

PD-ARW-003

113718

**EVALUATION DES ACTIVITÉS USAID/MEN VISANT  
LA SCOLARISATION DES FILLES**

Projets MEG, GEA, CATT-Pilote

**MEG: Project No. 608-0226-3-60007**

**RAPPORT D'EVALUATION**

**Le 10 Juin 2001**

**L.T. ASSOCIATES, INC.  
1825 Eye Street NW, Suite 400  
Washington DC, 20006  
USA**

1

# TABLE DES MATIERES

	Pages
Table des matières.....	2
Résumé exécutif .....	4
Executive summary .....	7
Liste des acronymes et abréviations .....	10
<b>I.- Introduction .....</b>	<b>11</b>
A.- Contexte et objectifs de l'évaluation.....	11
B.- Les enjeux de l'évaluation.....	12
C.- Méthodologie.....	13
<b>II.- Evaluation et recommandations.....</b>	<b>14</b>
<b><i>I.- Projet « Morocco Education for Girls » (MEG) .....</i></b>	<b>14</b>
A.- <u>Composante 1 : Amélioration des compétences pédagogiques .....</u>	14
1.- Revue chronologique.....	14
2.- Appréciation.....	17
3.- Recommandations.....	22
B.- <u>Composante 2 : Accroissement du soutien de la communauté.....</u>	23
1.- Revue chronologique.....	24
2.- Appréciation.....	27
3.- Recommandations.....	34
C.- <u>Composante 3 :Amélioration de la gestion de l'éducation .....</u>	35
1.- Revue chronologique.....	36
2.- Appréciation.....	42
3.- Recommandations.....	44
<b><i>II.- Projet « Girls Education Activity » (GEA).....</i></b>	<b>45</b>
1.- Description du projet.....	45
2.- Appréciation.....	46
3.- Recommandations.....	47

<b>III.-</b>	<b>Projet « Computer-assisted Teacher Training » (CATT)</b>	<b>48</b>
1.-	Description du projet.....	48
2.-	Appréciation.....	50
3.-	Recommandations.....	51
<b>III.-</b>	<b>Conclusions et Recommandations stratégiques..</b>	<b>52</b>
A.-	Conclusions générales.....	52
B.-	Recommandations pour MEG en Phase 2.....	52
C.-	Recommandations pour le MEN.....	54
<b>IV.-</b>	<b>Les annexes.....</b>	<b>56</b>
1.-	Liste des documents consultés.....	57
2.-	Liste des personnes rencontrées.....	59
3.-	Coûts des ateliers animés par les Equipes Provinciales.....	63
4.-	Coûts des modules de formation de la Composante 1 du MEG....	64
5.-	Réunion de présentation des constats de l'évaluation.....	65

-----

## Résumé exécutif

Depuis septembre 1996, l'USAID et le Ministère de l'éducation nationale (MEN) mènent une stratégie visant à l'accroissement du taux de réussite des filles au premier cycle de l'enseignement fondamental dans les provinces rurales sélectionnées. L'accord de don entre le gouvernement des Etats-Unis et le gouvernement du Maroc prévoit la fin de cette stratégie en septembre 2004.

Quatre projets, financés par l'USAID, ont contribué à cet objectif stratégique: Training for Development (TFD), 1996 - 1999; Girls' Education Activity (GEA), 1997-2001; Computer-Assisted Teacher Training (CATT-Pilote), 1999-2001; et Morocco Education for Girls (MEG), 1997-2003.

La présente évaluation de la Phase 1 du Projet MEG (1997-2001) a confirmé l'existence de produits, processus, et méthodes développés au cours des 4 dernières années qui méritent une extension au-delà des écoles-pilote du projet. Ces innovations ont contribué de manière significative à la scolarisation et à la rétention des filles dans les zones d'intervention du projet.

L'enjeu le plus important du Projet MEG réside dans les perspectives de généralisation de ses accomplissements et dans les possibilités d'appropriation par le MEN des outils produits --- outils qui sont susceptibles d'aider le MEN dans la mise en oeuvre de la réforme éducative prévue dans la Charte nationale d'éducation et de formation.

