis cinq rencontres régionales hebdomadaires, chacune étant constituée de trois jours de travail, c'est-à-dire deux jours à l'échelle de deux écoles (École Pionnière et École non-pionnière) et l'autre à l'échelle de la direction provinciale.

L'intérêt de cette approche qualitative réside dans la nécessité de donner la parole à tous les acteurs de l'école publique (enseignants, élèves, directeurs, inspecteurs, et parents d'élèves) afin de recueillir leurs avis sur les approches, les modalités d'action et les résultats du Programme des écoles pionnières. Au total, 16 récits de vies et 7 interviews ont été administrés, et 16 groupes de discussion ont été organisés, impliquant 189 participants, dont 113 filles et femmes. La méthode de traitement et d'analyse des données a impliqué l'identification et la définition de thèmes récurrents dans les discours des participants.

Il est important de noter que cette enquête repose sur les perceptions des acteurs, elle est donc sujette à la subjectivité des participants, mais il faut reconnaître que ce qu'ils expriment est lié à ce qu'ils vivent et ils y croient, c'est cela qui importe. De plus, la courte durée de la mission (6 semaines) n'a pas permis de réaliser des entretiens au niveau d'un échantillon plus vaste. Ces facteurs limitent la généralisation des conclusions, mais ils offrent néanmoins des éléments pertinents de réflexion à analyser pour améliorer éventuellement l'implantation du modèle.

3.1 Résultats

Le rapport met en lumière l'accueil généralement favorable au Programme *Écoles Pionnières* accordé par les différents acteurs interrogés. À cela s'ajoute un espoir réel dans son potentiel pour améliorer la qualité de l'enseignement au Maroc.

Le Programme EP a largement été reconnu et gratifié par son approche innovante. Cette dernière a, significativement, participé à améliorer les méthodologies d'enseignement et l'interaction des élèves au sein de la classe. Les parties prenantes ont salué le projet pour avoir suscité l'introduction de pratiques d'enseignement spécialisées et pour avoir, considérablement, participé à enrichir l'expérience éducative des élèves. (Observatoire National Développement Humain, 2024, p. 10).

Selon les évaluateurs, « Le Programme se trouve à une intersection où l'intégration [...] des suggestions des parties prenantes ainsi que la persévérance face aux défis peuvent participer à susciter significativement son efficacité. » (ONDH, 2024, p. 7). Autrement dit, il y aura certes des ajustements à apporter afin de maximiser son impact, mais l'expérience mérite d'être poursuivie, car les participants à l'enquête soulignent son potentiel de succès pour la suite et sa généralisation dans le pays.

3.2 Effet du programme sur la vie scolaire au sein de l'école et sur les élèves

L'implantation du programme a eu un impact important sur la dynamique vécue au sein de l'école. Selon leurs témoignages recueillis, le programme a conduit les acteurs à collaborer davantage, à se sentir coresponsables du succès de son implantation. Une communication plus grande a permis d'échanger entre intervenants autour de certains problèmes, de s'affirmer davantage et de se sentir respectés.

Effet du programme sur les élèves. Les enseignants et les inspecteurs font état d'une série d'améliorations observables dans la maîtrise des matières principales par les élèves, attribuées aux méthodes adaptées et attrayantes employées dans le cadre du projet. Les parents d'élèves ont aussi noté une amélioration des résultats scolaires des élèves, en particulier dans les compétences fondamentales comme la lecture et les mathématiques.

De plus, l'impact positif sur l'apprentissage et l'engagement des élèves est sans doute le témoignage le plus significatif de la réussite du Programme. L'enthousiasme accru des élèves pour l'apprentissage est peut-être l'un des indicateurs les plus significatifs de la réussite du *Programme des Écoles Pionnières*. Des méthodes d'enseignement attrayantes et un environnement d'apprentissage favorable ont également contribué à rendre l'atmosphère de la classe plus dynamique.

3.3 Défis à relever

Malgré les réactions positives, la mise en œuvre du Programme n'a pas été sans difficultés. Une préoccupation majeure a été formulée à plusieurs reprises dans les différentes localités, en particulier dans les zones rurales, et concernant l'infrastructure technologique déficiente qui entrave l'intégration efficace des ressources numériques dans l'enseignement. Il s'agit d'un problème majeur auquel il faudra remédier.

Les réactions des parties prenantes ont donné lieu aussi à plusieurs suggestions constructives pour anticiper, dans le futur, les besoins d'adaptation des enseignants aux nouvelles règles du Programme. Parmi celles-ci, *la nécessité d'une formation continue* pour les enseignants afin de s'assurer qu'ils soient prêts pour gérer les nouvelles technologies et les stratégies pédagogiques. Le besoin énoncé de recevoir une formation continue ciblée est récurrent dans tous les retours d'information. Les parties prenantes suggèrent qu'une *stratégie nationale de formation continue* soit adaptée et adoptée pour répondre aux besoins technologiques et pédagogiques spécifiques.

Les parties prenantes ont également suggéré d'*impliquer davantage les parents* dans le processus éducatif afin de favoriser un environnement inclusif dans lequel ces derniers peuvent soutenir plus efficacement leurs enfants. Pour la majorité des enseignants, l'implication accrue des parents dans la dynamique du *Programme des Écoles Pionnières* est considérée comme vitale pour renforcer l'apprentissage à la maison. Dans ce cadre, il a été suggéré la *création d'une plateforme numérique assurant l'interaction régulière entre les écoles et les parents*.

Chapitre 4. Évaluation externe de la phase expérimentale du projet Les Écoles Pionnières. Rapport d'évaluation du CSÉFRS

Dans son rapport, le *Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique* (CSÉFRS) présente une analyse détaillée des résultats de l'évaluation externe de la phase expérimentale du projet *Les Écoles Pionnières*. Le CSÉFRS, instance consultative, a été créé en 2011 avec l'établissement de la nouvelle constitution du pays; il conduit des évaluations externes et émet des avis sur toutes les politiques publiques et les questions d'intérêt national concernant notamment l'éducation, la formation et la recherche scientifique.

Le Ministère de l'Éducation Nationale du Préscolaire et des Sports a mandaté le CSÉFRS, à travers son *Instance Nationale d'Évaluation*, pour mesurer l'impact du *Programme des écoles pionnières* qui s'inscrit dans la *Feuille de route 2022-2026*, et ce, avant son déploiement et sa généralisation à grande échelle dans toutes les écoles primaires du pays.

L'évaluation a été conduite dans les 626 écoles primaires expérimentales au cours de l'année scolaire 2023-2024. Cette évaluation avait pour objectif de mesurer la conformité des indicateurs des établissements avec les critères initialement définis pour le projet, d'identifier les facteurs de succès et les défis rencontrés et de mettre en lumière les disparités régionales. Il aurait pu s'agir d'une évaluation d'implantation qui se limitait à mesurer l'écart entre ce qui était prévu avec les 12 engagements et ce qui a été réalisé au cours de l'expérimentation durant l'année 2023-2024, mais il y a beaucoup plus dans le rapport et nous y reviendrons.

4.1 Méthodologie

La méthodologie d'évaluation s'est concentrée sur trois axes principaux en lien avec la *Feuille de route 2022-2026* : 1) L'élève, 2) L'enseignant(e) et 3) L'établissement. Ces trois axes sont subdivisés en 12 dimensions et 42 sous-dimensions.

Divers outils de collecte de données ont été utilisés, notamment des questionnaires adressés aux directeurs et aux enseignants, des grilles d'observation pour évaluer les infrastructures et les pratiques pédagogiques (enseignement explicite et TaRL), l'examen de documents administratifs, et les tests ASER⁶ pour mesurer le niveau des élèves en mathématiques et en langues.

L'évaluation a ciblé tous les directeurs des 626 écoles expérimentales, ainsi qu'un échantillon aléatoire de 2 457 enseignants (environ 4 enseignants par école, de la 2^{ème} à la 6^{ème} année du primaire) et 8 732 élèves (environ 15 élèves par école, avec une sélection par niveau scolaire et

⁶ L'enquête ASER (*Annual Status of Education Report*) est menée depuis 2005. Les outils de l'ASER ont été conçus pour mesurer les résultats de l'apprentissage de base à l'aide d'une évaluation commune pour tous les enfants, quel que soit leur âge ou leur niveau scolaire, en raison des inquiétudes suscitées par les faibles niveaux atteints en lecture et en mathématiques pendant les années d'école primaire et au-delà.

genre). Les données ont été collectées via la plateforme CSPro⁷ par des enquêteurs formés. L'opération de collecte des données a été menée par 47 enquêteurs-superviseurs qui ont été désignés et formés à cet effet, assurant un bon déroulement de l'enquête.

Afin d'évaluer le degré de conformité avec les objectifs définis pour *Le programme École Pionnière*, des indicateurs composites ont été élaborés sur la base des données collectées. Ces indicateurs varient de 0 à 100, plus les indicateurs d'un établissement sont proches de 100, plus ils montrent un niveau élevé de conformité avec les normes de qualité définies. Il est important de noter que les indicateurs sont calculés pour chaque établissement en plus de la moyenne nationale. Cela permet de déterminer la position de chaque établissement par rapport à la moyenne nationale. Afin d'étudier les disparités liées au facteur géographique, ces indicateurs sont également calculés par région et par milieu. Cet élément est crucial dans une perspective de suivi de la réforme et d'amélioration continue.

4.2 Résultats

Les *écoles pionnières* ont atteint, en moyenne, un niveau de performance satisfaisant par rapport aux objectifs fixés. Le score moyen de conformité obtenu est de 79 points sur 100 et la plupart des établissements ont obtenu des scores supérieurs à 75 points. De plus, les établissements ruraux ont atteint un niveau de performance moyen similaire à celui des établissements urbains (78 points contre 80 points). Cette performance moyenne peut être qualifiée de très bonne.

Il était prévisible, face à un déploiement d'établissements aussi important, que certains d'entre eux rencontrent des difficultés particulières pour atteindre les résultats attendus. Dans ce contexte, l'écart de scores entre l'établissement le plus performant et le moins performant reste important (42 points). Il était prévisible également qu'il y ait des écarts entre les régions et à l'intérieur d'une même région. *Toutefois, il convient de rappeler que les établissements ruraux affichent une performance moyenne semblable à celle des établissements urbains (78 points contre 80 points), ce qui représente malgré tout un résultat très positif.*

L'encadrement et le soutien pédagogique affichent un degré de conformité moyen de 60 points, avec une différence notable en faveur du milieu urbain en raison de la faible fréquence des visites d'inspection en milieu rural. De plus, la formation et la certification des enseignants aux approches TaRL et à l'enseignement explicite ont obtenu des scores de 73 et 66 points respectivement, avec des disparités régionales. L'évaluation met en lumière un nombre insuffisant d'inspecteurs pour assurer un encadrement pédagogique adéquat, particulièrement en milieu rural, ce qui a compromis l'objectif de visites hebdomadaires. Le manque de ressources matérielles (accès à l'électricité, internet, locaux adaptés) dans les zones éloignées, a limité également l'adoption des innovations pédagogiques. *Ces défis sont semblables aux éléments d'amélioration (formation,*

⁷ Le *Census and Survey Processing System* (CSPro) est un logiciel pour la saisie, l'édition, la tabulation, et la diffusion des données de recensement et d'enquête. CSPro combine les fonctionnalités de *Microcomputer Processing System* (IMPS) et de *Integrated System for Survey Analysis* (ISSA) dans un environnement Windows. CSPro est dans le domaine public et est disponible pour téléchargement sur www.census.gov/ipc/www/cspro.

accompagnement et ressources) qui ont aussi été soulevés par l'enquête de perception de l'ONDH (2024).

Les évaluations de la performance globale des écoles montrent que ces dernières se conforment, de manière générale, aux critères définis pour l'*École Pionnière*. Cependant, des opportunités d'amélioration doivent être exploitées et des écarts doivent être réduits. Comme les indicateurs de l'évaluation ont été calculés non seulement au niveau de la moyenne nationale, mais aussi pour chaque établissement, *le Ministère saura précisément où déployer des efforts plus importants pour diminuer les écarts constatés*. C'est un point fort de cette évaluation.

4.3 L'interprétation de certains défis relevés par le CSÉFRS étonne!

Outre des constats intéressants sur les disparités interrégionales et intrarégionales, le rapport d'évaluation conclut avec certaines recommandations de nature plutôt idéologique qui projettent de l'ombre sur les réussites scolaires constatées pour finalement remettre en question le projet des écoles pionnières. Cette critique, qui va au-delà des données recueillies par l'évaluation comme telle, nous a étonnés et mérite d'être commentée. Quatre critiques du projet sont formulées que nous examinons successivement.

1. Le critère de volontariat pour faire partie des écoles pionnières.

Le CSEFRS souligne que le critère de volontariat des écoles participant à la phase expérimentale a limité la représentativité des écoles, notamment celles situées dans les zones rurales. Le critère du volontariat a peut-être pu favoriser l'attraction d'écoles bénéficiant de conditions relativement favorables. À notre avis, à ce stade-ci de l'expérimentation, cela ne pose aucun problème, puisque le taux de réussite des écoles rurales a été aussi bon que celui des écoles urbaines. Cependant, si l'expérience s'était avérée négative dans des écoles issues de contextes favorables, cela aurait constitué un frein majeur et aurait sans doute entraîné la fin du projet. Échouer quand des conditions favorables de succès sont réunies n'incite certainement pas à poursuivre un projet plus loin et à plus forte raison quand il s'agit d'investissements publics. En revanche, quand des conditions défavorables ont empêché, par exemple, les visites d'inspecteurs, l'utilisation des Powerpoint, etc., il y a lieu d'y apporter des correctifs urgents et ciblés sans pour autant remettre en question la pertinence d'un projet.

Par ailleurs, ouvrir l'expérimentation à toutes les écoles aurait été maladroit, car il y avait forcément, comme dans tout changement planifié, des acteurs plus ou moins en faveur du projet des écoles pionnières qui n'auraient sans doute pas mis les efforts nécessaires ou, pire et ce n'est pas exclu, qui auraient peut-être tout fait pour le saboter. Dans ce cas, on n'aurait pu bénéficier d'aucune information crédible permettant de savoir clairement si le modèle des écoles pionnières peut ou non améliorer la réussite des élèves. Sélectionner les écoles volontaires est une approche prudente qui a permis de vérifier au cours d'une année pilote si le projet peut donner de bons résultats et, en cas d'échec possible, de limiter les coûts d'une généralisation hâtive qui aurait pu mal tourner. Ce ne fut heureusement pas le cas, mais cela aurait pu

néanmoins se produire. Débuter une réforme scolaire avec une expérimentation dans des écoles pilotes est la manière usuelle de procéder dans la plupart des réformes éducatives.

2. Les limites de ce modèle pédagogique centré sur les savoirs fondamentaux.

Dans son rapport, le CSEFRS mentionne qu'en ce qui concerne le modèle pédagogique, le projet des Écoles Pionnières se limite à améliorer le niveau de maîtrise des savoirs fondamentaux, sans prendre en considération les compétences que la *Vision Stratégique 2015-2030* considère comme essentielles, telles l'innovation, la créativité et la pensée critique. Cet argument a lieu de surprendre pour au moins trois raisons!

D'abord, les données concernant la très faible performance du système éducatif marocain sont pourtant très claires. Ne l'oublions pas, ici on a affaire à des élèves de l'école primaire dont les retards scolaires sont tellement importants qu'ils sont, pour la majorité d'entre eux, pour ainsi dire analphabètes. Il faut d'abord savoir lire, écrire et compter avant de penser au développement de la pensée critique et de la créativité.

Ensuite, une personne ne peut pas être compétente en exerçant uniquement son jugement critique comme si c'était une compétence qui s'apprend isolément, en elle-même; or, cette dernière ne se développe que dans un domaine de savoir spécifique où l'individu a déjà accumulé un socle de connaissances solides et organisées (Willingham, 2007, 2019), ce qui n'est pas le cas évidemment des élèves du primaire qui en sont encore au niveau de l'apprentissage des éléments de base de la lecture, de l'écriture et du calcul.

Enfin, même si l'expérimentation des écoles pionnières vient de commencer au niveau secondaire en début d'année 2024-2025, ce qu'on appelle le développement des compétences du XXI^e siècle (pensée critique, créativité, innovation) est loin de faire l'unanimité sur le plan de la recherche. En effet, des études récentes sur le transfert des apprentissages (Sala et al., 2018), ainsi que les travaux de Rey (1996), Kirschner et Hendrick (2024), Willingham (2007, 2019), vont à l'encontre de l'idée qu'il existe une créativité générale et universelle. La créativité en peinture diffère de celle en littérature, et ces deux formes ne sont pas comparables à la créativité en programmation informatique (Bissonnette et Boyer, 2018). Toute compétence (pensée critique, créativité, innovation) quelle qu'elle soit, ne peut être transposée à d'autres domaines, car elle est indissociable du contexte dans lequel elle est appliquée et nécessite un bagage important de connaissances dans ce domaine (Kirschner et Hendrick, 2024; Rey, 1996; Willingham, 2007, 2019).

Peut-on véritablement enseigner une compétence comme la pensée critique? Après des décennies de recherches en sciences cognitives, le constat est décevant : pas vraiment. Ceux qui ont tenté de l'enseigner ont présumé qu'il s'agissait d'une compétence comparable à la pratique du vélo, supposant qu'une fois acquise, elle pouvait être utilisée dans n'importe quel contexte comme une piste cyclable, une rue ou un sentier en forêt. Pourtant, les études en sciences cognitives révèlent que la pensée ne fonctionne pas ainsi. Les mécanismes de la pensée sont intimement liés au contenu de celle-ci, autrement dit, aux connaissances spécifiques

d'un domaine (Kirschner et Hendrick, 2024; Willingham, 2007, 2019). Ce sont ces connaissances spécifiques liées à un domaine qui doivent d'abord être enseignées et c'est exactement ce qui a été fait au Maroc. Par conséquent, la maîtrise des apprentissages fondamentaux observés auprès des élèves dans les écoles PEP est indispensable pour favoriser le développement par la suite de la pensée critique, de la créativité et des habiletés supérieures.

Avant de faire la critique des effets du programme des écoles pionnières sur la base du discours sur ces compétences du XXI^e siècle mentionné dans la *Vision stratégique 2015-2030* comme si elles étaient des évidences avérées, le CSEFRS aurait eu intérêt à examiner davantage la littérature scientifique à ce sujet qui fait état plutôt de la fragilité de ce concept.

3. La réforme des Écoles pionnières propose un modèle pédagogique qui s'oppose à celui promu dans le document de la Vision stratégique 2015-2030.

Les auteurs du rapport du CSÉFRS réfèrent à plusieurs reprises au document *Vision stratégique 2015-2030*. Bourquia (2016) mentionne que la *Vision* appelle à *changer de paradigme éducatif* notamment par « ... l'instauration de l'innovation pédagogique dans les classes en personnalisant les apprentissages par l'adoption de *méthodes différenciées pour chaque élève* [...] Dans ce cadre, la *Vision* recommande une réforme centrée autour de l'apprenant ... ». Bourquia (2016) poursuit en soulignant que « l'enseignant passe d'un rôle traditionnel de pourvoyeur de connaissances ou d'instructeur à *celui d'animateur et de facilitateur qui doit susciter la curiosité des apprenants et leur communiquer l'art de chercher des solutions aux problèmes posés*. En fait, ce dont il est question dans la *Vision* c'est une critique de la pédagogie traditionnelle et son remplacement souhaité par une approche constructiviste centrée sur la découverte du savoir par l'élève.