### *Conclusions générales*

En dépit d'une implantation tardive, le Projet MEG a maintenant acquis sa vitesse de croisière et a mis sur pied de nombreuses innovations pédagogiques, communautaires, et administratives.

Les trois composantes de MEG, à savoir l'amélioration des compétences pédagogiques, l'accroissement du soutien de la communauté à ses écoles, et le renforcement de la gestion provinciale de l'éducation, forment un tout centré sur l'amélioration de l'environnement scolaire. Que cette amélioration ait augmenté les taux d'inscription en général et des filles en particulier est confirmé par les données recueillies par les délégations provinciales.

Les méthodes, processus, et produits issus de l'expérience de MEG forment un ensemble qui mérite l'appellation de Modèle MEG. Il incombe donc au MEN d'en examiner de près leurs possibilités de généralisation.

### *Stratégie proposée pour la Phase 2 du Projet MEG*

Il est recommandé que, pour sa Phase 2, le Projet MEG adopte une stratégie d'extension limitée de ses activités les plus importantes dans les 8 provinces où il se trouve actuellement. Cette

expansion limitée constituera un essai de généralisation des éléments de son Modèle les plus probants, à savoir: les 5 modules de formation ; la formation d'enseignants, de directeurs d'école, d'inspecteurs, et de formateurs des CFI; les activités de création, de renforcement, et de formation en gestion des APTE y compris des mini-projets d'infrastructure; et l'assistance technique en gestion de l'éducation aux Equipes Provinciales.

La formation en gestion de l'éducation au niveau provincial devrait servir comme point de départ de cette extension limitée du projet. Dans chacune des 8 provinces du projet, l'Equipe Provinciale serait chargée de diriger l'extension des éléments du projet dans leur province. Pour ce faire, un fonds serait mis à la disposition de chaque équipe.

Ce fonds devrait permettre une extension des produits, des méthodes, et des formations de MEG à environ 6 nouvelles écoles par an sur deux ans. L'idée serait de tester un processus de généralisation du Modèle MEG qui consiste à: (1) créer des compétences en gestion au niveau de chaque province et ce dans l'esprit de la décentralisation prévue par la Charte nationale; et (2) étendre les approches, les produits, et les formations développés depuis quatre ans au-delà des 32 écoles-pilote.

Durant la Phase 2, les cadres et consultants du Projet MEG devront:

- aider les Equipes Provinciales à mettre sur pied des mini-projets d'infrastructure scolaire, mobiliser les communautés autour des écoles, former les enseignants, inspecteurs, directeurs d'école, et les formateurs des CFI, et à suivre et évaluer les expériences entreprises sur le terrain.
- finaliser rapidement les 2 modules de formation visant à (1) la préparation des élèves-maîtres des CFI au travail en milieu rural et (2) le renforcement de la capacité des ces futurs enseignants d'élaborer des curricula locaux.
- documenter les expériences d'approche communautaire développées et testées par MEG depuis 4 ans.
- continuer à soutenir les activités dans les écoles-pilote et leurs communautés, surtout dans les 3 nouvelles provinces où MEG s'est étendu depuis peu.

### ***Activités recommandées au MEN durant la Phase 2 de MEG***

Il est souhaitable que le Ministère de l'éducation nationale entame dès maintenant, en collaboration avec des membres de l'équipe MEG et les Equipes Provinciales des 8 délégations concernées, son propre processus d'évaluation des outils, méthodes, et approches élaborés et testés par MEG et, à un moindre degré, par les Projets GEA et CATT-Pilote.

Cette évaluation concernera tous les modules et stages de formation développés par MEG, ainsi que les méthodes de mobilisation des communautés, afin de (1) tirer les leçons nécessaires de l'application de ces outils aux écoles-pilote depuis mars 2000 dans trois nouvelles

provinces, ainsi que de leur extension au delà des écoles-pilote actuelles ; et (2) harmoniser l'expérience MEG avec les réformes prévues dans la Charte Nationale d'Education et de Formation.