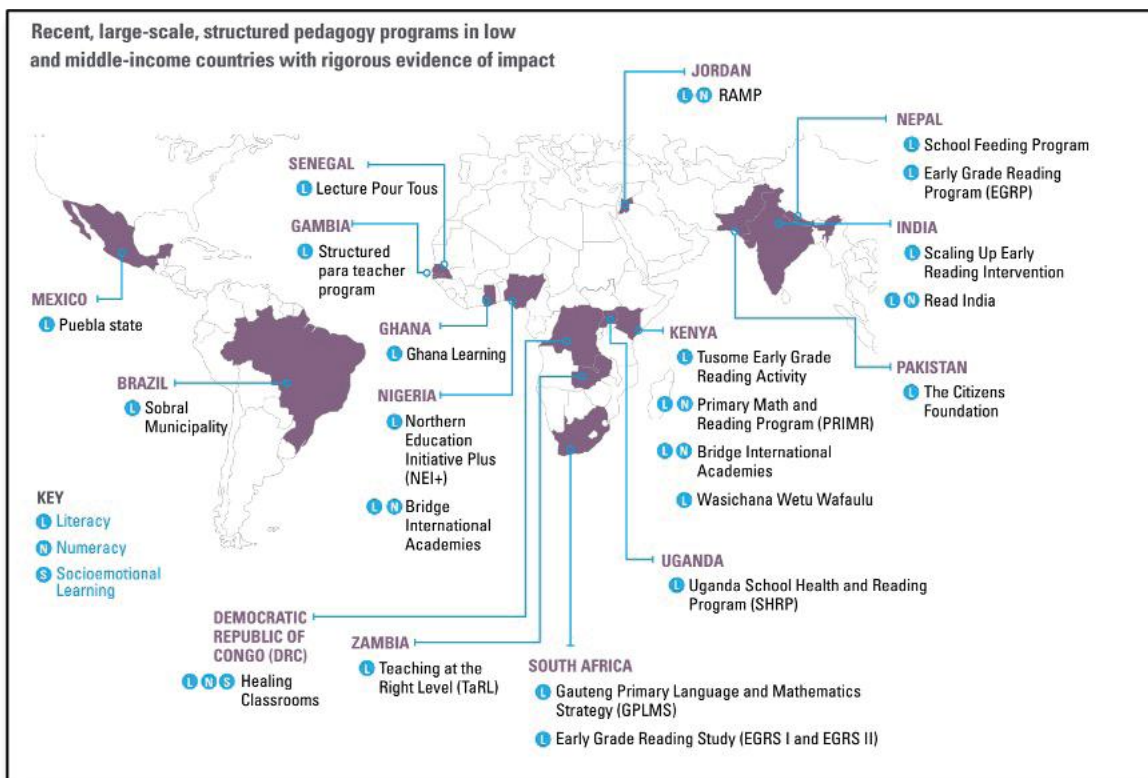
Or, ni la pédagogie différenciée, ni le constructivisme ou le socioconstructivisme n'ont permis d'assurer la réussite scolaire des élèves (Zhu, & Goddard, 2026). Les données probantes sur l'efficacité de l'enseignement ne vont clairement pas en ce sens et le projet des écoles pionnières s'appuie plutôt sur des approches pédagogiques validées par la recherche comme TaRL et l'enseignement explicite. C'est un meilleur choix, un « *best buy* » comme le mentionnent les auteurs du rapport GEEAP (2023)⁸. Pour eux, et sur la base de leur examen exhaustif de la littérature de recherche, la pédagogie structurée et l'enseignement ciblé par niveaux de connaissances comme TaRL figurent parmi les interventions les plus rentables répertoriées.

Le CSÉFRS fait sienne une interprétation du modèle pédagogique à privilégier qui n'est pas celle du Ministère qui a plutôt opté pour des méthodes d'enseignement fondées sur des données probantes et recommandées par le GEEAP (2023). Le virage pris avec TaRL et l'enseignement explicite est fort différent, mieux fondé sur la recherche scientifique et beaucoup plus prévisible

⁸ Pour la rédaction de cet important rapport le Global Education Evidence Advisory Panel (GEEAP) a travaillé de concert avec le Foreign Commonwealth and Development Office au Royaume-Uni, la Banque mondiale, le Fonds international d'urgence pour les enfants (UNICEF) et l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID).

sur le plan de la réussite scolaire et éducative des élèves que celui prôné par le CSÉFRS qui recommande la posture pédagogique de la *Vision stratégique 2015-2030*, mais qui ne prend appui sur aucune donnée probante. Dans une revue de littérature sur les effets des pédagogies structurées, comme TaRL et l'enseignement explicite, Piper et Dubeck (2020) ont montré les résultats positifs de ces pédagogies sur l'apprentissage des élèves en littéracie et en numératie, et ce, dans plusieurs pays à revenus faibles à travers le monde (voir la carte ci-dessous).

Figure 12. Programmes de pédagogie structurée à grande échelle ayant démontré un impact sur l'apprentissage dans les pays à revenu faible et intermédiaire



Note. Tiré de 2023 *Cost-effective approaches to improve global learning: What does recent evidence tell us are “Smart Buys” for improving learning in low and middle income countries?*, par le Global Education Evidence Advisory Panel (GEEAP), 2023, Banque Mondiale

Pour régler la crise de l'éducation marocaine faut-il s'aligner sur certains éléments de la *Vision stratégique 2015-2030* comme si c'était un document qui soutenait des thèses incontestables sur le plan scientifique ou plutôt sur la *Feuille de route 2022-2026* qui le reprend, en conserve des éléments, tout en permettant de le dépasser en tenant compte des avancées de la recherche? Les 12 engagements concrets de la *Feuille de route 2022-2026* concernant les élèves, les enseignants et les établissements permettent en effet de mettre en place le modèle pédagogique des écoles pionnières tout en s'appuyant sur les données probantes. Le CSÉFRS semble au départ les faire siens dans la présentation du directeur de l'Instance nationale de l'évaluation du

Maroc, monsieur Ait Mansour⁹. Ce dernier mentionne expressément que le projet des *Écoles pionnières* s'inscrit dans le cadre de la *Feuille de route 2022-2026* et vise à améliorer la qualité des apprentissages et que cette démarche repose sur une approche globale qui agit sur plusieurs leviers essentiels :

- Modernisation des pratiques pédagogiques
- Évaluation continue des acquis
- Soutien scolaire intensif
- Formation certifiante des enseignants
- Spécialisation des enseignants
- Intégration des outils numériques
- Amélioration des infrastructures scolaires
- Augmentation des ressources financières
- Valorisation des enseignants par des incitations financières. (Mansour, 2025)

Curieusement, la lecture qu'en fait le CSÉFRS en conclusion de son rapport s'en écarte finalement au profit d'un modèle pédagogique comme celui prôné dans la *Vision stratégique 2015-2030* qui ne tient pas compte des avancées récentes de la recherche scientifique (GEEAP, 2023).

Mis à part certains commentaires qui étonnent, retenons toutefois que le CSÉFRS reconnaît la progression importante des apprentissages des élèves des classes des écoles pionnières. Finalement, c'est ce qui importe avant tout de retenir dans cette évaluation.

4. La décentralisation conçue comme solution à tous les problèmes.

Le rapport d'évaluation signale que même si la *Vision Stratégique* insiste sur la nécessité d'une gouvernance pédagogique plus décentralisée, permettant aux établissements d'enseignement d'adapter leur fonctionnement aux spécificités locales, la mise en œuvre effective du projet des écoles pionnières se fait encore largement à partir d'une supervision centrale, notamment en ce qui concerne les orientations stratégiques, les approches pédagogiques, les mécanismes de suivi et d'évaluation.

Pourtant, la décentralisation n'est pas forcément une panacée. En fait, peut-être conviendrait-il mieux de parler de déconcentration au lieu de décentralisation. Il n'y a pas mille manières d'enseigner qui sont efficaces, les approches pédagogiques ne sont pas toutes équivalentes quant à leurs effets. On aurait tort de penser que chaque milieu, chaque classe choisit une approche pédagogique comme si c'était un vêtement, par simple goût ou préférence subjective.

⁹ Il s'agit d'une formation continue qui a eu lieu en France le 12 mars 2025 à l'intention des inspecteurs de l'Éducation nationale et qui a été organisée par l'IH2EF, organisme de formation des cadres en France. <https://podeduc.apps.education.fr/video/84025-webinaires-m-auverlot-m-ait-mansour-m-re-naud/3400d15487b69d79276fd46c6170d0b657c19e0f365ca71b018b7ccaceff474e/>

C'est une erreur qui a été commise mille fois et dans de nombreuses réformes éducatives. L'État a fait le choix des données probantes et partant, une approche pédagogique structurée, comme TaRL et l'enseignement explicite, qui fonctionne dans divers contextes et divers pays (Piper et Dubeck, 2020). Cependant, il doit absolument accompagner tous les milieux en régions éloignées ou défavorisées dans l'implantation de l'approche choisie et allouer les ressources conséquentes. C'est sur ce point que le bât blesse et pour lequel des mesures correctives doivent être apportées.

Chapitre 5. Évaluation de l'impact du Programme École Pionnière (PEP) dans les écoles primaires après une année d'expérimentation. Le rapport de J-PAL¹⁰

Une évaluation de fin d'année scolaire a été conduite par le *Morocco Innovation and Evaluation Lab* (MEL)¹¹, en collaboration avec le Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (J-PAL)¹², un centre de recherche affilié au *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) et à d'autres organismes et institutions pour mesurer de manière scientifique et rigoureuse les impacts de l'école pionnière sur une année scolaire complète (2023/2024).

L'étude intitulée *The best buy? Prospective evidence on successful remediation in Morocco's public primary schools* rédigée par Ibrahim, de Barros, Deschênes et Glewwe (2024) découle de cette collaboration. Elle a pour objectif d'évaluer l'impact du *Programme École Pionnière (PEP)* dans sa phase d'expérimentation sur les résultats d'apprentissage des élèves dans les écoles primaires publiques du Maroc. Le rapport met en évidence l'ampleur des effets du programme et le situe dans le contexte des efforts mondiaux pour faire face à la crise de l'apprentissage. Nous faisons un survol des principaux éléments du rapport.

5.1 Mise en contexte et le projet des écoles pionnières

Les auteurs du rapport commencent par souligner ce qu'ils appellent la crise mondiale de l'apprentissage qui affecte de nombreux pays à revenu faible et intermédiaire. Selon eux, plus de la moitié des enfants de ces pays n'acquièrent pas les compétences de base en lecture et en mathématiques à l'âge de 10 ans. Malgré une augmentation des taux de scolarisation, l'apprentissage réalisé reste faible.

Comme il a été mentionné auparavant, le Maroc, en dépit de ses progrès notables en matière d'éducation, n'échappe pas non plus à cette crise. Les évaluations PIRLS de 2021 révèlent que les élèves marocains de 4^e année se classent en avant dernière place sur 57 pays en lecture et, aux épreuves TIMSS de 2019, ils sont parmi les plus faibles en mathématiques sur 64 pays, avec plus de la moitié d'entre eux n'atteignant pas le seuil de compétence minimum.

¹⁰ Ibrahim, H., I., De Barros, A., Deschênes, S., Glewwe, P. (2024). *The best buy? Prospective evidence on successful remediation in Morocco's public primary schools*. Rapport préparé en collaboration avec le Morocco Innovation and Évaluation Lab, University Mohamed VI Polytechnic, Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab J-PAL, Harvard Center for International Development. Prospective evidence on successful remediation in Morocco (Preliminary Report).pdf

¹¹ Il est à noter que le Morocco Innovation and Evaluation Lab (MEL) est une initiative conjointe avec l'Université Mohammed VI Polytechnique, le Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (J-PAL) du MIT et le Harvard Center for International Development. Sa vocation est de promouvoir l'utilisation de preuves scientifiques rigoureuses pour améliorer l'efficacité des politiques et programmes au Maroc et pour que la recherche soit traduite en actions concrètes, contribuant ainsi au développement à long terme du pays. (Journal Le matin, Maroc, 24 septembre 2024)

¹² <https://www.povertyactionlab.org/fr/afrique>

Face à ce défi, le Ministère de l'Éducation Nationale, du Préscolaire et des Sports du Maroc a mis en place le *Programme École Pionnière* (PEP), un programme ambitieux s'inspirant des recommandations du *Global Education Evidence Advisory Panel* (GEEAP, 2023). Tel que mentionné, le PEP, lancé en septembre 2023 dans 626 écoles primaires publiques marocaines, vise à lutter contre les faibles niveaux d'apprentissage dans les écoles primaires publiques et à réduire le décrochage scolaire. Le PEP est considéré comme une intervention phare et le ministère prévoit l'étendre à 2 000 écoles supplémentaires d'ici à 2024-2025, couvrant ainsi environ 30 % des élèves du pays.

Le programme PEP s'inspire des recommandations du GEEAP (2023) et intègre deux interventions à fort impact (*great buys*) pour lutter contre cette crise : la pédagogie structurée et la remédiation ciblée.

1. **La pédagogie structurée**, dans ce cas-ci l'enseignement explicite, implique notamment l'utilisation de plans de cours scénarisés (leçons scriptées) et de supports pédagogiques pré-établis pour les enseignants des niveaux 1 à 6 afin de les aider à mettre en œuvre cette pédagogie.
2. **La remédiation ciblée**, inspirée de l'approche *Teaching at the Right Level* (TaRL), vise à aider les élèves des niveaux 2 à 6 à combler leurs lacunes d'apprentissage.

En plus de ces deux composantes principales, le PEP encourage la spécialisation des enseignants en arabe, en français et en mathématiques, et met en place un système de certification, le label *Écoles Pionnières*, pour les écoles qui participent avec succès au programme assurant ainsi la qualité de la mise en œuvre.

5.2 Méthodologie

Pour évaluer l'impact du PEP, l'étude a utilisé une combinaison de la méthode des différences-en-différences et de l'appariement.

- **La méthode des différences-en-différences ou des doubles différences** (difference-in-differences, DiD). Il s'agit d'une méthode économétrique quasi expérimentale utilisée pour évaluer l'effet causal d'une intervention ou d'un traitement en comparant les changements dans les résultats entre un groupe de traitement et un groupe contrôle, avant et après l'intervention. Elle repose sur l'hypothèse que, en l'absence de l'intervention, la différence moyenne des résultats entre le groupe expérimental et celui de contrôle resterait constante au fil du temps. En d'autres termes, tout changement différentiel dans les résultats après l'intervention peut être attribué à l'effet de cette intervention.
- **Appariement des écoles**. On comprend mieux pourquoi, dans l'approche des différences-en-différences, il est important d'apparier minutieusement les écoles entre le groupe expérimental et le groupe témoin. Des données administratives détaillées ont donc été utilisées pour identifier des écoles non-PEP similaires aux écoles PEP en termes de caractéristiques socio-économiques et de performances scolaires

antérieures. Ce processus minutieux d'appariement a permis de constituer rigoureusement un groupe de comparaison similaire au groupe expérimental pour l'analyse. *Les chercheurs ont ainsi pu appairer 138 écoles non-PEP similaires à 138 écoles PEP aléatoirement choisies.*

- **Collecte de données primaires.** Des évaluations ont été menées en début d'année scolaire, en septembre 2023 (*Baseline*) pour mesurer le niveau scolaire des élèves au départ, suivies d'évaluations en fin d'année (juin et juillet 2024, *Endline*) pour mesurer les progrès réalisés. Ces évaluations ont mesuré les performances des élèves (N=22 846) en arabe, en français et en mathématiques à tous les degrés du primaire. Ces évaluations ont porté sur les contenus prévus (connaissances déclaratives, procédurales, habiletés, etc.) dans les différents programmes (arabe, français et mathématiques) : l'expression orale, l'écriture, la fluidité, la compréhension en lecture, les habiletés mathématiques, le raisonnement, l'application et la résolution de problème, la géométrie, la mesure, etc.
- **Analyse des données.** Les changements dans les résultats des élèves entre les évaluations de départ et de fin d'année ont été analysés pour comparer les écoles PEP et non-PEP afin d'estimer l'impact du programme. Un modèle de théorie de la réponse aux items (IRT) a été utilisé pour agréger les réponses des élèves et générer des estimations continues de leurs capacités. Les scores ont été normalisés pour faciliter l'interprétation des résultats. Les items dont les résultats sont les plus robustes sont présentés en annexe du rapport (voir page 34 du rapport).

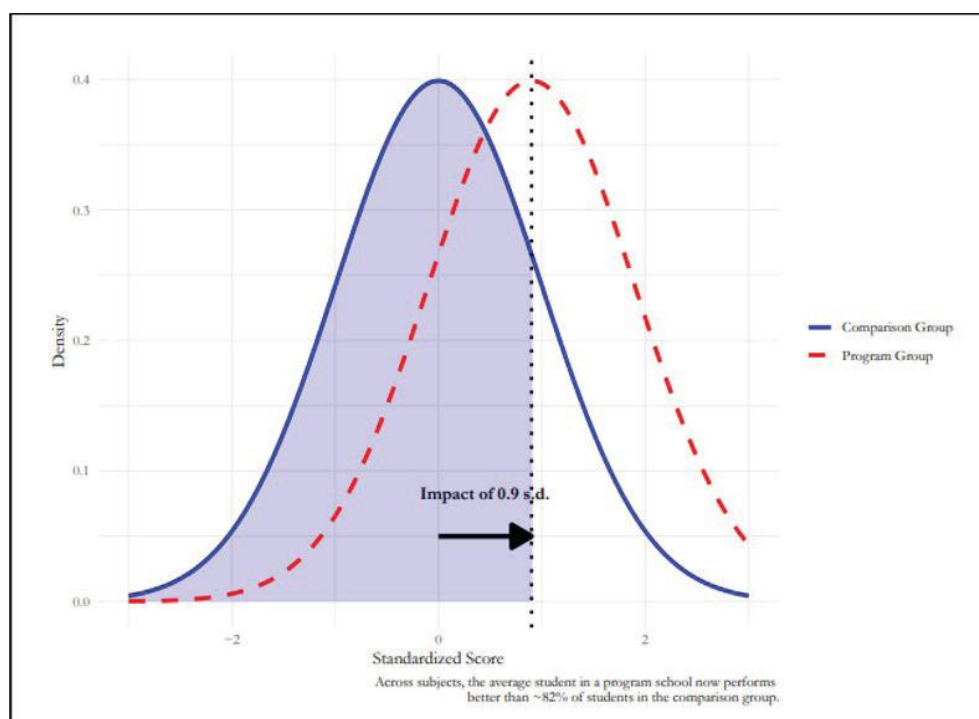
5.3 Résultats

Il est important de rappeler que nous n'avons pas été impliqués dans le processus d'évaluation de J-PAL. Notre rôle dans ce projet de réforme au Maroc s'est limité à produire un référentiel, un guide pédagogique, à former les inspecteurs d'écoles et à leur fournir des outils pour la formation des enseignants. Nous n'avons pas rencontré les chercheurs de J-Pal et ne sommes en aucune façon liés à la scientificité de leur démarche. Leur évaluation s'est donc faite en toute impartialité et leur interprétation n'engage qu'eux.

Cela dit, les résultats de l'expérimentation sont exceptionnels et mettent en évidence un impact remarquable du PEP sur les résultats d'apprentissage des élèves :

- **Amélioration globale de 0,90 écart-type (taille d'effet).** En moyenne, les élèves des écoles PEP ont obtenu des scores supérieurs de 0,90 écart-type à ceux des élèves des écoles non-PEP, ce qui représente un gain d'apprentissage considérable. Cela signifie que l'élève moyen d'une école pionnière obtient de meilleurs résultats qu'environ 82 % des élèves du groupe de comparaison, ceux des écoles non-pionnières (voir la figure 13 ci-dessous).

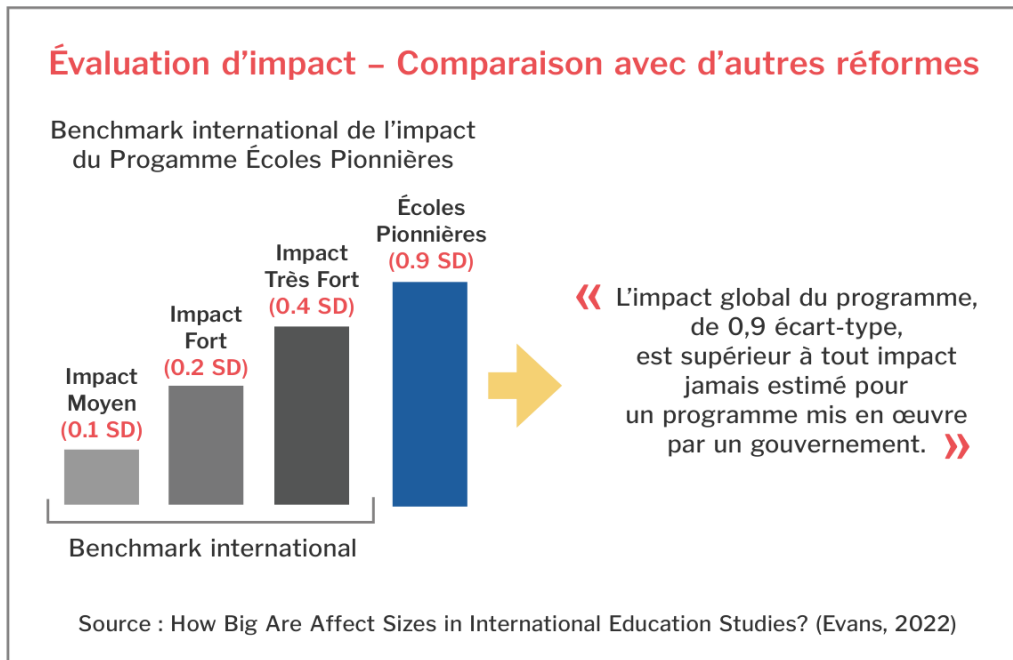
Figure 13. Impact du PEP sur les résultats d'apprentissage des élèves



Note. Tiré de *The best buy? Prospective evidence on successful remediation in Morocco's public primary schools*, par H. I. Ibrahim, A. De Barros, S. Deschênes et P. Glewwe, 2024, p. 14, J-PAL.

– **Impacts significatifs par matière.** Le programme a eu un impact positif sur les trois matières évaluées, avec des gains de 0,52 écart-type (taille d'effet) en arabe, 1,30 écart-type (taille d'effet) en français et 0,93 écart-type (taille d'effet) en mathématiques.

Figure 14. Comparaison de l'impact des Écoles Pionnières avec les standards internationaux d'efficacité éducative



Note. Adapté de *Écoles pionnières : l'impact de la réforme est « spectaculaire »* selon les premières évaluations, par Médias24, 2023 (medias24.com). Les données de comparaison proviennent d'Evans (2022)¹³.

– **Comparaison avec les interventions mondiales.** L'impact global du PEP (0,90 écart-type) se situe dans le **1 % supérieur des impacts observés** pour les interventions éducatives dans les pays à revenu faible et moyen, selon une revue systématique des études d'impact.t. L'étude souligne également que l'impact du programme ne se limite pas aux élèves les plus performants ni à ceux d'un genre spécifique. Des gains significatifs ont été observés à la fois chez les filles et les garçons, ainsi que chez les élèves ayant des niveaux d'apprentissage initiaux différents. En somme, *l'impact du PEP a été profitable pour tous les élèves qui en ont bénéficié, tant les garçons que les filles et autant les élèves les plus faibles que les plus forts.*

5.4 Conclusion de l'étude de l'expérimentation du PEP au primaire

Selon ses auteurs, le projet PEP fournit des preuves convaincantes de l'impact plus que positif du *Programme École Pionnière* sur l'apprentissage des élèves au Maroc. Ce projet a permis d'obtenir des gains d'apprentissage exceptionnels, *démontrant ainsi qu'une intervention intégrée (enseignement structuré et remédiation), mise en œuvre à grande échelle par un gouvernement, peut efficacement lutter contre la crise de l'apprentissage.*

¹³ Voir le reportage ici : <https://medias24.com/2025/03/28/ecoles-pionnieres-le-directeur-pedagogique-du-ministere-decrypte-une-reforme-cle/#:~:text=Depuis%20le%20lancement%20des%20%C3%A9coles,Environ%20320.000%20%C3%A9l%C3%A8ves>

Ces résultats encourageants ouvrent la voie à une extension du programme à l'échelle nationale et à la mise en place d'interventions similaires dans d'autres contextes. Des 626 écoles pionnières actuellement en fonction, on passerait à 2626 établissements au cours de l'année scolaire 2024/2025, avec une augmentation prévue du nombre d'élèves bénéficiaires pour atteindre 1 300 000 élèves, soit environ 30 % des élèves marocains du primaire. Cette expansion devrait atteindre 8 630 établissements primaires au cours de l'année scolaire 2027/2028 (Elayachi, 2024, p. 77).

Chapitre 6. Évaluation du projet des écoles pionnières dans les collèges marocains 2024-2025 (de Barros et al., 2026)

Le rapport de Barros et ses collaborateurs (2026) présente les résultats de l'évaluation du programme « École pionnière » déployé au secondaire en 2024-2025 dans des collèges publics marocains. Cette étape de la grande réforme pédagogique marocaine s'ajoute à celle menée dans les écoles pionnières au niveau primaire initiée en 2023-2024.

Au niveau secondaire, le ministère de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sports, ambitionne de transformer les pratiques pédagogiques, de réduire durablement le décrochage scolaire et d'améliorer l'accompagnement socio émotionnel. L'évaluation repose sur un dispositif quasi expérimental rigoureux mobilisant, comme pour l'évaluation réalisée au primaire, le modèle économétrique des différences en différences en comparant 200 collèges pionniers à 100 collèges témoins appariés. Selon les évaluateurs, les performances des collèges pionniers marocains situent le programme parmi les interventions éducatives les plus efficaces documentées dans les pays à revenu faible ou intermédiaire.

Nous présentons d'abord le contexte, les finalités et les dispositifs proposés dans les collèges, puis la méthodologie d'évaluation utilisée par les chercheurs. Nous exposons ensuite les résultats et discutons leur portée.

6.1 Contexte, finalités et dispositifs de la réforme marocaine au secondaire

Comme nous l'avons vu antérieurement, bien que le Maroc affiche un taux de scolarisation élevé, le système éducatif demeure cependant confronté à ce que l'on peut appeler une crise profonde des apprentissages tant au niveau de l'école primaire que secondaire. On a vu au primaire que les résultats étaient alarmants. En effet, lors de l'évaluation PIRLS de 2021 en lecture, les élèves de CM1 du Maroc se sont classés avant-derniers (sur 57 pays), et plus de la moitié des élèves (59 %) n'ont pas atteint le seuil de compétence minimale (Mullis et al., 2023). Pour l'évaluation TIMSS en mathématiques de 2023, les élèves de CM1 du Maroc se sont classés avant-derniers (sur 58 pays), et là également plus de la moitié (54 %) n'ont pas atteint le seuil de compétence minimum requis (von Davier et al., 2024). Ces piètres performances ont entraîné la mise en place du programme des écoles pionnières au primaire dont nous avons fait état des évaluations dans les chapitres 3, 4 et 5 du présent document.

En ce qui concerne le premier cycle du secondaire, le déficit d'apprentissage est tout aussi important et ses conséquences pour les jeunes eux-mêmes et le pays sont dramatiques. Sur le plan des apprentissages, les élèves de quatrième du Maroc se sont classés avant-derniers sur 42 pays à l'évaluation TIMSS en mathématiques de 2023, et 64 % d'entre eux se situaient en dessous du seuil international le plus bas en mathématiques (von Davier et al., 2024). Les résultats de l'enquête PISA 2022 confirment les constats déjà établis au niveau national et international. Sur les 81 pays évalués, le Maroc se classe 71^e en culture mathématique, 79^e en compréhension de l'écrit et 76^e en culture scientifique, enregistrant un recul de neuf rangs dans

les deux derniers domaines (OCDE, 2023). Par conséquent, ces résultats confirment les constats établis tant au niveau national qu'international, soulignant la crise des apprentissages qui touche les élèves du système éducatif public comme une problématique prioritaire à résoudre.

De plus, le défi se complexifie au secondaire en raison de l'ampleur du phénomène d'abandon scolaire qui résulte de cette crise des apprentissages, qu'il soit volontaire chez l'élève ou consécutif à un renvoi de l'école ou encore en raison du redoublement. L'abandon scolaire, est estimé à environ 7,4 % en 2023–2024, avec des niveaux plus élevés au collège (près de 8,5 % sur la même période), tandis que le taux de redoublement atteint 12,1 % en 2023–2024, culminant à 18,5 % dans le secondaire collégial. Ces données récentes s'inscrivent dans une dynamique préoccupante déjà observée auparavant, où le redoublement massif constitue un facteur de risque majeur de décrochage scolaire (Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, 2023; Ministère de l'Éducation nationale du Maroc, 2024).

Les jeunes qui abandonnent l'école hypothèquent leur avenir. Sans formation de base ni diplôme spécialisé, à un âge critique où on se questionne sur son identité, sur son rapport au monde et aux autres, ils se cantonnent déjà dans une voie où les lendemains seront nuageux avec à la clé une série de problèmes comme la précarité d'emploi, les salaires de misère, le chômage, l'instabilité permanente, etc. Par ailleurs, pour un État, se priver des compétences d'un pourcentage important de la force de travail de sa jeunesse est une catastrophe prévisible à laquelle il lui faut remédier le plus tôt et le mieux possible.

C'est le défi important que le Maroc s'est engagé à relever. Tout comme au primaire, l'État a décidé de mettre sur pied un *programme d'écoles pionnières* (PEP) pour les élèves des collèges des 7^e, 8^e et 9^e années (équivalent de la 5^e à la 3^e). Trois objectifs stratégiques sont ciblés : 1) élever le niveau d'apprentissage des élèves en arabe, en français, en mathématiques et en sciences; 2) réduire l'abandon scolaire et le redoublement, deux phénomènes qui fragilisent leur développement, et 3) renforcer les compétences socio émotionnelles et le bien être des élèves. La phase expérimentale du projet a été lancée en septembre 2024 dans 232 collèges publics¹⁴. Ces 232 collèges de la première cohorte sont répartis sur l'ensemble des 12 régions du pays. Leur sélection s'est faite principalement sur une base de volontariat, ce qui suggère un engagement initial des équipes éducatives dans la mise en œuvre de la réforme.

Pour atteindre ces objectifs, la réforme des collèges propose un modèle d'intervention basé sur les *données probantes* et vise l'*établissement* comme cible des interventions. S'appuyer le plus possible sur les *données de la recherche* est désormais la stratégie à privilégier dans les réformes éducatives. Durant des décennies, des réformes ont été basées davantage sur des exhortations généreuses que sur des preuves d'efficacité avérées. Sans une base expérimentale rigoureuse,

¹⁴ De ce premier contingent, 535 établissements supplémentaires ont été ajoutés pour l'année scolaire 2025-2026, ce qui augmente le nombre de collèges pionniers à 767 et représente 32% des collèges du pays. On prévoit compléter la généralisation d'ici 2028 avec l'ajout des 1777 collèges restants et assurer ainsi la couverture complète des 2544 collèges.

on risque, encore au XXI^e siècle, de tourner en rond de réforme en réforme dans un incessant mouvement de balancier, comme le déplorait Slavin (1989). Par ailleurs, cibler les interventions du changement à l'*échelle de l'établissement scolaire*, en mettant sur pied une expérimentation pilote des collèges pionniers, aura possiblement un plus grand impact qu'un projet visant la classe uniquement ou encore une simple réforme d'organigramme dans la structure. S'appuyer sur les données probantes et se centrer sur l'établissement sont deux conditions préalables essentielles et probablement garantes de succès dès le départ.

Outre ces deux choix fondamentaux pour assurer la réussite de la réforme, l'accent a été mis sur l'intégration de plusieurs dispositifs interdépendants : 1) une pédagogie structurée, 2) un soutien ciblé en début d'année scolaire, 3) un système d'alerte précoce permettant d'identifier les élèves en risque de décrochage, 4) un appui scolaire supplémentaire pour ces élèves à risque, 5) des activités extrascolaires renforcées, 6) des ateliers de développement socio-émotionnel pour un certain nombre d'élèves et d'écoles, 7) la formation continue des enseignants, 8) un système de certification de la qualité de l'établissement.

Dans les paragraphes qui suivent nous décrivons un peu plus en détail la nature de ces dispositifs à la lumière des informations contenues dans le rapport d'évaluation (de Barros et al., 2026) et d'autres provenant de sources complémentaires que nous avons identifiées. Ces dispositifs n'ont pas été décrits explicitement dans le rapport ni leur impact forcément évalué, car ils débordent largement les trois objectifs de leur mandat (apprentissage des matières, abandon et compétences socio-émotionnelles). Ils jettent cependant un éclairage sur l'étendue et la complexité de la réforme.

1. **Pédagogie structurée.** La pédagogie structurée dont il est question est l'enseignement explicite basé sur les travaux de Rosenshine (1986). À cela s'ajoutent des leçons scriptées inspirées des travaux d'Engelmann sur le *Direct Instruction* et mises à la disposition des enseignants de tous les collèges. La pédagogie structurée et les leçons scriptées sont des stratégies d'enseignement efficaces validées par la recherche.
2. **Remédiation TaRL.** Étant donné qu'un grand nombre d'élèves qui entrent dans les collèges présentent des retards importants dans toutes les matières, les deux premiers mois de l'année scolaire sont consacrés au rattrapage. Cette remédiation inspirée du modèle TaRL prend appui sur le niveau réel de connaissance des élèves dans les matières au programme plutôt que sur leur âge chronologique ou leur degré scolaire « théorique ». TaRL est une approche de remédiation efficace et qui a été validée par la recherche¹⁵. La remédiation intensive au collège couvre un ensemble plus large de matières que dans le primaire, incluant notamment l'arabe, le français, les mathématiques, la physique-chimie et les sciences de la vie et de la Terre. Le principe fondamental appliqué au collège demeure identique à celui du primaire: se

¹⁵ Ces deux dispositifs du programme sont alignés sur le *Global Education Evidence Advisory Panel* (GEEAP, 2023) qui les estime comme deux recommandations « à fort rapport qualité-prix » pour remédier à la crise de l'apprentissage dans les pays à faibles et à moyens revenus.

concentrer sur les prérequis essentiels sans lesquels l'acquisition de nouveaux apprentissages est compromise. Concrètement, cela se traduit par un travail ciblé sur la fluence et la compréhension directe dans les langues, sur les opérations calculatoires et les notions algébriques de base en mathématiques, ainsi que sur la manipulation de tableaux et graphiques simples en sciences. La remédiation intensive adopte également l'approche de l'enseignement explicite. À l'issue de cette période, les nouveaux apprentissages sont introduits selon cette même méthode, avec le recours à des leçons scriptées et à de nouveaux manuels pédagogiques, et ce, dans la continuité de ce qui a été implanté au primaire.

3. **Système d'alerte précoce.** Étant donné que l'abandon scolaire est un souci important pour l'État marocain, il va de soi que des mesures d'identification et de suivi des élèves à risque de décrochage soient implantées. Le système d'alerte précoce repose sur l'exploitation combinée de plusieurs sources de données : l'historique des résultats scolaires et du redoublement; les appréciations qualitatives des enseignants et des membres de l'équipe pédagogique et les données d'absences en temps réel. Ces informations permettent de générer des listes d'élèves à risque, régulièrement mises à jour. Ces listes sont confidentielles et leur accès est réservé aux membres de la cellule de veille de l'établissement chargée d'assurer le suivi des élèves à risque et de prévenir le décrochage scolaire.
4. **Soutien scolaire supplémentaire pour les élèves à risque identifiés.** Des séances de tutorat ont été offertes pour ces élèves à risque.
5. **Activités extrascolaires renforcées.** Une diversification de l'offre a été faite pour stimuler l'engagement des élèves. Alors qu'elles étaient auparavant sporadiques et largement dépendantes de l'initiative individuelle de certains enseignants, les activités extrascolaires ont été institutionnalisées dans le cadre de la réforme. Chaque établissement propose désormais une offre structurée d'activités parascolaires couvrant différents domaines et comportant des après-midis dédiés. Chaque élève bénéficie de deux heures hebdomadaires d'activités. Par ailleurs, un cadrage qualitatif renforcé a été mis en place : le ministère, en partenariat avec des associations spécialisées, a développé des référentiels, des contenus pédagogiques et des formations destinées aux enseignants responsables de ces activités.
6. **Ateliers socio émotionnels.** Il va sans dire que l'adolescence et surtout ses débuts est une période charnière dans la vie de chaque personne en quête d'identité et au cours de laquelle on retrouve un risque accru d'abandons scolaires. Font partie de l'expérience des écoles pionnières, des ateliers socio-émotionnels qui ont été animés par des spécialistes dans 84 établissements pour les élèves de 7^e et de 8^e années. Ces ateliers recouvrent plusieurs dimensions : 1) Sur le plan des *compétences interpersonnelles* on y traite de la perception des émotions et des comportements pro-sociaux; 2) En ce qui concerne les *compétences intrapersonnelles* on examine 2.1) le *contrôle perçu* qui comprend la mentalité de croissance, le « locus of control » (lieu de maîtrise), l'auto-efficacité et aussi 2.2) l'*autodiscipline* qui contient des dimensions comme l'autorégulation, la persévérance, la discipline et l'assiduité au travail.

Par ailleurs, la composante concernant la créativité a été mesurée selon l'échelle de Torrance (1968, 1998) à partir des entrevues réalisées. On ne sait pas cependant s'il y a eu des activités dédiées visant son développement ni leur nombre.

Il importe de souligner encore une fois que le décrochage scolaire au collège constitue un enjeu majeur en contexte marocain. Une réponse centrée uniquement sur les apprentissages ne semblait pas suffisante étant donné les besoins spécifiques des adolescents. De plus, il y a eu une volonté de rendre les collèges plus attractifs et sécurisants en proposant des activités parascolaires favorisant l'épanouissement et en assurant un accompagnement socio-émotionnel capable de traiter le harcèlement, la violence scolaire et les problématiques de santé mentale. La présence de cadres d'appui social au sein des établissements permet de soutenir efficacement cette approche globale

7. **La formation continue des enseignants.** Les enseignants du secondaire impliqués dans le programme bénéficient d'une formation continue d'environ neuf jours et est échelonnée en trois vagues. Cette formation porte sur les objectifs et outils de la période de remédiation, les pratiques pédagogiques efficaces et l'enseignement explicite, les modalités de suivi et d'évaluation des élèves, la gestion des comportements en classe. Cette structuration témoigne d'un souci d'alignement entre les pratiques pédagogiques attendues et le développement professionnel des enseignants.
8. **Système de certification de la qualité au niveau de l'établissement.** Le modèle des « Écoles pionnières » repose sur une approche multidimensionnelle articulée autour des trois axes de la feuille de route 2022-2026 : l'élève, l'enseignant et l'établissement scolaire. L'attribution du label à une école dépend du respect d'une vingtaine de critères de qualité liés à ces trois dimensions. Ceux-ci portent notamment sur l'adoption de pratiques pédagogiques efficaces, la formation et la certification des enseignants, l'évaluation rigoureuse des apprentissages, le leadership du directeur, la gestion de l'établissement ainsi que les conditions matérielles. (Ministère de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sports du Maroc, 2026)

6.2 Méthodologie de l'évaluation

Cette étude quasi-expérimentale analyse l'impact d'une réforme scolaire à grande échelle, menée par un État (le Maroc) et vise l'ensemble des établissements, dans les classes du premier cycle du secondaire. Comme nous l'avons mentionné précédemment, les chercheurs cherchent à déterminer si cette réforme a amélioré les acquis scolaires des élèves, réduit le décrochage scolaire et fait progresser les résultats socio-émotionnels.

Par ailleurs, il est important de noter que, pour assurer une plus grande transparence, la recherche a fait l'objet d'un préenregistrement sur l'*Open Science Framework* (OSF) accessible

au public à partir du lien suivant : osf.io/g54kd¹⁶. Des informations plus techniques sur le protocole de recherche y sont également consignées.

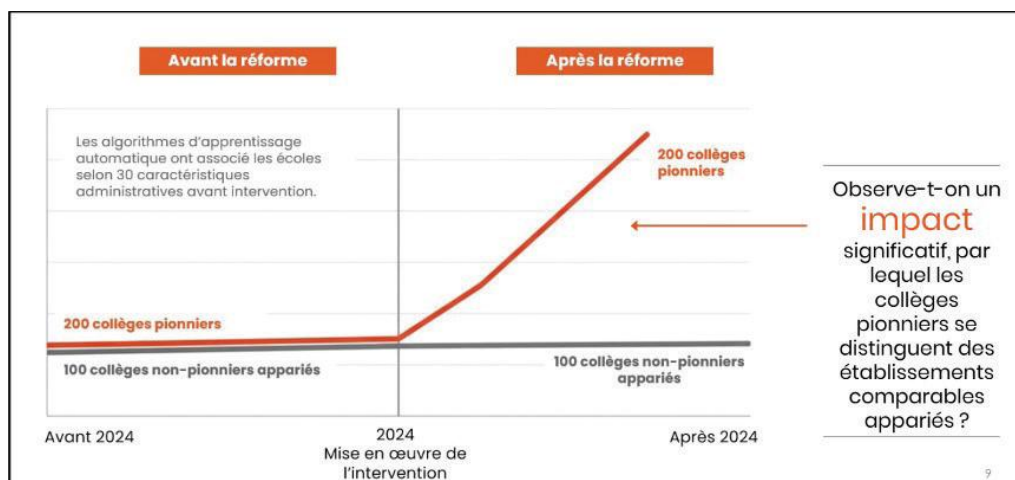
L'échantillon des écoles

Afin d'estimer l'effet global de la réforme scolaire globale dans les collèges marocains, les chercheurs ont utilisé la méthode de « différences-en-différences » pour comparer 200 collèges du groupe d'intervention, les « collèges pionniers », à 100 collèges de comparaison appariés. Sur l'ensemble des 2544 collèges au Maroc, l'étude en a sélectionné 300 pour l'expérimentation, soit 200 collèges pionniers sur 234, auxquels s'ajoutent 100 collèges non-pionniers appariés qui servent de groupe contrôle. Par ailleurs, parmi les 200 collèges pionniers, 84 ont été assignées aléatoirement pour vérifier l'impact des ateliers de soutien socio-émotionnels animés par des spécialistes travaillant sur ces dimensions dans les écoles et, par conséquent, les 116 collèges pionniers restants servent de groupe contrôle pour l'analyse de cette dimension.