La première étape devrait être la création d'un Comité de Pilotage au sein du Ministère, regroupant des représentants de toutes les directions concernées ainsi que des responsables des trois composantes du Projet MEG. Compte tenu de la mixité des représentants du MEN et de MEG, il paraît raisonnable que la Directrice de la Coopération en assume la direction.

Ce Comité de Pilotage devrait être en place avant septembre 2001 et se diviser en groupes de travail relatifs à: l'étude et évaluation des modules et cours de formation; le renforcement des capacités des Equipes Provinciales en gestion de l'éducation; la révision et modification des curricula nationaux et dans les CFI; l'expérience d'extension du projet dans les 8 provinces pendant la Phase 2; et le plan de généralisation des éléments les plus probants de MEG en dehors des 8 provinces à partir d'octobre 2003.

Le travail de tous ces groupes d'études au sein du Comité de Pilotage devrait aboutir à un plan de généralisation des acquis du Projet MEG (et GEA et CATT-Pilote, le cas échéant) dans le contexte de la mise en place de la réforme éducative en cours. Cette proposition de généralisation aura à prendre en compte les coûts d'une telle généralisation, qui devraient être abordables pour le MEN selon les normes en vigueur.

Le Comité de Pilotage devrait songer pendant les deux prochaines années à élaborer un plan-cadre de généralisation des éléments approuvés du Modèle MEG, avec la participation de tous les intervenants concernés: d'autres projets existants, bailleurs de fonds potentiels, partenaires du secteur privé, Equipes Provinciales, Académies Régionales, et les directions du Ministère elles-mêmes. Cette stratégie sera très vraisemblablement une pièce-maîtresse de la mise en oeuvre de la Charte nationale. De cette manière, d'ici deux ans le MEN devrait être en mesure de lancer des réformes spécifiques pour augmenter les taux de scolarisation et d'accomplissement des filles.

L'appui aux activités et au fonctionnement de ce Comité de Pilotage devrait être envisagé dans le cadre de la Phase 2 de MEG.

## **Executive Summary**

Since September 1996, USAID and the Ministry of National Education (MNE) have been engaged in a joint strategy to increase attainment of basic education among girls in selected rural provinces. The grant agreement between the Governments of the United States and Morocco places the term for this strategy at September 2004.

Four projects, financed by USAID, have contributed to this strategic objective: Training for Development (TFD), 1996-1999; Girls' Education Activity (GEA), 1997-2001; Computer-Assisted Teacher Training (CATT-Pilote), 1999-2001; and Morocco Education for Girls (MEG), 1997-2003.

The current evaluation of Phase 1 of the MEG Project (1997-2001) has confirmed the existence of products, processes, and methods developed over the last four years that deserve extension beyond the pilot schools of the project. These elements have contributed significantly to the enrollment and retention of girls in the project zones.

The most important challenge facing the MEG Project lies in the prospects for replicating its accomplishments and in the degree to which the MNE will take ownership of the tools produced -- tools which are likely to help the MNE in the operationalization of the educational reforms contained in the National Charter for Education and Training.

### ***General Conclusions***

In spite of getting off to a slow start, the MEG Project has now reached cruising speed and has put into place numerous pedagogical, community mobilization, and management innovations.

The three MEG components--improving teaching skills, increasing community support to its schools, and strengthening provincial educational management--constitute a single approach centered on the improvement of the school environment. That this improvement has increased enrollment levels in general and those of girls in particular is confirmed by the data collected by the provincial education administrations.

The innovations, processes, and products emerging from the MEG experience constitute a whole that deserves the title of MEG Model. It behooves the MNE to examine closely their possible replication, whether as a package or separately.

### ***Strategy proposed for Phase 2 of the MEG Project***

It is recommended that, for its Phase 2, the MEG Project adopt a strategy of limited extension of its most important activities within the eight provinces where it is currently operating. This limited expansion will constitute a test of the replicability of the most successful elements of the MEG Model: five training modules and training for teachers, school directors, inspectors, and teachers in the CFIs; activities linked to the creation, strengthening, and management

training of APTEs including infrastructure mini-projects; and technical assistance in management for the Provincial Teams.