L'appariement des écoles s'est fait minutieusement pour s'assurer de l'équivalence de départ des écoles comparées et permettre d'isoler l'effet causal du programme d'intervention. Les écoles de comparaison ont été sélectionnées par appariement algorithmique sur la base de données antérieures à l'intervention provenant des informations administratives nationales datant d'avant le lancement du programme. L'hypothèse émise est que la tendance dans les collèges pionniers reflète celle des écoles non-pionnières comparables en l'absence du programme d'intervention. Les comparaisons des tendances des notes d'examen au cours des trois années précédant la réforme corroborent cela. Cette hypothèse implique que la tendance des résultats au fil du temps dans les écoles pionnières aurait été la même que la tendance moyenne dans les écoles non-PSP appariées si le programme PSP n'avait pas été mis en œuvre dans les écoles PSP.

¹⁶ L'OSF est une plateforme en ligne gratuite à code source ouvert (open source) développée par le *Center for Open Science* (COS). Elle permet aux chercheuses et chercheurs de gérer, documenter, partager et rendre plus transparents leurs projets de recherche à toutes les étapes d'un cycle de recherche scientifique (osf.io/g54kd). Elle permet de centraliser les travaux de recherche (protocoles, données, analyses, documents) dans un même espace collaboratif, de favoriser la transparence, la reproductibilité et le partage des résultats.

Figure 15. Protocole d'évaluation par appariement pour la mesure d'impact du programme Collèges Pionniers



Note. Tiré de *L'efficacité des Collèges Pionniers : Résultats d'une évaluation d'impact indépendante* [Présentation], par A. de Barros et F. Devoto, mars 2026, Forum des Enseignants, Rabat, Maroc. Morocco Innovation and Evaluation Lab (MEL).

Échantillon des élèves

Pour l'analyse des effets sur le décrochage scolaire, les données proviennent des registres administratifs nationaux. Il y a 326 819 élèves inscrits dans les 300 collèges au cours de la première année de mise en œuvre du programme auxquels s'ajoutent 310 768 élèves lors de l'année scolaire précédente. Cela représente 637 587 données observées au total qui couvrent la scolarité, les absences, les résultats et les transitions.

Pour les analyses des effets sur l'apprentissage et sur les compétences socio-émotionnelles, les chercheurs s'appuient sur un sous-échantillon d'élèves sélectionnés aléatoirement qui comprend 20 036 élèves répartis dans les 300 écoles de l'étude (4 869 en arabe, 4 876 en français, 5 141 en mathématiques et 5 150 en sciences).

L'éventail des mesures réalisées

L'étude s'appuie sur des données primaires recueillies au cours de deux phases de collecte dans l'ensemble des 300 écoles de l'échantillon de l'étude, soit une évaluation « initiale » de référence en septembre 2024 et une évaluation « finale » en juin 2025. A cela s'ajoutent des données administratives et des données complémentaires sur la qualité de la mise en œuvre. Au cours de ces phases de collecte, tous les élèves de l'échantillon ont passé en groupe des évaluations sur papier pour les quatre matières. Les élèves ont participé également à des entretiens individuels afin d'évaluer leurs compétences linguistiques en arabe et en français de même que certains d'entre eux pour l'évaluation des compétences socio-émotionnelles.

Les données primaires ont été recueillies par des agents du ministère n'appartenant pas aux établissements scolaires concernés par l'étude avec le soutien et sous la supervision du personnel du *Laboratoire marocain d'innovation et d'évaluation* (MEL). On estime que plus de 800 enquêteurs ont ainsi contribué à l'évaluation et aux entretiens avec les élèves et le personnel scolaire.

L'abandon scolaire. Le ministère a donné accès aux chercheurs aux données d'inscription des élèves sur deux ans, y compris des informations indiquant si les élèves qui ne fréquentaient plus leur établissement d'origine étaient toujours inscrits parce qu'ils avaient changé d'école publique. À partir de ces données, il a été possible de déterminer si un élève avait quitté le système scolaire du pays à la fin d'une année scolaire, s'il était parti de son plein gré, s'il avait été renvoyé ou avait dû redoubler.

Les apprentissages scolaires. Les apprentissages dans les matières scolaires au programme des collèges ont été évalués. En *mathématiques*, les nombres, la géométrie, l'algèbre, les données et les probabilités ainsi que les mesures ont été évalués. Ces domaines sont alignés sur les cadres TIMSS et PISA et permettent une évaluation complète des aptitudes mathématiques des élèves. L'évaluation intègre également trois dimensions cognitives (les connaissances, l'application et le raisonnement) afin de mesurer non seulement la capacité des élèves à se souvenir et à reconnaître des concepts mathématiques, mais aussi leur aptitude à appliquer des procédures mathématiques et à faire preuve d'un raisonnement de haut niveau.

Les domaines des sciences, sciences de la vie, sciences physiques et sciences de la Terre, couvrent des matières telles que la biologie, la chimie, la physique et les sciences de l'environnement. Ces domaines s'alignent également sur les cadres TIMSS et PISA et garantissent que l'évaluation reflète des critères de référence internationalement reconnus en matière de culture scientifique. Comme pour l'évaluation en mathématiques, l'évaluation en sciences intègre trois dimensions cognitives, (les connaissances, l'application et le raisonnement) afin de saisir la capacité des élèves à comprendre des concepts scientifiques clés, à les appliquer dans des contextes concrets et à s'engager dans un raisonnement analytique et la résolution de problèmes.

La partie écrite de l'évaluation des langues arabe et française porte sur la compréhension écrite et l'expression écrite. La partie consacrée à la lecture demandait aux élèves d'extraire des informations explicites, de tirer des conclusions logiques, de synthétiser des idées et d'analyser les textes de manière critique, tandis que la partie consacrée à l'écriture évaluait leur capacité à formuler des réponses écrites claires, structurées et cohérentes. Ces deux volets s'alignent sur les cadres PIRLS et PISA.

L'évaluation des compétences orales en français et en arabe complète la partie écrite en évaluant la compréhension orale, la fluidité en lecture à voix haute et les compétences d'expression orale. Les exercices de compréhension orale mesurent la capacité des élèves à comprendre la langue parlée à travers des passages pertinents dans leur contexte, ce qui les oblige à traiter et à interpréter des informations. Les exercices de lecture à voix haute évaluent la fluidité, la précision et l'expression, tandis que les exercices d'expression orale évaluent l'utilisation du vocabulaire, la clarté verbale et la capacité à articuler efficacement des idées.

Les compétences socio-émotionnelles. Elles comprennent les *compétences interpersonnelles* qui combinent des mesures de la pro-socialité et de la perception des émotions chez les élèves. La composante prosociale mesure la tendance des élèves à coopérer, à aider et à interagir de

manière positive avec leurs pairs. Les comportements prosociaux sont essentiels à des relations solides entre pairs et ont été associés à un engagement scolaire plus élevé et à une diminution des problèmes de comportement. La perception des émotions renvoie notamment à la capacité de l'élève à reconnaître ses propres émotions (stress, joie, frustration, fierté), à identifier les émotions des autres (empathie), à comprendre l'impact de ces émotions sur ses propres comportements et sur ses apprentissages.

Par ailleurs, en ce qui concerne les *compétences intrapersonnelles* elles sont fondées sur deux dimensions : le contrôle perçu et l'autodiscipline. Le contrôle perçu renvoie aux croyances des élèves concernant leur propre capacité à influencer leur réussite alors que l'autodiscipline mesure l'autorégulation, l'assiduité et la discipline au travail. Ensemble, ces composantes reflètent des facteurs clés de la motivation et du comportement scolaires.

La créativité. Les chercheurs ont mesuré la fluidité, l'originalité et l'élaboration dans des tâches créatives à l'aide de l'instrument *Torrance Tests of Creative Thinking* (TTCT) (Torrance, 1968, 1998), qui est administré lors d'entretiens individuels. Le TTCT est une évaluation largement reconnue, conçue pour évaluer la capacité des élèves à générer des idées, à penser de manière flexible et à développer des concepts initiaux.

Autres mesures

Climat scolaire et bien-être. Les chercheurs ont également élaboré un indice du climat scolaire et du bien-être des élèves, en intégrant des mesures de l'appartenance, du harcèlement et du stress perçu, recueillies lors d'entretiens individuels sur papier avec les élèves. L'échelle d'appartenance, adaptée du module sur le climat scolaire du PISA, évalue le sentiment d'appartenance et d'inclusion des élèves dans leur environnement scolaire. L'échelle de harcèlement, également tirée du PISA, rend compte des expériences de victimisation par les pairs, les scores étant inversés pour correspondre à des résultats positifs en matière de bien-être. Enfin, le PSS-4, une échelle psychologique largement utilisée développée par Cohen et al. (1983), mesure le stress perçu par les élèves et leur capacité à gérer les défis.

Activités extrascolaires. Les chercheurs ont recueilli des données sur les activités des élèves en dehors de l'école. En particulier, ils ont obtenu des informations autodéclarées sur les activités extrascolaires des élèves et le temps consacré aux devoirs après l'école. Ils se concentrent sur deux variables binaires (empruntées au PISA) qui indiquent si, au cours d'une semaine scolaire type, un élève donné déclare consacrer au moins 30 minutes par jour à ses devoirs, et une question analogue sur le temps consacré aux activités extrascolaires après l'école.

Adoption et qualité de la mise en œuvre. Lors des entretiens individuels menés avec les élèves à la fin de l'étude, les chercheurs ont également recueilli des données visant à déterminer (tant dans les écoles du groupe d'intervention que dans celles du groupe témoin) s'ils connaissaient le spécialiste social de leur établissement, s'ils l'avaient rencontré et s'ils avaient participé à un atelier avec lui.

6.3 Analyse détaillée des résultats

Les principaux résultats de l'étude se déclinent en quatre catégories et comprennent les données sur le décrochage scolaire à la fin de l'année scolaire 2024-2025, les notes globales aux examens (cumulées pour les quatre matières), la mesure des compétences socio-émotionnelles et puis la créativité.

6.3.1 Impact sur la persévérance scolaire et le redoublement

Le programme entraîne une baisse de 1,6 point de pourcentage du décrochage global (-31,4 %). Il a permis de réduire le taux d'abandon scolaire à la fin de l'année scolaire 2024-2025 de 1,6 point de pourcentage (Intention de traiter ITT)¹⁷ au lieu du taux de 5,1 habituel (contrefactuel) qui aurait pu se produire sans l'intervention des collèges pionniers. Cette réduction absolue du taux d'abandon correspond à une **baisse relative de 31,4 pour cent de réduction de l'abandon scolaire** ($1,6 \% / 5,1 \% \times 100 = -31,4 \%$).

Le programme entraîne également une diminution de 1,2 point de l'abandon volontaire (-31,6 %) et aussi une réduction de 0,4 point des exclusions pour mauvais résultats (-30,8 %). L'effet global du programme comprend ces 2 éléments : une diminution de 1,2 point de pourcentage du pourcentage d'élèves qui abandonnent *volontairement* au lieu de la valeur contrefactuelle de 3,8% ($1,2 \% / 3,8 \% \times 100 = -31,6 \%$) et aussi à une diminution de 0,4 point de pourcentage du pourcentage d'*élèves qui sont renvoyés* (ou « exclus ») en raison de mauvais résultats scolaires persistants ou de leur comportement au lieu de la valeur contrefactuelle de 1,3 % ($0,4 \% / 1,3 \% \times 100 = -30,8 \%$).

Tableau 1. Effets sur la persévérance

Indicateur	Niveau témoin	Effet ITT	Réduction relative
Abandon scolaire global	5,1 %	1,6 p.p.	31,4 %
Abandon volontaire	3,8 %	1,2 p.p.	31,6 %
Exclusion (résultats et comportements)	1,3 %	0,4 p.p.	30,8 %

Note. Tableau adapté de Beyond basics: *Whole-school reform and early adolescent learning in Morocco*, par A. De Barros et al., 2026, eScholarship (escholarship.org).

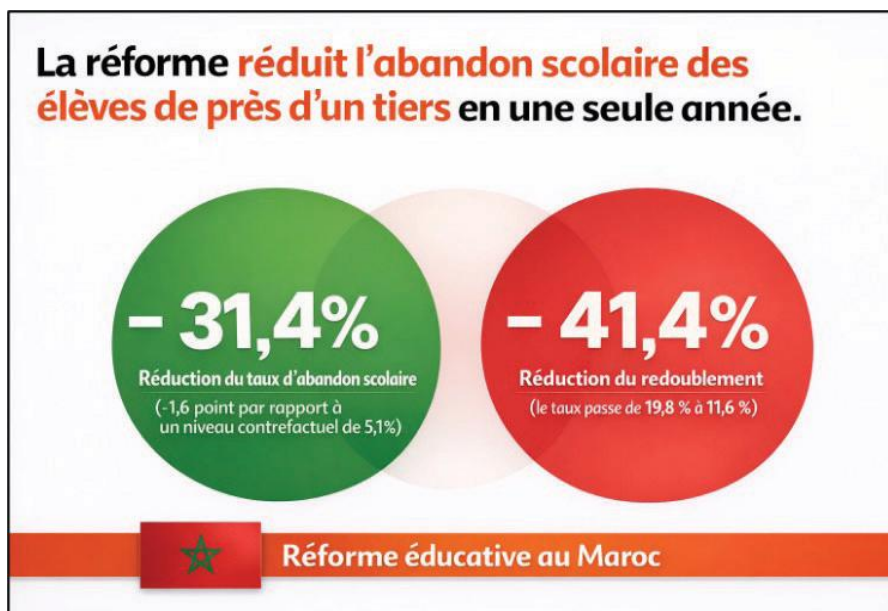
Le programme entraîne également une chute de 8,2 points de pourcentage de la probabilité de redoublement. En effet, le taux passe de **19,8 %** à **11,6 %** après un an d'implantation. Étant donné que le taux de redoublement initial (sans PEP) est de **19,8 %**, la baisse absolue observée est de 8,2 points. Par ailleurs, cette baisse correspond à une réduction relative d'environ **41,4 %**.

¹⁷ *Intent-To-Treat* (ITT) ou intention de traiter. L'intention de traiter (ITT) est un principe utilisé principalement dans l'analyse des essais contrôlés randomisés (ECR).

$$\text{Baisse relative} = \frac{\text{baisse absolue } (8,2)}{\text{taux initial } (19,8)} \times 100 = 41,4 \%$$

Même s'ils se limitent à une seule année d'expérimentation, ces résultats annoncent déjà une transformation profonde de la dynamique de rétention scolaire.

Figure 16. Impact de la réforme éducative sur les taux d'abandon scolaire et de redoublement au Maroc



Note. Adapté de *L'efficacité des Collèges Pionniers : Résultats d'une évaluation d'impact indépendante* [Présentation], par A. de Barros et F. Devoto, mars 2026, Forum des Enseignants, Rabat, Maroc. Morocco Innovation and Evaluation Lab (MEL).

6.3.2 Impact sur les apprentissages

Les résultats de l'évaluation montrent qu'en moyenne pour l'arabe, le français, les mathématiques et les sciences, l'impact du programme sur l'apprentissage des élèves est de 0,52 écart-type par rapport à la distribution des notes aux examens de fin d'année des Collèges Non-Pionniers.

Comme la croissance générale contrefactuelle des compétences scolaires sur la même période est de 0,23 écart-type et représente ce que les élèves apprennent normalement en un an sans le programme expérimental, cela indique que le programme des collèges pionniers a plus que doublé (2,26 fois) le rythme d'apprentissage des élèves au cours de l'année scolaire et représente une accélération de 3,3 fois ($0,23 + 0,52 = 0,75$ écart-type). Dans les collèges pionniers, les élèves apprennent 3,3 fois plus rapidement que dans le système habituel.

Par matière, les effets du programme sont de 0,24 écart-type en arabe, 0,31 écart-type en français, 0,30 écart-type en mathématiques et 1,24 écart-type en sciences. Ces gains concernent à la fois les compétences fondamentales et les habiletés de raisonnement supérieur.

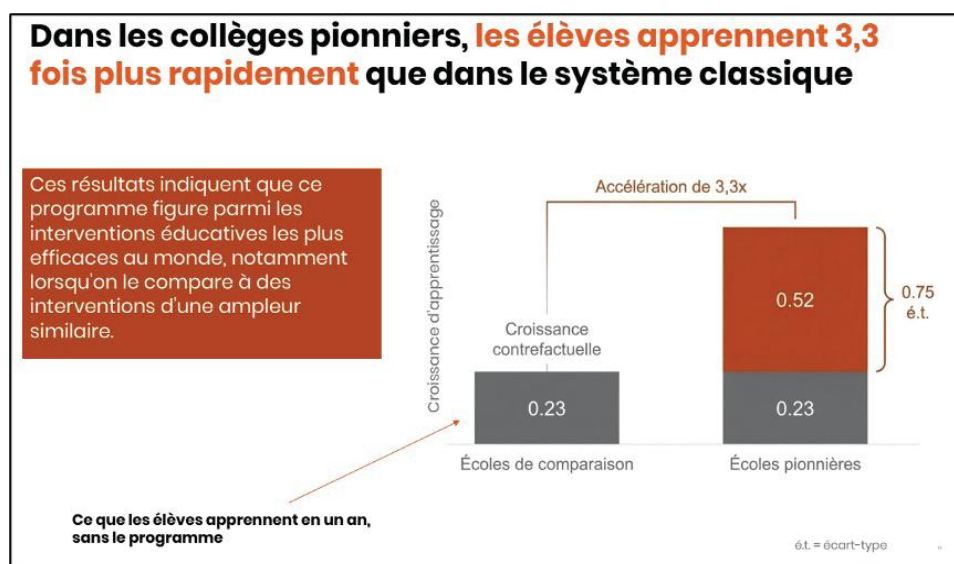
Tableau 2. Effets sur les apprentissages

	Contrefactuel Croissance*	Résultats Effet global ITT**
Moyenne des notes cumulées aux tests	0,23	0,52
Arabe	0,26	0,24
Français	0,21	0,31
Mathématiques	0,03	0,30
Sciences	0,38	1,24

*Ce que les élèves apprennent en un an sans le programme ** Ce que les élèves des collèges pionniers apprennent de plus que ceux qui ne suivent pas le programme.

Note. Tableau adapté de *Beyond basics: Whole-school reform and early adolescent learning in Morocco*, par A. De Barros et al., 2026, eScholarship (escholarship.org).

Figure 17. Comparaison de la croissance annuelle des apprentissages entre les collèges pionniers et les écoles de comparaison

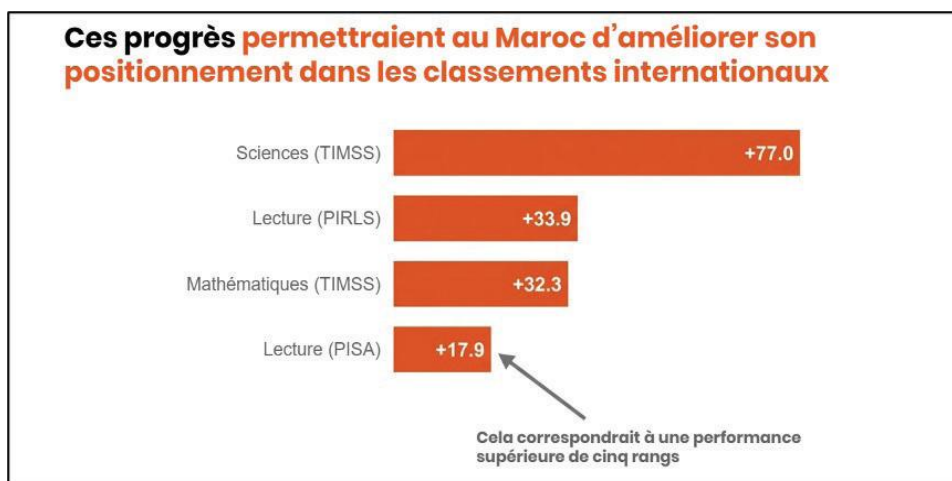


Note. Tiré de *L'efficacité des Collèges Pionniers : Résultats d'une évaluation d'impact indépendante* [Présentation], par A. de Barros et F. Devoto, mars 2026, Forum des Enseignants, Rabat, Maroc. Morocco Innovation and Evaluation Lab (MEL).

De Barros et le Labo d'Innovation et d'Évaluation du Maroc (2026) soulignent que :

Afin de permettre des comparaisons internationales, les résultats ont été reliés aux échelles d'évaluation internationales telles que TIMSS, PIRLS et PISA. Les progrès observés dans le cadre du programme correspondraient à des améliorations significatives de la position relative du Maroc dans les classements internationaux récents, notamment une progression estimée d'environ cinq places sur l'échelle PISA pour la lecture en arabe. (p. 5).

Figure 18. Présentation des résultats liés aux échelles d'évaluation internationales telles que TIMSS, PIRLS et PISA



Note. Tiré de *L'efficacité des Collèges Pionniers : Résultats d'une évaluation d'impact indépendante* [Présentation], par A. de Barros et F. Devoto, mars 2026, Forum des Enseignants, Rabat, Maroc. Morocco Innovation and Evaluation Lab (MEL).

De plus, **l'effet global de +0,52 écart type est exceptionnel**, en particulier pour une intervention à grande échelle comme celle du Maroc. Ce score place le programme dans le top 1 % des interventions éducatives les plus efficaces documentées internationalement. En effet, Evans et Yuan (2022) ont montré, à partir de 234 études menées dans 51 pays à revenu faible ou intermédiaire, que les interventions éducatives produisent généralement des effets très modestes : la taille d'effet médiane est de **0,10 écart-type** pour l'apprentissage. Par conséquent, les effets montrés dans les collèges pionniers dépassent très largement les impacts habituellement observés dans la littérature internationale et se situent parmi les résultats les plus élevés jamais documentés pour une réforme éducative mise en œuvre à l'échelle d'un pays.

6.3.3 Compétences socio émotionnelles et créativité

Rappelons que font partie de l'expérience des écoles pionnières, des ateliers socio-émotionnels animés par des spécialistes dans 84 (sur 200) établissements pour les élèves de 7^e et de 8^e année. Ces 84 établissements ont été assignés aléatoirement pour vérifier l'impact d'ateliers de soutien socio-émotionnels et sont animés par des spécialistes travaillant sur ces dimensions. Les 116 collèges pionniers restants servent de groupe contrôle pour l'analyse de cette dimension.

Les données montrent qu'au-delà des progrès d'apprentissage, le programme des collèges pionniers améliore plusieurs dimensions socio émotionnelles des élèves.

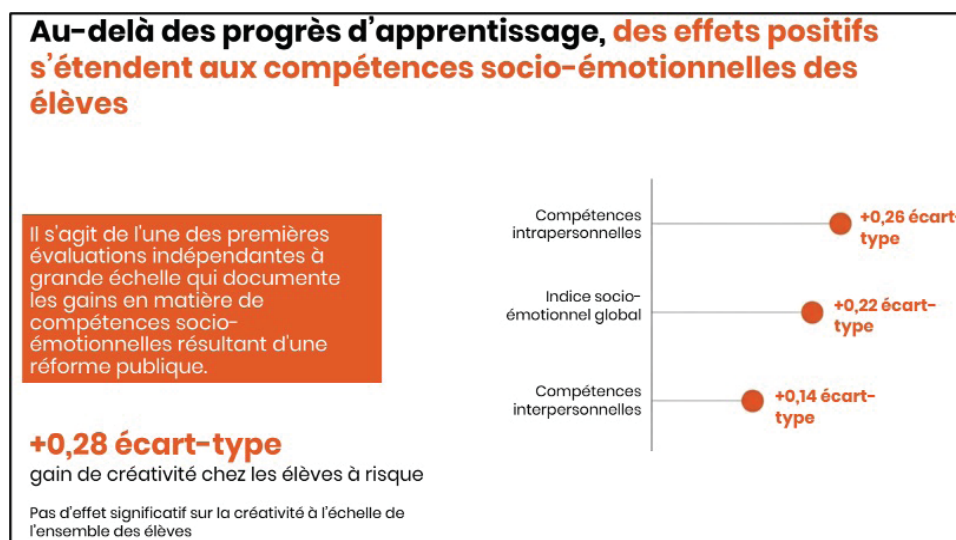
Tableau 3. Effets sur les dimensions socio-émotionnelles

Dimension	Résultat Effet global ITT
Compétences intrapersonnelles	+0,26 écart-type
Indice socio-émotionnel global (État d'esprit de développement, auto-efficacité, pro-socialité et perception des émotions)	+0,22 écart-type
Compétences interpersonnelles	+ 0,14 écart-type
Gain de créativité	Aucun gain significatif*

*La créativité ne progresse pas significativement dans l'échantillon global, toutefois **le résultat augmente de +0,28 écart type chez les élèves à risque.**

Note. Tableau adapté de *Beyond basics: Whole-school reform and early adolescent learning in Morocco*, par A. De Barros et al., 2026, eScholarship (escholarship.org).

Figure 19. Impact de la réforme sur les compétences socio-émotionnelles et la créativité des élèves



Note. Tiré de *L'efficacité des Collèges Pionniers : Résultats d'une évaluation d'impact indépendante* [Présentation], par A. de Barros et F. Devoto, mars 2026, Forum des Enseignants, Rabat, Maroc. Morocco Innovation and Evaluation Lab (MEL).

Selon les chercheurs, il s'agit de l'une des premières évaluations indépendantes à grande échelle qui documente les gains en matière de compétences socio-émotionnelles résultant d'une réforme publique.

6.3.4 Analyse des élèves à risque

Les élèves du quartile inférieur ou identifiés comme vulnérables, à risque, bénéficient du programme des écoles pionnières, au moins autant que les autres élèves sur tous les indicateurs d'apprentissage, et davantage en matière d'abandon scolaire, de compétences socio-émotionnelles et de créativité. Ces résultats confirment la capacité du programme des écoles pionnières à réduire les inégalités scolaires.

Tableau 4. Effets chez les élèves à risque

Domaine	Impact
Abandon scolaire	3,9 % (au lieu de -1,6 % population générale) 2,4 fois plus élevé
Apprentissage	+0,45 écart type (au lieu de 0,52 écart-type de l'effet moyen) Presque similaire
Socio émotionnel	+0,34 écart type (au lieu de l'effet moyen de +0,22 écart type) 1,5 fois plus élevé
Créativité	+0,28 écart type (sans effet dans la population générale)

Note. Tableau adapté de *Beyond basics: Whole-school reform and early adolescent learning in Morocco*, par A. De Barros et al., 2026, eScholarship (escholarship.org).

L'analyse des effets du programme auprès des élèves identifiés comme étant à risque met en évidence des résultats particulièrement significatifs, tant sur le plan de la persévérance scolaire que sur les dimensions scolaires et socio-émotionnelles (voir le tableau 4 ci-haut).

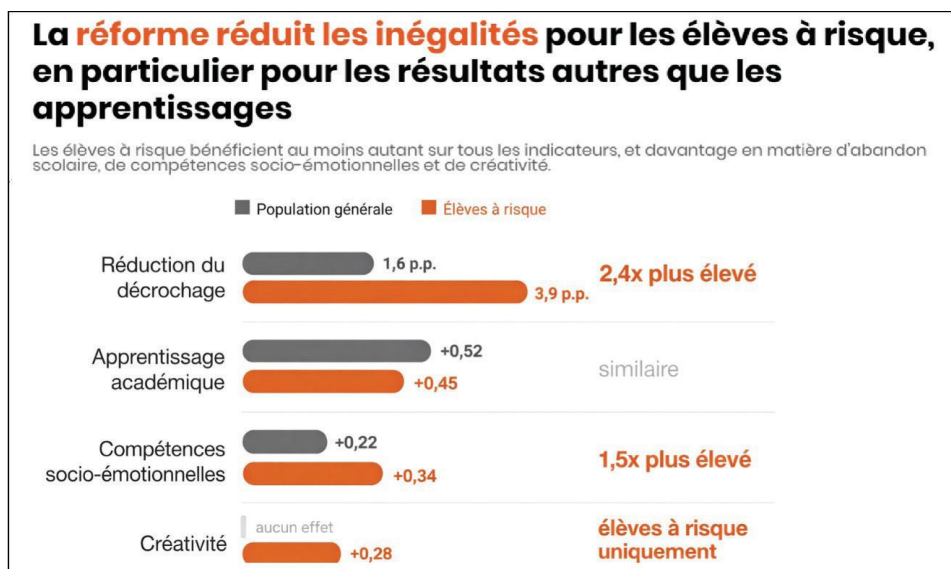
En ce qui concerne l'abandon scolaire, le programme entraîne une diminution de **3,9 points de pourcentage**, comparativement à une baisse de **1,6 point** observée dans la population générale. L'effet est donc **2,4 fois plus élevé** chez les élèves à risque. Ce résultat est particulièrement important puisqu'il montre que le programme agit de manière ciblée auprès des élèves les plus vulnérables, contribuant ainsi à réduire les inégalités scolaires.

Sur le plan des apprentissages, les élèves à risque enregistrent un gain de **+0,45 écart-type**, ce qui est légèrement inférieur à l'effet moyen observé dans l'ensemble de la population (**+0,52 écart-type**), mais demeure néanmoins **très substantiel**. Cela indique que, malgré leurs difficultés initiales, ces élèves bénéficient presque autant que les autres des interventions pédagogiques mises en place.

Les effets sont encore plus marqués en ce qui concerne les compétences socio-émotionnelles. Les élèves à risque présentent une amélioration de **+0,34 écart-type**, comparativement à **+0,22 écart-type** dans la population générale, soit un effet **1,5 fois plus élevé**. Ce résultat suggère que les dispositifs d'accompagnement socio-émotionnel jouent un rôle particulièrement déterminant pour ces élèves, en renforçant des dimensions clés telles que l'autodiscipline, la perception de soi et les relations sociales.

Enfin, un effet notable est observé sur la créativité, avec un gain de **+0,28 écart-type** chez les élèves à risque, alors qu'aucun effet significatif n'est mesuré dans la population générale. Ce résultat indique que certaines dimensions du programme semblent particulièrement bénéfiques pour les élèves les plus fragiles, possiblement en raison d'un environnement d'apprentissage plus structuré et plus soutenant.

Figure 20. Effets de la réforme sur les élèves à risque



Note. Figure adaptée de *L'efficacité des Collèges Pionniers : Résultats d'une évaluation d'impact indépendante* [Présentation], par A. de Barros et F. Devoto, mars 2026, Forum des Enseignants, Rabat, Maroc. Morocco Innovation and Evaluation Lab (MEL).

Dans l'ensemble, ces résultats confirment que le programme ne se contente pas d'améliorer les performances moyennes, mais qu'il contribue également à **réduire les écarts entre les élèves**, en générant des effets particulièrement marqués chez ceux qui en ont le plus besoin.

6.3.5 Qualité de la mise en œuvre et climat scolaire

Les chercheurs soulignent que la fidélité de mise en œuvre du programme des écoles pionnières était élevée pour la plupart des composantes du programme qui ont été examinées.

Cependant, comme c'est souvent le cas pour les réformes à grande échelle comportant de multiples composantes, l'implantation ne peut pas être parfaite. Une mise en œuvre incomplète ou une exposition limitée des élèves à des interventions, signalent-ils, peut signifier que les effets ITT observés sous-estiment l'efficacité du programme s'il avait été implanté massivement dans l'ensemble de ses composantes. L'analyse ITT fait notamment référence à la stratégie méthodologique consistant à inclure tous les participants dans les groupes auxquels ils ont été assignés initialement, qu'ils aient terminé l'étude, qu'ils aient respecté le protocole de traitement ou qu'ils aient été perdus de vue¹⁸.

¹⁸ Cette approche préserve les avantages de la randomisation et permet d'éviter les biais qui pourraient fausser les résultats de l'essai. La distinction entre l'*analyse ITT* et l'*analyse selon le protocole* est fondamentale en recherche clinique. Alors que l'*analyse ITT* vise à refléter des scénarios réels en incluant tous les participants randomisés, l'*analyse selon le protocole* se concentre sur ceux qui ont adhéré au protocole de l'étude. Cela peut conduire à des conclusions différentes sur l'efficacité d'une intervention, car les analyses par protocole peuvent montrer des résultats plus favorables en raison de l'exclusion des participants non conformes.

Nous présentons ci-dessous quelques données à propos de la qualité de la mise en œuvre et les mécanismes potentiels à partir de données administratives sur la participation des élèves aux cours de rattrapage et des rapports des élèves recueillis à la fin de l'étude.

- 96 % des élèves ont participé au processus de remédiation selon TaRL au début de l'année scolaire.
- On constate une augmentation de 66 points de pourcentage pour les élèves qui ont eu recours à l'enseignement explicite. Parmi ces élèves, 89 % ont indiqué que leur enseignant avait utilisé un projecteur et des diapositives au cours du mois précédent.
- La participation aux activités extrascolaires a progressé de 20 % et a atteint les deux tiers des élèves dans les écoles pionnières.
- 66% des élèves éligibles ont déclaré avoir participé aux ateliers socio-émotionnels, ils ont mentionné avoir participé à une séance de groupe avec le spécialiste social de l'école (soit une augmentation de 55 points de pourcentage) contrairement à 11 % pour les élèves du groupe témoin.
- Parmi les élèves à risque ciblés pour le soutien scolaire, le tutorat n'a augmenté la participation que de 9 %. Il faut cependant savoir que les taux de soutien scolaire sont déjà élevés dans le groupe de comparaison (60 %).
- Selon les données recueillies auprès des élèves, le programme a amélioré un indice évaluant le climat scolaire et le bien-être de 0,12 écart-type.

Les analyses des chercheurs suggèrent que les effets du programme des écoles pionnières proviennent principalement d'une *amélioration de la productivité interne des écoles*, de l'*effet établissement scolaire*, plutôt que d'un changement des pratiques familiales, par exemple, le temps consacré aux devoirs demeurant stable.

6.4 Prochaines étapes en vue

Le programme est entré dans une phase d'expansion en 2025 2026 visant 535 établissements supplémentaires, soit environ 32 % des élèves des collèges du pays. Ces ajouts produisent évidemment de nouvelles données à recueillir et à analyser. Ainsi, les auteurs entendent poursuivre l'analyse du phénomène de l'abandon scolaire à partir des données supplémentaires de l'année en cours à mesure que les élèves passent à l'année scolaire suivante. Les chercheurs prévoient également ajouter une analyse établissant un lien entre les résultats des élèves aux tests et les échelles des grandes évaluations internationales (par exemple, le PISA ou le TIMMS). On se rappelle que les épreuves administrées sont déjà conçues et alignées à cette fin. Ces deux composantes nous semblent particulièrement cruciales. D'autres analyses concernant les sous-composantes socio-émotionnelles seront également menées.

6.5 Discussion

L'étude évaluative menée par l'équipe de Barros (2026) est d'une très grande qualité. Si la réforme de l'école marocaine nous semble si importante, c'est parce que l'État a fait le choix dès le départ de s'appuyer sur des données probantes et de s'assurer qu'il y ait par la suite des mesures rigoureuses des effets de ce changement lorsqu'implanté concrètement dans le système éducatif. *C'est cette évaluation minutieuse conduite par l'équipe de Barros (2026) qui a permis de constater les progrès exceptionnels générés par la réforme dans les collèges.*

Cela dit, pour des raisons évidentes, le rapport ne peut examiner tous les aspects reliés à la réforme des collèges et il y a des questions qui nous interpellent encore. Avec raison, l'accent a été mis sur les effets sur les apprenants, mais certaines variables ne sont pas examinées. Nous les déclinons dans les paragraphes qui suivent, car elles nous semblent importantes et peuvent aussi avoir un impact à divers degrés sur les résultats.

En premier lieu, on sait que l'enseignant est une variable incontournable de la réussite des élèves. Or, avec cette réforme, ce dernier a dû changer certaines de ses stratégies habituelles et être formé en conséquence dans le cadre d'ateliers de *formation continue*. Ce sont les inspecteurs qui donnent ces ateliers. *Nous aurions aimé en savoir davantage sur ces ateliers, leur contenu, leur durée, leur diffusion dans les régions du pays et connaître le point de vue des formateurs autant que des formés sur leur contenu, leur pertinence et leurs effets perçus.*

En lien avec ce premier point, nous savons qu'un *réaménagement du curriculum* a été réalisé préalablement à l'année scolaire 2024-2025. Le programme de français a été restructuré afin de s'aligner sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), en accordant une importance accrue à l'oral et à la communication. Pour les mathématiques et les sciences, les ajustements effectués visent un meilleur alignement avec les normes du *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), une évaluation internationale de référence en mathématiques et en sciences.

On se rappelle qu'au niveau de l'école primaire, le curriculum a dû être réécrit pour bien identifier les idées maîtresses et les objectifs terminaux pour chaque matière et chaque degré afin de faciliter non seulement la production de leçons scriptées à l'intention des enseignants, mais aussi faciliter l'évaluation des apprentissages des élèves.

En troisième lieu, le travail sur la dimension socio-émotionnelle mérite qu'on y réfléchisse car, la plupart du temps, c'est à cet ordre d'enseignement que les problèmes de comportements majeurs surgissent le plus fréquemment et de façon plus aiguë chez les élèves. L'abandon scolaire, qu'il soit volontaire ou imposé, ne se fait pas sans heurt, il peut être précédé de signaux comportementaux multiples et alarmants. Si un établissement scolaire a mis en place des stratégies collectives pour les repérer et intervenir à temps, il augmente ses chances de prévenir des décisions plus douloureuses, sans appel et ayant un impact majeur sur le destin des jeunes impliqués.

Ainsi, il est essentiel de renforcer la dimension socio émotionnelle, et les collèges marocains ont choisi de miser sur leur personnel spécialisé, un choix cohérent au vu des résultats obtenus. Toutefois, des approches efficaces existent aussi à l'échelle de l'établissement, mobilisant l'ensemble des enseignants plutôt que les seuls spécialistes. **Le Soutien au comportement positif** (SCP) en est un exemple bien documenté. Les comportements, tout comme les apprentissages, relèvent également des enseignants, dont la collaboration avec les psychologues, travailleurs sociaux et autres spécialistes permettrait d'en amplifier les effets.

Pour conclure, comme le soulignent pertinemment les auteurs du rapport, les résultats de l'étude démontrent clairement que des interventions éducatives soutenues entièrement par les pouvoirs publics (et sans le soutien d'organisations internationales ou d'ONG) peuvent apporter des bénéfices multidimensionnels pendant les années cruciales du premier cycle du secondaire. Nous ajouterions la nuance suivante : effectivement, dans la mesure où les pouvoirs publics prennent appui sur les données probantes et proposent des stratégies validées par la recherche.

Chapitre 7. Les écoles pionnières : résultats de l'évaluation d'impact après trois ans de mise en œuvre (MEL, 2026)

Le rapport du Morocco Innovation and Evaluation Lab (MEL), daté de septembre 2026, présente les résultats préliminaires de l'évaluation d'impact du programme des Écoles pionnières après trois années de mise en œuvre. Lancée en 2023 dans 626 écoles primaires, cette réforme intégrée associe une remédiation intensive inspirée de l'approche *Teaching at the Right Level* (TaRL), au début de l'année scolaire, à un enseignement explicite et structuré tout au long de l'année. Le programme a été étendu à plus de 4 600 établissements en 2025-2026 et couvre, en septembre 2026, plus de 6 000 écoles, soit environ 80 % des écoles primaires publiques. L'évaluation porte sur les cohortes ayant intégré la réforme en 2023-2024, 2024-2025 et 2025-2026, permettant ainsi d'examiner ses effets selon différentes durées d'exposition et dans un contexte d'élargissement progressif (MEL, 2026).