The training in educational management at the provincial level should serve as a starting point for this limited project extension. In each of the eight project provinces, the Provincial Team will be charged with directing the extension of project elements within their province. To facilitate this, a fund will be made available to each team.

This fund should permit an extension of the MEG products, methods, and training activities to about six new schools per year over two years. The idea is to test a process of replication of the MEG Project model which consists in: (1) creating managerial capacity at the level of each province in the spirit of the decentralization promoted by the National Charter; and (2) extending the approaches, products, and training activities developed over the last four years beyond the 32 pilot schools where the MEG project is currently working.

During Phase 2, the executives and consultants of the MEG Project will have to:

- assist the Provincial Teams with the tasks of setting up school infrastructure mini-projects ; mobilizing communities around their schools ; training teachers, inspectors, school directors, and teachers in the CFIs ; and monitoring and evaluating their experiences in the field.
- rapidly finalize the two training modules that target: (1) the preparation of CFI students for work in rural areas and (2) the ability of these future teachers to develop local educational curricula.
- document the experience of the community participation approach developed and tested by MEG over the last four years.
- continue to support activities in the pilot schools and their communities, especially in the three new provinces where MEG has recently begun work.

### ***Proposed Activities for MNE in Phase 2 of MEG***

It is desirable that the Ministry of National Education begin immediately, in collaboration with members of the MEG Team and the Provincial Teams of the eight provincial administrations concerned, its own evaluation of the tools, methods, and approaches developed and tested by MEG and, to a lesser degree, by the GEA and CATT-Pilote projects.

This evaluation will involve all the modules and training courses developed by MEG, as well as the methods of community participation, with a view to : (1) drawing the necessary lessons from the experience of extending MEG tools and methods to the pilot schools in the three new provinces and beyond the pilot schools in all eight provinces ; and (2) harmonizing the accomplishments of the MEG project with the operationalization of the reforms discussed in the National Charter on Education and Training.

The first step in this evaluation of the MEG experience should be the creation of a Steering Committee within the Ministry, grouping representatives of all the concerned directorates and those from the three components of the MEG Project. In view of the mixed nature of representation from MNE and MEG, it would seem reasonable that the Director of Cooperation be the Committee Chairperson.

This Steering Committee should be in place before September 2001 and would be divided into working groups relating to: study and evaluation of training modules and courses; strengthening the educational management capacity of the Provincial Teams; review and revision of national curricula and those in the CFIs; the experience of project extension within the eight provinces during Phase 2; and development of a replication plan outside of the eight provinces for the most successful elements of MEG to begin in October 2003.

The work of all these study groups within the Steering Committee should come together in a replication plan for the accomplishments of the MEG Project (and GEA and CATT-Pilote, where appropriate) in the context of the operationalization of the current educational reform. This replication proposal will need to address the costs of such replication, which will have to be affordable to the MNE according to current norms.

The Steering Committee should aim carefully over the next two years to draw up a master plan for the replication of approved elements of the MEG Model, within which all the major actors can find a place: other existing projects, prospective donor agencies, private sector partners, Provincial Teams, Regional Academies, and the Ministry directorates themselves. This strategy would quite likely be a major piece of the operationalization of the National Charter. In this way, in two years the MNE should be in a position to launch specific reforms to increase girls' educational enrollment and completion.

Support for the Committee's activities and functioning should be envisaged under Phase 2 of the MEG Project.