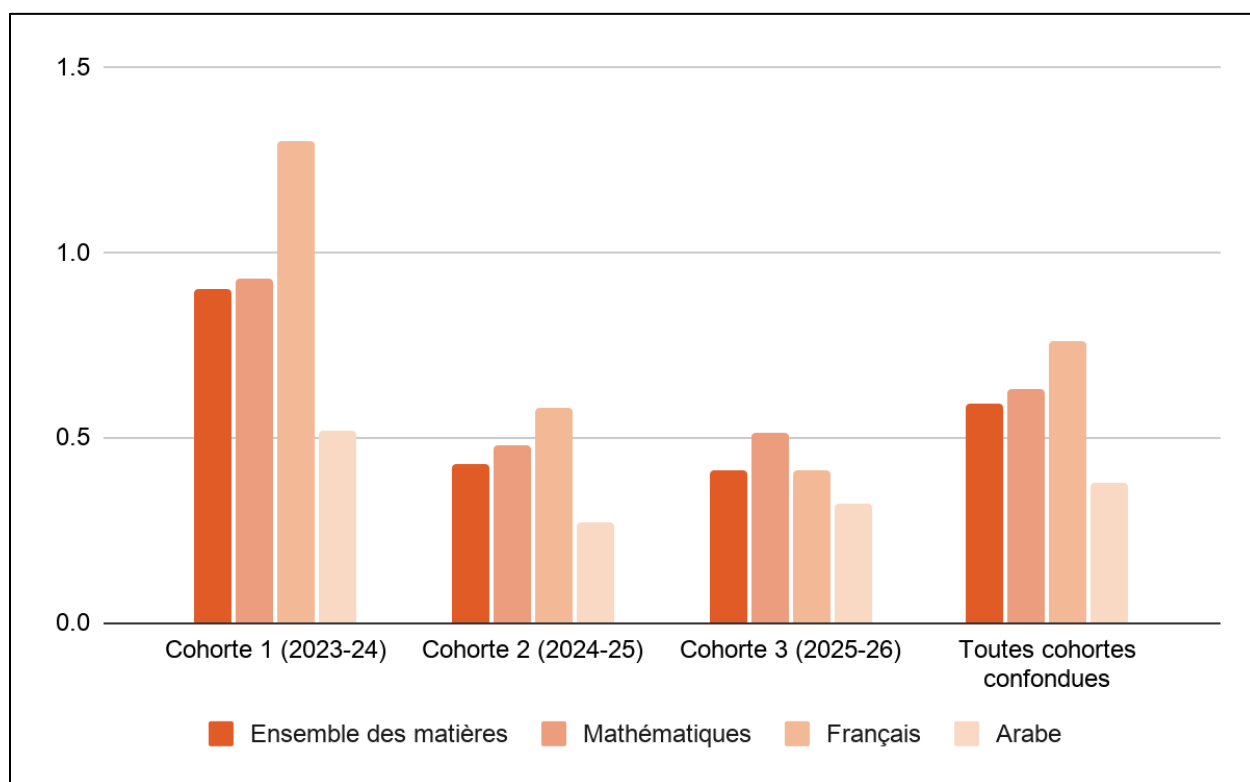
7.1 Une évaluation comparative des apprentissages

L'étude repose sur une méthode de double différence avec appariement, qui compare l'évolution des apprentissages dans un échantillon d'écoles pionnières et dans des écoles comparables n'ayant pas encore intégré le programme. Pour l'analyse des effets après une année d'exposition, l'échantillon comprend environ 36 000 élèves répartis dans 483 écoles. Cette méthode repose sur l'hypothèse qu'en l'absence de la réforme, les résultats des deux groupes auraient évolué selon des tendances similaires. Selon le rapport, les tendances comparables observées avant la mise en œuvre du programme confortent cette hypothèse. Les estimations portent donc sur les établissements étudiés, et non sur l'ensemble des écoles participant à la réforme (MEL, 2026).

Toutes cohortes et matières confondues, **l'effet moyen estimé après une année d'exposition atteint 0,60 écart-type**. Il importe de distinguer cette durée d'exposition des trois années de déploiement couvertes par le rapport : ce résultat ne représente pas un gain cumulé après trois années de participation. Il mesure l'amélioration des apprentissages attribuable au programme, relativement à la situation estimée en son absence, et non le niveau absolu atteint par les élèves. Les effets sont positifs dans les trois disciplines évaluées, avec des gains de **0,76 écart-type en français, de 0,63 en mathématiques et de 0,38 en arabe** (MEL, 2026, p. 3; voir la figure 21).

Pour situer l'ampleur de ces résultats, le rapport les compare à une synthèse de 96 évaluations rigoureuses de programmes éducatifs dans les pays à revenu faible ou intermédiaire, dont l'effet médian s'établit à 0,10 écart-type. Le rapport rapproche également le gain de 0,60 écart-type de près de trois années d'apprentissage ordinaires, en utilisant le repère international proposé par Evans et Yuan (2019). Cette équivalence sert à rendre l'ampleur du résultat plus concrète; elle ne constitue pas une mesure d'années de scolarité effectivement accomplies (MEL, 2026).

Figure 21. Gain d'apprentissage après un an d'exposition (écarts-types)



Source : Morocco Innovation and Evaluation Lab (2026), p. 3. Graphique original reproduit à partir du rapport.

Note de lecture : la figure compare les effets après une année d'exposition pour chacune des trois cohortes et pour l'ensemble des cohortes. Elle ne représente pas l'évolution d'une même cohorte pendant trois années.

7.2 Des bénéfices étendus, malgré une atténuation des effets

Les améliorations ne se limitent pas à un profil particulier d'élèves. Après une année d'exposition, toutes cohortes confondues, les gains atteignent 0,59 écart-type chez les élèves les plus en difficulté et 0,50 écart-type chez les plus performants. Le programme bénéficie ainsi aux élèves situés aux deux extrémités de la distribution des performances (MEL, 2026, p. 4).

Deux évolutions doivent néanmoins être distinguées. D'une part, la figure 21 montre que les effets après une première année d'exposition sont moins élevés dans les cohortes récentes que dans la cohorte initiale. D'autre part, le suivi dans le temps de cette première cohorte révèle un impact qui demeure significatif, mais dont l'amplitude est inférieure à celle observée durant sa première année de participation, avec une relative stabilisation à la troisième année. Les résultats de la deuxième cohorte indiquent également la persistance d'effets importants (MEL, 2026, p. 3-4).

Les auteurs avancent plusieurs explications possibles à cette atténuation. Les premières écoles avaient été sélectionnées en fonction de leur capacité et de leur volonté à mettre en œuvre la réforme, tandis que les cohortes suivantes regroupent des établissements plus diversifiés. L'extension rapide du programme accroît également les exigences d'organisation, d'accompagnement et de suivi. Ces éléments sont présentés comme des facteurs susceptibles

d'expliquer une partie de l'évolution des effets, et non comme des mécanismes dont la contribution aurait été directement démontrée (MEL, 2026, p. 5).

Le rapport mentionne enfin une évaluation distincte menée dans les collèges pionniers. **Les élèves ayant auparavant fréquenté une école pionnière au primaire présentent des gains d'apprentissage plus élevés au collège que ceux n'ayant pas bénéficié de cette exposition antérieure : 0,76 contre 0,52 écart-type.** Les auteurs y voient un indice suggérant que les bénéfices pourraient se renforcer au fil du parcours scolaire (MEL, 2026, p. 4).

7.3 Un appui à la consolidation d'une réforme intégrée

Pour les auteurs, ces résultats préliminaires soulignent l'intérêt d'une réforme intégrée combinant remédiation ciblée et enseignement explicite et structuré. Ils documentent toutefois l'effet du programme dans son ensemble : les analyses présentées ne permettent pas d'attribuer séparément les gains au TaRL, à l'enseignement explicite ou à leur combinaison. Le rapport souligne donc l'importance de poursuivre la réforme tout en renforçant les capacités de mise en œuvre, le suivi des pratiques et les évaluations d'impact, afin d'ajuster les interventions selon les disciplines et les niveaux scolaires. La publication annoncée d'un document de travail détaillant les résultats et la méthodologie permettra d'en apprécier plus précisément la portée (MEL, 2026, p. 2 et 5).

Chapitre 8. Discussion sur les effets de la réforme scolaire marocaine

Les cinq évaluations présentées dans les chapitres précédents documentent des dimensions complémentaires du programme des écoles pionnières au primaire et de la première phase des collèges pionniers au secondaire. Cette actualisation les complète par le suivi d'impact du MEL publié en septembre 2026. Ce dernier prolonge l'évaluation du programme au primaire et examine plusieurs cohortes ainsi que différentes durées d'exposition; il ne doit donc pas être considéré comme une simple répétition indépendante des premiers résultats (MEL, 2026, p. 2).

La première évaluation a été réalisée par l'association Sindi spécialisée dans l'évaluation de l'impact du programme TaRL. Cette étude a porté sur les effets des interventions de remédiation en arabe, en français et en mathématiques auprès des élèves du primaire. Les résultats ont montré des progrès rapides et substantiels dans les apprentissages fondamentaux après seulement quelques semaines d'intervention intensive.

La deuxième évaluation, de nature qualitative, a été conduite par l'Observatoire national du développement humain (ONDH). Elle visait à recueillir les perceptions des différents acteurs scolaires — inspecteurs, directions, enseignants, élèves et parents — concernant l'implantation du Programme des écoles pionnières. Cette enquête a permis de documenter la dynamique de mobilisation créée par la réforme, l'adhésion générale des acteurs ainsi que plusieurs défis liés notamment aux infrastructures, à la formation continue et à l'accompagnement pédagogique.

La troisième évaluation a été effectuée par le Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique (CSÉFRS). Cette étude a examiné le degré de conformité de l'implantation du programme à partir de plusieurs indicateurs relatifs aux élèves, aux enseignants et aux établissements scolaires. Malgré certaines critiques formulées dans le rapport à l'égard du modèle pédagogique retenu, l'évaluation a néanmoins confirmé le haut niveau de conformité des écoles pionnières et les progrès importants observés dans les apprentissages des élèves.

La quatrième évaluation, réalisée par le consortium J-PAL et ses partenaires universitaires, repose sur une méthodologie quasi expérimentale combinant l'appariement d'écoles et la méthode des différences-en-différences. L'étude a comparé les résultats des élèves des écoles pionnières à ceux d'écoles témoins comparables durant l'année 2023-2024. Elle rapporte un effet moyen de 0,90 écart-type après la première année d'expérimentation, avec des effets positifs en arabe, en français et en mathématiques (Ibrahim et al., 2024; voir le chapitre 5).

Une cinquième évaluation, menée par de Barros et ses collaborateurs (2026), a porté sur la première année d'expérimentation des collèges pionniers, durant l'année scolaire 2024-2025. Elle a examiné les effets sur la persévérance scolaire, les apprentissages et certaines dimensions socio-émotionnelles. Les résultats présentés au chapitre 6 comprennent un effet moyen de 0,52 écart-type sur les apprentissages, ainsi que des réductions de l'abandon et du redoublement.

Le suivi du MEL de septembre 2026 apporte un éclairage supplémentaire sur le déploiement au primaire. Toutes cohortes et matières confondues, l'effet moyen atteint 0,60 écart-type après une année d'exposition. Les effets sont positifs en français (0,76), en mathématiques (0,63) et en arabe (0,38). Les gains concernent aussi bien les élèves les plus en difficulté que les plus performants. Parallèlement, les effets de première année sont moins élevés dans les cohortes récentes que dans la cohorte initiale, et le suivi longitudinal indique une persistance des effets avec une amplitude atténuée (MEL, 2026, p. 3-4; voir le chapitre 7 et la figure 21).

Il importe de ne pas confondre ces résultats. L'effet de 0,90 écart-type concerne la première expérimentation au primaire; celui de 0,60 écart-type est une estimation après une année d'exposition qui regroupe trois cohortes. Leur différence ne mesure donc pas directement la perte de gains d'un même groupe d'élèves entre sa première et sa troisième année. De même, les estimations du primaire et du collège concernent des populations et des dispositifs distincts. Elles ne doivent pas être additionnées pour produire un effet cumulé.

Les enquêtes de perception, les évaluations de conformité de l'implantation et les analyses d'impact n'apportent pas le même type de preuve. Les premières renseignent l'expérience des acteurs, les secondes décrivent la mise en œuvre, et les dernières estiment les effets du programme par comparaison avec une situation sans intervention. Leur mise en relation éclaire à la fois les résultats d'apprentissage et les besoins d'accompagnement, de formation et de soutien matériel, sans rendre ces démarches interchangeables.

8.1 Les données probantes dans la conception et l'évaluation

Dans leur célèbre article du *Handbook of Research on Teaching* de 1986 intitulé « Teaching Functions », Rosenshine et Stevens ont montré que les stratégies pédagogiques validées par la recherche produisent des effets positifs importants lorsqu'elles sont implantées de manière rigoureuse dans les écoles. Les résultats observés au Maroc confirment largement cette hypothèse.

Les résultats présentés au primaire et au collège documentent les effets de programmes intégrant des pratiques pédagogiques structurées, notamment l'enseignement explicite et TaRL. Ils constituent une mise à l'épreuve de ces interventions dans les conditions de fonctionnement des établissements étudiés. Leur portée concerne toutefois le programme intégré : les estimations présentées ne permettent pas d'attribuer séparément les gains au référentiel, aux leçons scriptées, à la remédiation ou à l'accompagnement des enseignants (MEL, 2026, p. 2 et 5).

Pour obtenir ces résultats, il a d'abord fallu identifier dans la littérature scientifique les stratégies pédagogiques ayant fait l'objet de validations empiriques robustes. Les protocoles expérimentaux, les études longitudinales et les méta-analyses ont permis de sélectionner les pratiques les plus efficaces. Ces stratégies ont ensuite été regroupées dans deux documents importants, un référentiel de stratégies pédagogiques validées et un guide pédagogique, que nous avons produits et qui ont joué un rôle central dans la réforme marocaine.

Le recours à des pratiques étudiées dans la littérature ne dispense pas d'en mesurer les effets lorsqu'elles sont déployées dans un nouveau contexte. Le suivi de 2026 prolonge cette démarche en examinant ce qui se produit lorsque le nombre d'établissements augmente et que les écoles participantes se diversifient. La mobilisation des données probantes concerne ainsi la conception de la réforme, mais aussi son évaluation et les ajustements de sa mise en œuvre.

8.2 La formation des messagers

Outre la qualité du message pédagogique, il fallait également former adéquatement les messagers, c'est-à-dire les inspecteurs et les enseignants chargés de mettre en œuvre les stratégies pédagogiques proposées.

La formation des inspecteurs a joué un rôle central dans la diffusion des principes de l'enseignement explicite et des pédagogies structurées. Nous avons animé des formations en présentiel et à distance, produit plusieurs outils pédagogiques et proposé des modèles de leçons scriptées permettant d'assurer une certaine cohérence dans l'implantation¹⁹.



Note. Rencontre des inspecteurs avec le Ministère de l'Éducation Nationale, du Préscolaire et des Sports (MENPS) du Maroc, 2023.

La transformation du rôle des inspecteurs apparaît particulièrement importante. Alors qu'ils étaient auparavant davantage confinés à un rôle administratif, ils assurent désormais un accompagnement pédagogique de proximité auprès des enseignants et des écoles relevant de leur responsabilité. Cette nouvelle posture favorise davantage le soutien pédagogique que le contrôle administratif.

Les leçons scriptées ont également joué un rôle majeur dans l'implantation de l'enseignement explicite. Elles ont permis d'assurer une certaine fidélité dans la mise en œuvre des stratégies pédagogiques malgré le très grand nombre d'enseignants impliqués dans la réforme.

¹⁹ Nous avons joint en annexe de cette monographie une liste des outils que nous avons préparés à l'intention des inspecteurs afin de les aider à préparer la formation des enseignants.

8.3 Le pilotage et l'installation d'une culture des données probantes

Les chapitres précédents ont décrit le rôle du pilotage de la réforme et la contribution de Youssef Saadani, alors conseiller ministériel, à sa mise en œuvre entre 2022 et 2024. La place donnée aux données probantes se manifeste dans l'articulation entre les orientations pédagogiques, la formation des acteurs et le suivi des résultats.

Cette culture se manifeste notamment par l'importance accordée à la recherche, à l'évaluation continue et au suivi rigoureux des résultats scolaires. Le Maroc a choisi de mesurer systématiquement les effets des interventions pédagogiques mises en place dans les écoles pionnières et les collèges pionniers.

La mise en place d'un système de gestion informatisé permettant le suivi des résultats des élèves en temps réel constitue également une innovation importante. Les évaluations réalisées à intervalles réguliers permettent d'identifier rapidement les difficultés, de cibler les besoins d'accompagnement et d'ajuster les interventions pédagogiques.



Note. Travail de collaboration avec monsieur Youssef Saadani, conseiller du ministre de l'éducation, Maroc, Rabat, 2023.

Le rapport du MEL ajoute une distinction importante pour ce pilotage : le suivi des résultats courants et l'évaluation d'impact remplissent des fonctions complémentaires. Le premier soutient l'identification des besoins sur le terrain; la seconde compare les évolutions observées avec celles d'écoles comparables et permet d'estimer l'effet du programme. Le rapport propose d'appuyer les ajustements par matière et par niveau scolaire sur ces deux sources d'information (MEL, 2026, p. 2 et 5).

8.4 Un curriculum réformé

La réforme marocaine ne s'est pas limitée à l'introduction de nouvelles stratégies pédagogiques. Le curriculum a également été remanié afin de clarifier les objectifs d'apprentissage, de mieux structurer les contenus et d'assurer une progression plus cohérente des savoirs.

Les critiques adressées au curriculum précédent étaient nombreuses : surcharge des contenus, progression déficiente, répétitions inutiles et objectifs trop vagues. Le nouveau curriculum a permis de mieux organiser les apprentissages et d'assurer une plus grande cohérence entre les objectifs, les contenus et les évaluations.

Cette révision curriculaire a eu un impact direct sur la qualité des leçons scriptées ainsi que sur la cohérence générale des apprentissages proposés aux élèves.

8.5 Le soutien matériel et financier offert aux acteurs impliqués

Le soutien matériel et financier de l'État constitue également une condition importante du succès de la réforme. L'achat d'ordinateurs, l'amélioration des conditions matérielles des écoles, la mise en place de systèmes numériques ainsi que les mesures d'incitation destinées aux enseignants et aux écoles pionnières ont contribué à soutenir l'implantation du programme. Certes, le choix des données probantes et des pratiques pédagogiques validées est incontournable, mais le soutien institutionnel est une condition essentielle pour garantir le succès des transformations organisationnelles, technologiques et administratives liées à une réforme de cette envergure.

À cet égard, la Banque mondiale soutient la réforme au Maroc dans le cadre du programme d'appui sectoriel (PASE)²⁰ de 750 millions de dollars US. (Banque mondiale, 2026)

8.6 Les apports des recherches internationales

Les choix pédagogiques effectués au Maroc rejoignent les conclusions de plusieurs recherches internationales réalisées dans des pays à revenu faible et intermédiaire. Les travaux de Piper et de ses collaborateurs au Kenya (2018) montrent notamment que la combinaison de plusieurs éléments — formation des enseignants, accompagnement pédagogique, matériel structuré et leçons scriptées — produit les effets les plus importants sur les apprentissages.

La réforme marocaine reprend précisément plusieurs de ces composantes : révision du curriculum, référentiel de stratégies pédagogiques efficaces, production de leçons scriptées, formation des inspecteurs, formation des enseignants et accompagnement pédagogique.

Le suivi de 2026 situe l'effet moyen de 0,60 écart-type par rapport à une synthèse de 96 évaluations de programmes éducatifs, dont l'effet médian est de 0,10 écart-type dans les pays à revenu faible ou intermédiaire. Ce repère donne un ordre de grandeur; il ne rend pas les interventions, les populations et les instruments de mesure directement équivalents. L'équivalence en années d'apprentissage citée dans le rapport doit elle aussi être comprise comme un outil de communication, et non comme une mesure d'années de scolarité effectivement accomplies (MEL, 2026, p. 3).

²⁰ PASE. Le programme d'appui PASE de la Banque mondiale n'est pas un programme à vocation unique, il plutôt dédié aux besoins dans différents secteurs (énergie, eau, éducation, communication, etc.) des pays concernés.

8.7 Les défis de la généralisation au primaire et au secondaire

Malgré les résultats très encourageants obtenus au primaire comme au secondaire, le processus de généralisation représente désormais le principal défi de la réforme marocaine. Former chaque année plusieurs milliers d'enseignants et des centaines d'inspecteurs, assurer un accompagnement pédagogique régulier, maintenir la qualité des leçons scriptées et réduire les disparités régionales exigent des ressources humaines, matérielles et financières considérables. Par exemple, au niveau primaire, entre la phase pilote en 2023-2024 et l'année scolaire 2025-2026 le programme est passé de 626 écoles primaires publiques à 4626 écoles pour atteindre plus de 2 millions d'élèves, soutenus par 75 000 enseignants et 960 inspecteurs (Banque mondiale, 2026). On imagine sans peine le déploiement imposant des ressources humaines et financières nécessaires pour mener à bien cette tâche.

Le rapport de septembre 2026 indique que le programme couvre désormais plus de 6 000 écoles primaires, soit environ 80 % des écoles primaires publiques. Ce chiffre décrit l'étendue du déploiement à cette date; l'analyse des effets après une année d'exposition repose, quant à elle, sur environ 36 000 élèves dans 483 écoles appartenant aux cohortes entrées de 2023-2024 à 2025-2026 (MEL, 2026, p. 2).

La question de la formation initiale des enseignants constitue également un enjeu majeur. Dans plusieurs universités, les approches constructivistes dominant encore largement la formation des maîtres, ce qui risque d'entrer en tension avec l'approche structurée privilégiée par la réforme marocaine.

Les variations ne sont plus seulement un risque à anticiper : la figure 21 montre des effets de première année moins élevés dans les cohortes récentes, tandis que le suivi de la cohorte initiale fait état d'effets persistants, mais atténués, avec une relative stabilisation à la troisième année. Le MEL avance comme explications possibles la diversification des écoles participantes et les exigences croissantes d'organisation, de formation et de suivi. Le rapport ne mesure toutefois pas la contribution respective de ces mécanismes (MEL, 2026, p. 3-5).

Pour l'instant, les premiers résultats observés au secondaire demeurent particulièrement encourageants. Les effets positifs relevés sur les apprentissages, la persévérance scolaire et certaines dimensions socio-émotionnelles montrent que les pédagogies structurées accompagnées : d'un soutien ciblé en début d'année scolaire, d'un système d'alerte précoce permettant d'identifier les élèves en risque de décrochage, d'un appui scolaire supplémentaire pour ces élèves à risque, d'activités extrascolaires renforcées et d'ateliers de développement socio-émotionnel pourraient contribuer à transformer durablement le système éducatif marocain, à condition que la qualité de l'implantation soit maintenue dans les années à venir.

8.8 Portée des résultats et cohérence du système

Les résultats préliminaires de 2026 mettent en relation deux constats : des gains d'apprentissage restent observés lors du déploiement et leur amplitude varie selon les cohortes et la durée

d'exposition. Cette coexistence invite à examiner la cohérence du système, c'est-à-dire l'articulation entre curriculum, pratiques pédagogiques, outils, formation, accompagnement, ressources et évaluation. Elle ne démontre pas que chacun de ces éléments possède, isolément, un effet causal de l'ampleur mesurée pour le programme complet.

La distinction entre remédiation et prévention reste centrale dans la description de la réforme. TaRL vise les lacunes déjà accumulées, tandis que l'enseignement explicite et structuré accompagne les nouveaux apprentissages. Le rapport du MEL souligne l'intérêt de leur intégration, mais ne présente pas une décomposition des effets permettant d'identifier leur contribution séparée ou leur éventuelle interaction (MEL, 2026, p. 2 et 5).

La continuité entre le primaire et le collège constitue une autre question de suivi. Le rapport cite une évaluation distincte selon laquelle les élèves ayant fréquenté une école pionnière au primaire présentent au collège des gains de 0,76 écart-type, contre 0,52 pour ceux n'ayant pas eu cette exposition antérieure. Les auteurs y voient un indice d'un renforcement possible des bénéfices au fil du parcours. Le document de synthèse ne donne pas les détails nécessaires pour interpréter l'écart entre ces estimations comme un effet causal supplémentaire de l'exposition antérieure (MEL, 2026).

Enfin, les résultats demeurent préliminaires. Le document annonce un prochain travail détaillant les analyses et la méthodologie. L'interprétation causale repose notamment sur l'hypothèse de tendances parallèles, confortée selon le MEL par les évolutions observées avant la réforme. La portée des estimations doit donc rester liée aux établissements étudiés, aux périodes observées et aux hypothèses du protocole. La persistance rapportée des effets ne constitue pas, à elle seule, une démonstration de leur maintien à long terme dans l'ensemble du système (MEL, 2026).

Chapitre 9. Proposition d'une feuille de route pour une réforme scolaire fondée sur les données probantes

Améliorer durablement les apprentissages des élèves exige plus qu'une augmentation des ressources ou qu'une succession de mesures administratives. Les recherches récentes montrent que les investissements en éducation produisent très peu d'effets lorsqu'ils ne transforment pas directement les pratiques pédagogiques en classe. Une réforme scolaire efficace doit plutôt s'appuyer sur des données probantes dans toutes ses phases, de sa conception jusqu'à son implantation. Elle doit s'appuyer sur un diagnostic rigoureux et solidement documenté des forces et des faiblesses des apprenants, sur un curriculum structuré autour de cibles observables et évaluables, sur des pratiques d'enseignement étayées par la recherche, ainsi que sur un accompagnement continu des acteurs et des mécanismes efficaces d'évaluation et de suivi en temps réel des apprentissages.

À cet égard, la réforme scolaire marocaine constitue une expérience particulièrement riche d'enseignements. Les succès remarquables obtenus dans le cadre des *Écoles Pionnières* invitent à se demander quelles leçons peuvent être tirées de cette réforme pour guider d'autres systèmes éducatifs. L'intérêt du cas marocain ne réside pas seulement dans la qualité des résultats obtenus, mais aussi dans la manière dont la réforme a été conçue, expérimentée, accompagnée et évaluée.

La présente feuille de route vise donc à tenter de dégager les principales leçons de la réforme marocaine afin d'identifier les actions à poser pour mettre en place une réforme scolaire efficace à l'échelle d'une province ou d'un pays. Elle met en évidence l'importance d'un message pédagogique clair, d'une pédagogie structurée, d'une remédiation ciblée, de l'enseignement explicite, de la formation des acteurs, du suivi des élèves et de l'évaluation rigoureuse des effets. L'objectif est de proposer une démarche progressive, mesurable et réaliste pour améliorer la qualité de l'enseignement et la réussite des élèves.

Le suivi présenté au chapitre 7 distingue les effets après une année d'exposition dans les nouvelles cohortes et l'évolution des effets dans les cohortes déjà engagées. Les douze étapes ci-dessous conservent leur organisation; les sections relatives à l'évaluation et à la généralisation intègrent ces observations.

9.1 Poser le diagnostic national

La réforme doit commencer par un diagnostic rigoureux de la situation scolaire. Il faut mesurer les apprentissages réels des élèves, les taux d'abandon, les taux de redoublement, les écarts entre régions, entre milieux urbains et ruraux, ainsi que les différences entre groupes d'élèves.

L'expérience marocaine montre l'importance de partir d'un constat clair : le pays a d'abord documenté ce qu'il a identifié comme étant une crise majeure des apprentissages dans les écoles

publiques du pays, avec une très forte proportion d'élèves ne maîtrisant pas les savoirs fondamentaux à la fin du primaire et du collège.

Les livrables à produire à cet effet devraient comprendre :

- Une évaluation nationale des acquis;
- Une cartographie des difficultés par région, niveau scolaire et discipline;
- Un rapport public de diagnostic;
- Une base de données initiale pour mesurer les progrès futurs.

9.2 Définir une vision simple et mesurable

La réforme doit être formulée autour d'un petit nombre d'objectifs nationaux. Le modèle marocain est intéressant parce que sa Feuille de route 2022-2026 visait trois objectifs stratégiques : augmenter le nombre d'élèves maîtrisant les savoirs fondamentaux, diminuer l'abandon scolaire et améliorer la participation aux activités parascolaires.

Pour un autre pays, on pourrait retenir quatre objectifs :

1. Augmenter significativement la maîtrise de la lecture, de l'écriture et des mathématiques au primaire.
2. Réduire le redoublement et l'abandon scolaire au secondaire.
3. Réduire les écarts entre les élèves favorisés et défavorisés.
4. Améliorer l'engagement des élèves et le climat scolaire.

La réforme doit donc être pilotée par des résultats observables, et non par des intentions générales dont l'atteinte n'est pas mesurable.

9.3 Choisir le message pédagogique de la réforme

La solution pédagogique est le message de la réforme. Ce message doit être simple, cohérent, validé par la recherche, compris de tous les acteurs et rigoureusement implanté dans tout le système.

Le message à privilégier est celui de la **pédagogie structurée**, composée de deux volets :

Le premier volet est **curatif** : il vise à combler les lacunes accumulées chez les élèves. Il repose sur l'enseignement adapté au niveau réel des élèves, par exemple TaRL.

Le second volet est **préventif** : il vise à éviter l'apparition de nouvelles lacunes. Il repose sur l'enseignement explicite, avec des objectifs précis, du modelage, de la pratique guidée, de la vérification de la compréhension, de la rétroaction et de la pratique autonome.

Le cas marocain a justement combiné ces deux piliers : TaRL pour la remédiation et l'enseignement explicite pour prévenir les difficultés dans les nouveaux apprentissages.

9.4 Mettre en forme le curriculum

Une réforme pédagogique ne peut pas réussir si le curriculum demeure flou, surchargé ou mal organisé. Les critiques habituelles adressées aux curriculums portent sur la surcharge des contenus, les progressions déficientes, les répétitions inutiles et les objectifs trop vagues.

Il faut donc reconstruire le curriculum autour d'objectifs terminaux précis : ce que les élèves doivent savoir et savoir-faire dans chaque matière, à chaque niveau scolaire, à la fin de l'année scolaire.

Travaux à réaliser :

- Clarifier les objectifs par niveau et par discipline;
- Hiérarchiser les contenus par leur ordre d'importance ;
- Prioriser les idées maîtresses ;
- Organiser une progression logique des apprentissages;
- Identifier les prérequis;
- Relier chaque objectif aux leçons, aux exercices et aux activités de remédiation ;
- Prévoir des évaluations alignées sur les objectifs.

L'intelligence artificielle, bien programmée pour réaliser cette tâche, peut ici jouer un rôle considérable pour aider à formaliser les progressions, générer des leçons scriptées, produire des exercices gradués et vérifier l'alignement entre objectifs, enseignement et évaluation.

9.5 Produire les outils pédagogiques

La réforme doit fournir aux enseignants des outils concrets. Il ne suffit pas de leur dire d'enseigner autrement : il faut leur fournir des guides précis, des supports et des évaluations utilisables en classe.

Plus encore, il est essentiel de leur fournir des leçons scriptées. La planification des leçons exige une maîtrise approfondie du contenu, une expertise solide en didactique et un temps considérable. C'est pourquoi cette responsabilité doit être confiée à une équipe de production spécialement formée, capable de concevoir des supports fiables, cohérents et directement utilisables en classe

Le cas du Maroc montre que le référentiel de l'enseignement explicite et le guide pratique ont occupé une place centrale dans la réforme. Ils ont servi à former les inspecteurs, les enseignants et à encadrer la production des leçons scriptées par des équipes dédiées.

Outils à produire ou se procurer :

- Référentiel national de pédagogie structurée;
- Guide pratique de l'enseignement explicite;
- Guide de remédiation TaRL;

- Leçons scriptées;
- Cahiers d'exercices pour les élèves;
- Évaluations courtes;
- Grilles d'observation de classes;
- Outils de suivi des élèves en difficulté;
- Banque d'exercices gradués.

9.6 Former les messagers de la réforme

Le message est la pédagogie structurée. Les messagers sont les fonctionnaires, les inspecteurs, les directions et les enseignants qui doivent le diffuser et le mettre en œuvre.

L'expérience marocaine montre que la formation des inspecteurs a été un levier majeur : 157 inspecteurs ont été formés, puis ont formé environ 10 700 enseignants dans les écoles pionnières. Ce modèle en cascade donne de bons résultats.

Séquence recommandée :

1. Former l'équipe centrale du ministère.
2. Former les inspecteurs et accompagnateurs.
3. Former les directions d'école au leadership pédagogique.
4. Former les enseignants à l'enseignement explicite et à la remédiation.
5. Prévoir des observations en classe et de la rétroaction.

Il importe de commencer par la *formation continue* des enseignants déjà sur le terrain. On s'assure ainsi de pouvoir s'appuyer sur des acteurs ayant déjà de l'expérience pour initier la réforme.

La formation initiale dans les institutions devra prendre le relais par la suite; il faut prévoir d'y associer ces institutions au moment opportun.

9.7 Lancer une expérimentation pilote

La réforme doit commencer dans le milieu scolaire réel, mais à échelle contrôlée. Il faut choisir des écoles pilotes volontaires, représentatives des régions et des différents milieux socio-économiques.

Le Maroc a commencé avec 626 écoles pionnières couvrant les 12 régions du pays, avec des écoles urbaines, périurbaines et rurales.

Critères de sélection :

- Volontariat de la direction;
- Engagement d'une forte proportion des enseignants (80 %) et de la direction;

- Diversité régionale;
- Représentation des milieux favorisés et défavorisés;
- Présence d'écoles rurales et urbaines;
- Capacité minimale de mise en œuvre;
- Acceptation d'une évaluation rigoureuse.

9.8 Évaluer avant, pendant et après

Une réforme fondée sur les données probantes doit mesurer ses effets. Les écoles ou classes doivent être évaluées au départ, en cours de route et à la fin du processus d'expérimentation avant toute généralisation.

Il faut évaluer trois dimensions :

- **Les apprentissages des élèves** : lecture, écriture, mathématiques, sciences.
- **L'implantation** : les enseignants utilisent-ils réellement les stratégies prévues? L'accompagnement et les supports techniques ont-ils été disponibles?
- **Les effets scolaires plus larges** : abandon, redoublement, climat scolaire, engagement, participation.

Dans le cas marocain, la réforme a été évaluée par plusieurs dispositifs qualitatifs et quantitatifs : enquêtes de perception, évaluations externes, mesures d'impact et suivi des résultats des élèves. Ces évaluations ont fourni des informations précises rendant possible des ajustements précis et localisés.

Le suivi de 2026 précise le contenu de cette évaluation : comparer les effets après une même durée d'exposition entre les cohortes, puis suivre chaque cohorte dans le temps. Il importe aussi de distinguer les résultats par discipline et selon les profils d'élèves, sans confondre l'effectif du programme et l'échantillon d'évaluation. Ces distinctions permettent d'interpréter les variations d'impact sans les attribuer prématurément à un mécanisme particulier (MEL, 2026).

9.9 Corriger avant de généraliser

L'expérimentation ne doit pas être une simple vitrine politique. Elle doit permettre d'identifier ce qui fonctionne, ce qui résiste et ce qui doit être modifié.

Questions à poser après la phase pilote :

- Les élèves apprennent-ils davantage?
- Les élèves faibles progressent-ils?
- Les enseignants appliquent-ils correctement les stratégies pédagogiques?
- Les outils sont-ils suffisamment clairs et utiles?
- La formation est-elle suffisante?

- Les directions jouent-elles leur rôle?
- Les inspecteurs accompagnent-ils réellement les enseignants?
- Les écoles rurales disposent-elles des conditions minimales?
- Les résultats sont-ils assez solides pour justifier l'extension?

La généralisation ne doit commencer que lorsque le modèle est suffisamment stabilisé.

9.10 Généraliser progressivement

La généralisation doit se déployer par étapes successives, avec de nouveaux inspecteurs et enseignants formés avant chaque cohorte.

Le Maroc a adopté cette logique : après les 626 écoles pionnières de la phase initiale, environ 2 000 écoles ont été intégrées chaque année. Le programme comptait plus de 4 600 écoles en 2025-2026 et couvre, selon le MEL, plus de 6 000 écoles primaires en septembre 2026. L'élargissement du nombre d'établissements et le maintien des effets d'apprentissage sont deux dimensions distinctes à documenter (MEL, 2026).

Principe :

On ne généralise pas seulement des outils; on généralise également une capacité d'implantation réussie.

Chaque nouvelle cohorte doit donc recevoir :

- Une formation préalable;
- Des outils pédagogiques complets;
- Un accompagnement;
- Un suivi des résultats;
- Une évaluation de l'implantation;
- Un soutien ciblé pour les écoles vulnérables.

9.11 Mettre en place un système national de repérage et de remédiation

La mise sur pied d'un système informatisé permettant le repérage, et facilitant la remédiation et le suivi des élèves en difficulté est essentielle.

Ce système doit permettre de repérer rapidement les élèves qui n'ont pas maîtrisé les apprentissages essentiels, de leur offrir par la suite une remédiation ciblée, puis de vérifier leurs progrès.

Composantes essentielles :

- Tests de positionnement;
- Groupes temporaires selon le niveau réel;

- Séances de remédiation intensives;
- Suivi individuel des élèves fragiles;
- Tableau de bord par école;
- Interventions supplémentaires pour les élèves persistants en difficulté.

9.12 Soutenir davantage les écoles vulnérables

La généralisation risque d'affaiblir la qualité de l'implantation si l'accompagnement n'est pas maintenu. Ainsi il faut prévoir la nécessité d'un soutien pédagogique continu, d'un appui matériel et d'un accompagnement ciblé des écoles les plus vulnérables.

Cela signifie que toutes les écoles ne doivent pas recevoir exactement le même soutien. Le cas échéant, les écoles rurales, défavorisées ou en difficulté doivent bénéficier d'un accompagnement plus intensif.

L'atténuation des effets dans les cohortes récentes donne un fondement empirique à cette vigilance. Le MEL évoque notamment la diversification des établissements et les exigences croissantes de mise en œuvre. Il s'agit d'hypothèses explicatives, non d'une mesure de l'effet propre du soutien. L'analyse des besoins et le suivi des pratiques restent nécessaires pour déterminer les ajustements adaptés à chaque contexte (MEL, 2026).

Synthèse de la feuille de route

La réforme peut être résumée en douze étapes :

1. Diagnostiquer les apprentissages et les difficultés du système.
2. Fixer des objectifs nationaux mesurables.
3. Choisir un message pédagogique fondé sur les données probantes.
4. Mettre en forme le curriculum avec des objectifs terminaux pour chaque matière et chaque degré.
5. Produire des leçons scriptées et des outils pédagogiques.
6. Former les inspecteurs, directions et enseignants.
7. Sélectionner des écoles pilotes volontaires et représentatives.
8. Évaluer les élèves et l'implantation dès le départ.
9. Corriger le modèle après l'expérimentation.
10. Généraliser progressivement par cohortes.
11. Installer un système permanent de repérage et de remédiation.
12. Maintenir un accompagnement renforcé des écoles vulnérables.

Formule centrale

La réforme scolaire proposée pourrait être guidée par cette phrase :

Améliorer durablement les apprentissages exige de combiner un curriculum clair, une pédagogie structurée, des enseignants formés, des outils concrets, un accompagnement continu et une évaluation rigoureuse des effets sur les élèves.

Conclusion du chapitre

Une réforme scolaire efficace ne peut reposer uniquement sur l'augmentation des ressources, la multiplication des dispositifs administratifs ou des formations générales sans lien direct avec le travail réel de l'enseignant en classe. Pour produire des effets durables sur les apprentissages, elle doit s'appuyer sur un diagnostic rigoureux, des objectifs mesurables, un curriculum clarifié, des pratiques pédagogiques validées par la recherche et un accompagnement continu des acteurs.

La feuille de route proposée met au centre deux leviers complémentaires : d'une part, une intervention curative permettant de combler les lacunes accumulées par les élèves grâce à un enseignement adapté à leur niveau réel; d'autre part, une intervention préventive fondée sur l'enseignement explicite afin d'éviter que de nouvelles difficultés ne s'installent. L'expérience marocaine montre qu'une telle combinaison peut devenir un puissant levier de transformation lorsque le message pédagogique est clair, que les enseignants sont outillés, que les inspecteurs sont formés et que les résultats des élèves sont suivis de manière systématique.

La réussite d'une réforme scolaire dépend donc moins de l'annonce d'un grand changement que de la qualité de son message et de sa mise en œuvre par les acteurs. Elle exige une expérimentation sérieuse, une évaluation indépendante, des ajustements continus et une généralisation progressive. En ce sens, réformer l'école consiste à construire patiemment une capacité collective : celle d'enseigner plus efficacement, de repérer rapidement les élèves en difficulté, d'intervenir avec précision et de piloter le système à partir des apprentissages réels des élèves. C'est à cette condition qu'une réforme peut dépasser les intentions politiques pour devenir une amélioration concrète, observable et durable de la réussite scolaire.

Conclusion

Nous avons eu le privilège de collaborer à la réforme du Maroc dès ses débuts et de pouvoir y jouer un rôle discret, mais néanmoins important en faisant adopter un référentiel de stratégies pédagogiques validées et un guide qui l'accompagne.

Fait à souligner, la réforme éducative marocaine marque un tournant important dans la manière de concevoir le changement pédagogique à grande échelle. Dans un contexte international où plusieurs réformes scolaires peinent à produire des effets durables sur les apprentissages, le Maroc a choisi d'appuyer sa transformation éducative sur une logique différente : celle des données probantes, de l'expérimentation progressive, du suivi rigoureux des résultats et de l'accompagnement des acteurs scolaires.