## LISTE DES ACRONYMES ET ABBREVIATIONS

<b>APTE</b>	Association de Parents et de Tuteurs d'Elèves
<b>CATT</b>	Computer-Assisted Teacher Training
<b>CDP</b>	Centre de Documentation Pédagogique
<b>CEV</b>	Comité villageois pour l'éducation
<b>CFI</b>	Centre de Formation d'Instituteurs et d'Institutrices
<b>CRS</b>	Catholic Relief Service
<b>CSSF</b>	Comité de Soutien à la Scolarisation des Filles
<b>DH (dh)</b>	Dirhams
<b>EIC</b>	Equity in the Classroom
<b>GEA</b>	Girls' Education Activity
<b>MEG</b>	Morocco Education for Girls
<b>MEN</b>	Ministère de l'éducation nationale
<b>NEF</b>	Near East Foundation
<b>NTIC</b>	Nouvelles technologies de l'information et de la communication
<b>ONG</b>	Organisation non gouvernementale
<b>SIGE</b>	Système d'information pour la gestion de l'éducation
<b>SIME</b>	Système d'information pour le management de l'éducation
<b>SMD</b>	Souss-Massa-Dra
<b>TFD</b>	Training for Development
<b>USAID</b>	Agence américaine pour le développement international

## I.- INTRODUCTION

### A.- Contexte et objectifs

Depuis septembre 1996, l'USAID et le Ministère de l'éducation nationale (MEN) mènent une stratégie conjointe visant l'accroissement du taux de réussite des filles au premier cycle de l'enseignement fondamental dans les provinces rurales sélectionnées. En juillet 2000, les deux partenaires ont signé un cinquième avenant de l'accord de don entre les Etats-Unis d'Amérique et le Gouvernement du Maroc. Cette stratégie conjointe représente l'Objectif Spécial # 8 de la Mission de l'USAID au Maroc.

Quatre projets, financés par l'USAID, ont contribué à l'atteinte de cet objectif spécial: Training for Development (TFD) de 1996-1999; Girls Education Activity (GEA) de 1997-2001; Computer-Assisted Teacher Training (CATT-Pilote) de 1999-2001; et Morocco Education for Girls (MEG) de 1997-2003. Le dernier avenant à l'accord de don a prolongé la fin de la stratégie conjointe jusqu'en septembre 2004.

La présente évaluation, menée dans le contexte de la fin de la première phase d'activité du Projet MEG (septembre 2001), poursuit deux buts: évaluer l'état d'avancement des activités visant l'atteinte de l'Objectif Spécial # 8 et jeter les bases pour la poursuite d'activités pendant la phase finale du Projet MEG, entre 2001 et 2003. Cette évaluation devrait également se prononcer sur les activités GEA et CATT-Pilote qui devraient être prises en charge par MEG.

L'Objectif Spécial # 8 repose sur deux indicateurs dont les données sont collectées par le Projet MEG: les taux d'inscription et de rétention des filles pendant les six années dans 32 écoles-pilote.

Ces deux indicateurs reposent à leur tour sur trois bases:

- (1) l'amélioration des compétences pédagogiques des enseignants et des autres opérateurs de l'éducation fondamentale;
- (2) l'accroissement du soutien de la communauté à l'éducation des filles; et
- (3) l'amélioration de la gestion de l'éducation au niveau provincial.

Ces trois bases contribuent à l'atteinte du Résultat Intermédiaire qui est mesuré par trois autres indicateurs:

- (1) l'organisation de «l'espace classe»;
- (2) un enseignement basé sur des méthodes actives et sur les principes de l'équité; et
- (3) le degré d'amélioration de l'infrastructure scolaire.

La performance de chaque composante du projet MEG est mesurée par un ou plusieurs indicateurs de rendement comme suit :

**Composante # 1 : Amélioration des compétences pédagogiques :** le nombre d'enseignants formés dans le cadre du projet.

**Composante # 2 : Accroissement du soutien de la communauté à l'éducation des filles:**trois indicateurs:

- (1) le pourcentage des Associations des Parents et Tuteurs d'Elèves (APTE) des écoles-pilote qui achèvent au moins 50% des activités planifiées dans le plan de travail annuel;
- (2) le pourcentage des APTE qui collaborent avec d'autres acteurs institutionnels (partenaires) dans l'achèvement de leur plan d'action annuel; et
- (3) le pourcentage des familles des élèves qui se réunissent avec les enseignants dans les trois activités formelles (au début, au milieu et à la fin de l'année scolaire).

**Composante # 3 : Amélioration de la gestion de l'éducation au niveau provincial:** un ensemble d'indicateurs qui rendent compte des progrès de mise en place du Système d'Informations et de Management de l'Education (SIME), à savoir:

- (1) le nombre de bases de données provinciales créées;
- (2) le nombre de provinces où les bases de données contiennent au moins 50% des données requises; et
- (3) le nombre d'Equipes Provinciales dont la majorité des décisions relatives aux activités du Projet MEG prennent en compte les données du SIME.

Tous les indicateurs de suivi de l'Objectif Spécial # 8, le Résultat Intermédiaire, et les trois composantes du projet dépendent des données collectées directement dans les écoles-pilote. Exception faite du nombre d'enseignants formés et de la mise en place de SIME. Il est à noter que l'évaluation de l'Objectif Spécial # 8 devrait être menée dans les 20 écoles initialement ciblées par le projet (4 écoles dans chacune des 5 provinces-pilote).

Bien que les projets GEA et CATT/Pilote contribuent, respectivement, à l'appui communautaire et à l'amélioration des compétences des enseignants, la majeure partie des activités visant à atteindre l'Objectif Spécial # 8, sont l'apanage du Projet MEG. Par conséquent, les activités de cette évaluation se sont portées surtout sur les accomplissements de MEG et ses perspectives pour la Phase 2 (2001-2003). Il faut souligner que le Projet MEG a été, et reste encore, un projet-pilote, dont il convient de tirer les leçons principales.

## **B.- Les enjeux de l'évaluation**

Cette évaluation à mi-parcours du projet est par définition de nature formative. Elle doit servir à dresser un bilan des réalisations et des manques et, le cas échéant, à prendre les mesures correctives qui s'imposent. L'enjeu le plus important du Projet MEG réside dans les perspectives de généralisation de ses accomplissements et dans les possibilités d'appropriation par le MEN des outils produits, dont l'application est susceptible de l'aider dans la mise en oeuvre de la Charte Nationale d'Education et de Formation (octobre 1999).

Le projet pilote MEG ne devrait pas aspirer à l'extension rapide de ses activités, car il convient de consolider ses acquis, en documentant son expérience et en dressant le bilan de ses réalisations, pour ensuite parfaire son modèle et en ajuster les composantes. De cette façon, le projet aurait généré des outils durables et répliquables. Il incombe aussi au Gouvernement marocain d'étudier les éléments du Modèle MEG, afin d'identifier ceux susceptibles d'être généralisés.

### **C.- Méthodologie**

L'équipe d'évaluation du programme de l'USAID/MEN a mené son investigation sur un échantillon de 8 écoles-pilote, tant à Rabat que dans les 3 provinces pilotes du Projet MEG, du 2 avril au 15 mai 2001. L'équipe était composée de : (1) Philip Boyle, chef d'équipe (consultant international); Adnane Daoudi (consultant international); Andrea J. Love (consultant international); Nourdine El Mazouni (évaluateur du MEN) et Mohammed Hosni (évaluateur du MEN).

Après une étude des documents et une série de rencontres effectuées avec les responsables-clés du MEN, de l'USAID, et du Projet MEG, l'équipe a entamé une première visite-terrain à la Délégation de la province de Sidi Kacem les 11 et 12 avril. Deux autres visites dans les provinces de Ouarzazate et d'Errachidia ont été effectuées du 18 au 28 avril. La liste des documents consultés est donnée dans l'Annexe 1 ; celle des personnes interviewées dans l'Annexe 2.

Afin d'optimiser l'évaluation, les membres de l'équipe se sont répartis en deux sous-groupes. Le premier était chargé des Composantes 1 et 3 du Projet MEG, tandis que le deuxième s'est penché sur la Composante 2 de MEG ainsi que sur les projets CATT/Pilote et GEA. Les deux sous-groupes ont effectué des rencontres et des entrevues avec les différents intervenants provinciaux et locaux: les délégués provinciaux, les équipes provinciales, les inspecteurs-coordonnateurs de MEG, les directeurs et professeurs des trois CFI, les directeurs et les instituteurs des écoles-pilote ainsi que les membres des APTE.