Les évaluations présentées documentent des gains d'apprentissage au primaire et au collège, ainsi que, dans l'étude des collèges, une réduction de l'abandon et du redoublement et des effets sur certaines dimensions socio-émotionnelles. Ces résultats doivent être rapportés aux périodes et aux populations étudiées : la phase initiale au primaire en 2023-2024, la première expérimentation au collège en 2024-2025, puis le suivi de trois cohortes d'écoles primaires publié en septembre 2026.

Ce dernier suivi constitue l'apport principal de la présente actualisation. Toutes cohortes et matières confondues, le MEL estime un effet moyen de 0,60 écart-type après une année d'exposition, avec des gains de 0,76 en français, de 0,63 en mathématiques et de 0,38 en arabe. Les élèves les plus en difficulté et les plus performants bénéficient du programme. Ces résultats ne représentent ni un gain cumulé après trois années de participation, ni une mesure portant sur l'ensemble des écoles couvertes par la réforme (MEL, 2026).

L'élargissement de l'évaluation conduit également à nuancer la lecture des effets initiaux. Les gains de première année sont moins élevés dans les cohortes récentes. Pour la cohorte initiale, le rapport fait état d'effets qui demeurent significatifs, mais d'une amplitude inférieure à celle de la première année, avec une relative stabilisation à la troisième année. Ces observations rendent visible le défi du déploiement : elles ne se réduisent ni à une disparition des bénéfices ni à la reproduction inchangée des résultats de la phase pilote (MEL, 2026).

L'intérêt de l'expérience marocaine ne réside toutefois pas uniquement dans les résultats obtenus. Il tient également à la cohérence de la démarche entreprise. La réforme ne s'est pas limitée à de nouvelles prescriptions pédagogiques : elle s'est accompagnée d'une révision curriculaire, de formations, d'un accompagnement des inspecteurs et des enseignants, de matériel pédagogique structuré et de mécanismes de suivi et d'évaluation. Assurer la cohérence du système consiste à maintenir l'articulation entre ces dimensions au fur et à mesure que de nouveaux établissements rejoignent le programme.

Le choix de recourir à des approches structurées comme *Teaching at the Right Level* (TaRL) et l'enseignement explicite constitue sans doute l'un des éléments centraux de cette cohérence.

Dans un système éducatif confronté à des difficultés importantes liées à la maîtrise des savoirs fondamentaux, ces approches ont permis de recentrer l'intervention pédagogique sur les apprentissages essentiels et sur les conditions concrètes permettant aux élèves de réussir.

Angrist et ses collègues économistes (2023) estiment que de 2000 à 2015 même si les dépenses en éducation dans l'enseignement primaire ont augmenté d'environ 137 dollars par élève, soit un accroissement de 80 % ajusté à l'inflation, elles n'ont pas réussi à produire un changement correspondant des résultats d'apprentissage moyens des élèves. En effet, des dépenses classiques telles que : 1) l'augmentation des ressources physiques (ordinateurs portables, manuels), 2) le transfert monétaire (salaires) sans formation pédagogique, 3) la formation générique des enseignants non liée à la pratique en classe, 4) la réduction aveugle du ratio élèves-enseignant, sont des mesures qui, si elles ne sont pas accompagnées de changements pédagogiques validés par la recherche, ne produisent pratiquement aucun effet sur l'apprentissage.

En revanche, l'orientation pédagogique choisie par le Maroc s'inscrit pleinement dans la perspective valorisée par la recherche internationale. En effet, Angrist et ses collaborateurs (2023) montrent également, dans leur analyse coûts bénéfices portant sur des interventions peu coûteuses visant à améliorer l'apprentissage, que **deux approches se distinguent nettement : la pédagogie structurée et TaRL. Déployées à grande échelle** — auprès de 90 % des 467 millions d'élèves du primaire dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire inférieur — **ces méthodes coûteraient environ 18 \$ par élève annuellement et généreraient 65 \$ de bénéfices pour chaque dollar investi**. Ces résultats confirment que la pédagogie structurée et l'adaptation du niveau d'instruction aux acquis réels des élèves constituent des leviers puissants pour améliorer l'efficacité des systèmes éducatifs, en particulier dans les contextes où les difficultés d'apprentissage sont massives.

L'expérience marocaine rappelle également qu'une réforme éducative ne peut produire d'effets significatifs sans un leadership fort et sans une volonté politique claire de faire de la réussite des élèves une priorité réelle. La place accordée à l'évaluation continue, à l'analyse des données et au pilotage du système par les résultats apparaît ici particulièrement remarquable.

Plusieurs défis demeurent. La généralisation est désormais accompagnée de premières mesures de ses effets sur plusieurs cohortes. Le rapport de 2026 met en avant, parmi les explications possibles de l'atténuation observée, la diversification des écoles et les exigences accrues d'organisation et de suivi. Former les acteurs, assurer un accompagnement régulier et maintenir la qualité des outils restent des dimensions à examiner conjointement avec les résultats des élèves. Le rapport ne permet toutefois pas de mesurer l'effet propre de chacun de ces mécanismes (MEL, 2026).

Le secondaire demeure un autre enjeu. L'évaluation des collèges présentée au chapitre 6 documente la première année de mise en œuvre. Le suivi du MEL cite en outre des gains au collège de 0,76 écart-type pour les élèves auparavant scolarisés dans une école pionnière au primaire, contre 0,52 pour ceux qui n'avaient pas eu cette exposition antérieure. Les auteurs y

voient un indice de renforcement possible des bénéfices au fil du parcours; ce rapprochement, issu d'une évaluation distincte, ne constitue pas une estimation à additionner aux effets du primaire (MEL, 2026, p. 4).

Les données disponibles étayent donc l'existence de gains dans les établissements et les périodes étudiés, tout en appelant à préciser leur persistance et les conditions de leur consolidation. Elles portent sur une réforme intégrée : l'enseignement explicite, TaRL, les leçons scriptées, la formation et les autres composantes ne peuvent pas se voir attribuer séparément l'effet global mesuré. Le caractère préliminaire du rapport de 2026 et l'annonce d'un prochain document méthodologique détaillé font également partie des limites à conserver dans l'interprétation.

La réforme poursuivant son processus de généralisation, en raconter l'histoire demeure une démarche évolutive. Cette édition, actualisée en septembre 2026, réunit les premiers résultats et les nouvelles observations sur le déploiement, sans effacer leurs différences de portée. Les prochaines évaluations permettront de documenter davantage les effets selon les disciplines, les niveaux scolaires et la durée d'exposition, ainsi que les conditions de mise en œuvre associées aux variations observées.

L'expérience des écoles pionnières et des collèges pionniers offre ainsi une base de réflexion sur l'articulation entre pratiques pédagogiques, formation, accompagnement et évaluation. La proposition de feuille de route présentée au chapitre 9 en dégage des enseignements pour l'analyse d'autres contextes; elle ne constitue pas une démonstration que les mêmes effets s'y reproduiraient. L'enjeu de la suite est de documenter, dans la durée, comment les gains observés peuvent être maintenus et comment la cohérence du système peut être assurée lors du déploiement.

Annexe – Outils fournis par Gauthier et Bissonnette sur l'enseignement explicite

Documents PDF

1. Référentiel de stratégies pédagogiques efficaces à utiliser en classe et dans l'école, 315p.
2. Guide pédagogique sur l'enseignement explicite. Un outil pour accompagner le Référentiel de stratégies pédagogiques efficaces à utiliser en classe et dans l'école.76p.

PowerPoints

1. L'enseignement explicite. Guide pédagogique sur l'enseignement explicite à l'intention des enseignants du Maroc
2. Foire aux questions. (51) sur l'enseignement explicite

Visio conférences (6) et PowerPoints (6) afférents

1. Recherches sur l'efficacité de l'enseignant et des écoles
2. L'enseignement explicite. Nature et sources de validation
3. Préparer le curriculum et gérer une leçon en enseignement explicite
4. Gestion efficace des comportements en classe et dans l'école
5. Stratégies à privilégier et erreurs à éviter en enseignement explicite
6. Formation et accompagnement en enseignement explicite
7. Toute la formation donnée aux inspecteurs a été filmée en juillet 2023

Quiz pour discussion et révision

1. Questions fondements
2. Gestion du curriculum
3. Questions Gestion de l'enseignement (stratégies transversales)
4. Questions Gestion enseignement (1.1-1.6)
5. Questions comportements

Formations en présence sur les deux outils déposés

1. Référentiel de stratégies pédagogiques efficaces à utiliser en classe et dans l'école, 315p.
2. Guide pédagogique sur l'enseignement explicite. Un outil pour accompagner le Référentiel de stratégies pédagogiques efficaces à utiliser en classe et dans l'école.76p.

Références

- Akyeampong, K., Andrabi, T., Banerjee, A., Banerji, R., Dynarski, S., Glennerster, R., GranthamMcGregor, S., Muralidharan, K., Piper, B., Ruto, S., Saavedra, J., Schmelkes, S., Yoshikawa, H. (2023) Cost-effective approaches to improve Global Learning — *What does recent evidence tell us are “Smart Buys” for improving learning in low - and middle-income countries?* London, Washington, D.C., New York. FCDO, World Bank, UNICEF.
- Angrist, N., Aurino, E., Patrinos, H. A., Psacharopoulos, G., Vegas, E., Nordjo, R., & Wong, B. (2023). Improving learning in low- and lower-middle-income countries. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 14(S1), 55–80. <https://doi.org/10.1017/bca.2023.26>
- Banque mondiale (2026). Morocco's Pioneer Schools: Advancing Improved Student Learning. *Les écoles pionnières du Maroc : améliorer l'apprentissage des élèves*. <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2026/05/21/morocco-s-pioneer-schools-advancing-improved-student-learning>.
- Bissonnette, S., et Boyer, C. (2018). Les organismes scolaires ne devraient pas répondre aux douces sirènes des compétences du 21^e siècle. *Formation et Profession*, 26(3), 131-133. <https://doi.org/10.18162/fp.2018.a154>
- Bourqia, R. (2016). Repenser et refonder l'école au Maroc : la Vision stratégique 2015-2030. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 71, 18-24. <http://journals.openedition.org/ries/4551>
- Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique (2024). *Évaluation externe de la phase expérimentale du projet « Les Écoles Pionnières »*. *Rapport d'évaluation*. Maroc.
- Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique. (2023). *Rapport annuel sur l'état et les perspectives du système éducatif*. Rabat : CSEFRS.
- De Barros, A., & Labo d'Innovation et d'Évaluation du Maroc (MEL). (2026). *Independent impact evaluation finds gains in learning and socioemotional skills as well as major reductions in dropout under Morocco's Pioneer Middle School reform* [Communiqué de presse]. de-barros.com.
- De Barros, A., Campos Quintero, A., El Amrani Mida, N., Glewwe, P., Kumar, N., & Lépine, L. (2026). Beyond Basics: Whole-School Reform and Early Adolescent Development. UC Berkeley: Center for Effective Global Action. <http://dx.doi.org/10.26085/C3RP5W> Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/9tx9s231>
- Elafrite, N. (2022, 22 novembre). *Un entretien avec Youssef Saâdani : la mise en œuvre, innovation majeure de la réforme de l'Éducation*. Médias24. <https://medias24.com/2022/11/22/un-entretien-avec-youssef-saadani-la-mise-en-oeuvre-innovation-majeure-de-la-reforme-de-leducation/>
- Elayachi, I. (2024). Optimiser la réussite scolaire : comprendre et mettre en œuvre l'enseignement explicite dans les écoles au Maroc, *Revue Echos Jeunes Chercheurs*, 1(2), octobre.
- El Mahir, H. (2024). *Optimiser l'éducation au-Maroc. Analyse des choix stratégiques à la lumière de l'approche coût efficacité*. Media 24. <https://medias24.com/chronique/optimiser-leducation-au-maroc-analyse-des-choix-strategiques-a-la-lumiere-de-lapproche-cout-efficacite/?fbclid=IwAR1HRXig8Ar7dNMAmqIJ9VGbc819vPY8o4ZGZUYgNO3dEKMyP-6VDiv5c>

- El Yadari, (2026). Collèges pionniers : des gains spectaculaires confirmés, mais la montée en charge reste un pari - Le Desk, 27 mars 2026
- Evans, D. K., & Yuan, F. (2019). *Equivalent years of schooling: A metric to communicate learning gains in concrete terms* (Policy Research Working Paper no 8752). Banque mondiale. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/123371550594320297/pdf/WPS8752.pdf>.
- Evans, D.K., & Yuan, F., (2022). How Big Are Effect Sizes in International Education Studies? *Educational Evaluation and Policy Analysis* 44, 532–540. doi:10.3102/01623737221079646.
- Gauthier, C., et Bissonnette, S. (2022). *Référentiel de stratégies pédagogiques efficaces à utiliser en classe et dans l'école. Un outil pour assurer le succès de la réforme de la formation au Maroc*. Rabat, Maroc
- Gauthier, C., et Bissonnette, S. (2023). *Guide pédagogique sur l'enseignement explicite. Un outil pour accompagner le Référentiel de stratégies pédagogiques efficaces à utiliser en classe et dans l'école*. Rabat, Maroc.
- Gauthier, C., et Bissonnette, S. (2023). *Enseignement explicite et données probantes : 40 stratégies pédagogiques efficaces pour la classe et l'école*. Montréal : Chenelière.
- Global Education Evidence Advisory Panel (GEEAP). (2023) *Cost-effective approaches to improve global learning : What does Recent Evidence Tell Us are Smart Buys for Improving Learning in Low- and Middle-income Countries?* Washington, D.C. : World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/099420106132331608>
- Ibrahim, H., I., De Barros, A., Deschênes, S., et Glewwe, P. (2024). *The best buy? Prospective evidence on successful remediation in Morocco's public primary schools*. Rapport préparé en collaboration avec le Morocco Innovation and Évaluation Lab, University Mohamed VI Polytechnic, Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab J-PAL, Harvard Center for International Development. Prospective evidence on successful remediation in Morocco (Preliminary Report).
- Kirschner, P. A., et Hendrick, C. (2024). *How learning happens: Seminal works in educational psychology and what they mean in practice* (2nd ed.). Routledge.
- Majdi, Y. (2023). Benmoussa nous explique sa méthode dans Telquel. Dossier, le 1^{er} septembre.
- Telquel.ma – L'actualité du Maroc tel qu'il est
- Ministère de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sports. (2022). Feuille de route 20222026 : Pour une école publique de qualité pour tous. Royaume du Maroc.
- Ministère de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sports. (2023). Déploiement du modèle des Écoles pionnières : Bilan de la première phase 2023-2024. Royaume du Maroc.
- Ministère de l'Éducation Nationale, du Préscolaire et des Sports. (2023). Français : Formation des enseignants – Enseignement efficace (Modules Jours 1 & 2) [Support de formation].
- Ministère de l'Éducation Nationale, du Préscolaire et des Sports. (2023). Guide des activités de soutien scolaire selon l'approche TaRL – Mathématiques. Direction du Curriculum.
- Ministère de l'Éducation nationale du Maroc. (2024). *Bilan de la rentrée scolaire 2023–2024*. Rabat : Ministère de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sports.
- Ministère de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sports. (2026). *Établissements pionniers*. <https://www.men.gov.ma/fr/%C3%A9tablissements-pionniers>

- Morocco Innovation and Evaluation Lab. (2026, septembre). *Programme des Écoles Pionnières : résultats préliminaires de l'évaluation d'impact après trois ans de mise en œuvre*.
- Neelen, M. & Kirschner, P. A. (2016). *21st Century Skills Don't Exist. So Why Do We Need Them?* 3 Star Learning Experiences. <https://3starlearningexperiences.wordpress.com/2016/11/01/21st-century-skills-dont-exist-so-why-do-we-need-them>
- Observatoire National pour le Développement humain (ONDH) (2024). *Enquête de perception relative au Programme 'Écoles Pionnières au niveau territorial', Phase 1*. Royaume du Maroc : Saisine du Ministère de l'Éducation Nationale, du Préscolaire et des Sports sur le Programme « Écoles pionnières ».
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Piper, B., Simmons-Zuilkowski, S., Dubeck, M., Jepkemei, E., et King, S. J. (2018). Identifying the essential ingredients to literacy and numeracy improvement: Teacher professional development and coaching, student textbooks, and structured teachers'guides. *World Development*, 106, 324–336. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2018.01.018>
- Piper, B., et Dubeck, M. M. (2020). *Structured Pedagogy Literature Review*. Science of Teaching for Foundational Literacy and Numeracy. <https://scienceofteaching.site/wp-content/uploads/2024/12/Structured-Pedagogy-Literature-Review.pdf>
- Rédaction Media (2025). L'éducation nationale prépare un appel à candidatures pour 27 postes de directeur provincial. *Media 24*. 16 mars 2025.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S., Teddlie, C. et Schaffer, G. (2002). *World Class School. International Perspectives on School Effectiveness*. Routledge, Falmer Press.
- Rosenshine, B., et Stevens, R. (1986). Teaching Functions. *Handbook of Research on Teaching*. 3^e édition. M. C. Wittrock (dir.). New York: Macmillan.
- Royaume du Maroc. (2022). *Feuille de route 2022-2026 : 12 engagements concrets pour une école publique de qualité*. Feuille de route 2022-2026 : 12 engagements concrets pour une école publique de qualité.
- Royaume du Maroc. (2022). *Feuille de route 2022-2026 pour une école publique de qualité pour tous*. La feuille de route 2022-2026 propose des solutions et mesures pratiques pour améliorer la qualité de l'école publique.
- Royaume du Maroc. (2023). *Bilan du département de l'Éducation Nationale et du Préscolaire en chiffres et indicateurs au titre de l'année scolaire 2022/2023*. Bilan MENPS 22-23- FR - VF.pdf.
- Saadani, Y. (2023). Postface. Dans Gauthier, C., et Bissonnette, S. (2023). *Enseignement explicite et données probantes. 40 stratégies pédagogiques efficaces pour la classe et l'école*. Montréal : Chenelière éducation.
- Saadani, Y. (10 novembre 2023). *Premiers impacts de la réforme éducative au Maroc : les Écoles Pionnières* [Post]. LinkedIn. https://www.linkedin.com/posts/youssef-saadani-45ab6430_premiers-impacts-de-la-r%C3%A9forme-%C3%A9ducative-activity-7128665571377721344-Rb0j/

- Saadani, Y. (2024). *Note sur le déploiement des écoles pionnières*. Document interne. Ministère de l'Éducation Nationale, du Préscolaire et des Sports. Rabat. Maroc
- Saadani, Y. (2024). *Premières tendances sur les effets de l'enseignement explicite Mathématiques*. Diaporama interne. Ministère de l'Éducation Nationale, du Préscolaire et des Sports. Rabat. Maroc
- Sala, G., Aksayli, N. D., Tatlidil, K. S., Tatsumi, T., Gondo, Y. et Gobet, F. (2018). *Near and far transfer in cognitive training: a second-order meta-analysis*. <http://dx.doi.org/10.17605/OSF.IO/9EFQD>
- Willingham, D. T. (2007). Critical thinking : why is it so hard to teach? *American Educator*, 31(3), 8-19. Repéré https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Crit_Thinking.pdf
- Willingham, D. T. (2019) *How to teach critical thinking*. New South Wales: New: South Wales Department of Education.
- Zhu, J., & Goddard, R. D. (2026). Mitigating the socioeconomic achievement gap through homework frequency: Differential access and returns. *Educational Studies*, 52(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/03055698.2026.2648649> [1]

Face aux difficultés d'apprentissage documentées au Maroc, le programme des Écoles pionnières associe depuis 2023 une remédiation ciblée inspirée de TaRL à un enseignement explicite et structuré. Cette monographie retrace la conception du programme, ses premières expérimentations au primaire et au collège et les évaluations qui en examinent les effets.

Cette troisième édition, actualisée en septembre 2026, intègre un nouveau chapitre consacré au suivi d'impact du *Morocco Innovation and Evaluation Lab* après trois années de mise en œuvre. Le rapport estime un effet moyen de 0,60 écart-type après une année d'exposition, toutes cohortes et matières confondues. Il documente également des variations entre cohortes et une persistance des effets dans le temps, avec une amplitude atténuée.

Les auteurs mettent ces résultats en relation avec les évaluations antérieures, précisent leur portée et discutent les enjeux de formation, d'accompagnement, de cohérence du système et de généralisation. L'ouvrage propose également une feuille de route fondée sur l'expérience présentée, en distinguant les résultats observés des conditions de leur consolidation et de leur transfert à d'autres contextes.