Les déplacements dans les sites-pilote ont permis à l'équipe d'évaluation d'effectuer des visites de salles de classe, de bibliothèque d'école, de coin de lecture, et de s'informer sur le niveau de réalisation des micro-projets d'infrastructure mis en œuvre par l'APTE et ses partenaires. L'équipe a pu observer également la manière dont l'enseignement était pratiqué en classe, l'organisation des salles de classe, les productions des élèves, la capacité de lecture de certains élèves choisis au hasard, ainsi que la quantité, la qualité et la disponibilité du matériel éducatif et des supports didactiques.

Les évaluateurs ont opté pour des questions ouvertes qui laissaient une marge assez large d'expression et de fluidité des réponses de la part des interviewés, car cette technique a le mérite d'offrir à l'évaluateur plus de flexibilité, de recul, et la possibilité de reformulation des questions. Par contre, concernant la composante 2, des grilles d'entrevues semi-structurées ont été élaborées pour la cueillette de l'information.

## II.- EVALUATION ET RECOMMANDATIONS

### I.- PROJET « Morocco Education for Girls » (MEG)

Le Projet MEG comporte trois composantes dont les activités au cours des quatre dernières années ont fait l'objet de l'examen de l'équipe d'évaluation.

#### A.- Composante 1: Amélioration des compétences pédagogiques

La première composante du Projet MEG est celle qui a le plus d'accomplissements concrets à son actif. Ces accomplissements consistent surtout en une série de modules de formation et de nombreux ateliers destinés aux enseignants, directeurs d'écoles, inspecteurs de l'enseignement, et formateurs (professeurs) des CFI.

##### I.A.1.- Revue chronologique des activités principales

Les formations tenues par le Projet MEG ont porté sur quatre thèmes principaux: (1) l'enseignement centré sur l'élève; (2) l'équité dans l'espace scolaire; (3) l'animation et la gestion de l'école dans une perspective de partenariat; et (4) l'amélioration de la formation dans les CFI vis-a-vis des curricula régionaux et de l'intégration au milieu rural. Le tableau ci-dessous récapitule ces activités.

**Tableau 1.1 : Activités Principales de la Composante 1**

Thème	Durée	Date	Lieu	Public cible
Analyse des manuels (arabe et mathématiques, premier cycle de l'enseignement fondamental)	2 jours	avril 1998	Rabat	Personnel écoles-pilote - 5 provinces (instituteurs/institutrices, directeurs d'école)
Apprentissage de l'arabe et des mathématiques (1 <sup>ère</sup> et 2 <sup>ème</sup> années de l'enseignement fondamental)	5 jours	octobre à décembre 1998	5 provinces pilote	Personnel écoles-pilote - 5 provinces (instituteurs/institutrices, directeurs d'école)
Enseignement de l'arabe et des mathématiques centré sur l'élève pour les classes de 3 <sup>ème</sup> à 6 <sup>ème</sup> année.	5 jours	février à avril 1999	5 provinces pilote	Personnel écoles-pilote - 5 provinces (instituteurs/institutrices, directeurs d'école)
Atelier de formation de formateurs/formatrices en équité et suivi de la formation sur l'équité	11 jours	mai 1999	Essaouira	Inspectrices et inspecteurs - 5 provinces pilote
Sensibilisation et formation à l'équité	2 jours	mai 1999	Essaouira	Personnel des écoles-pilote d'Essaouira

<b>Thème</b>	<b>Durée</b>	<b>Date</b>	<b>Lieu</b>	<b>Public cible</b>
Renforcement des compétences des équipes provinciales de formation	3 jours	janvier 2000	Rabat	Personnel d'inspection et professeurs de CFI – 5 provinces
Animation et gestion de l'école dans une perspective de partenariat	3 jours X 6 groupes	avril-mai 2000	Sidi Kacem	Personnel de direction et d'inspection
Suivi-évaluation des documents d'appui à l'enseignement de l'arabe et des mathématiques	2 jours	mai 2000	Rabat	Personnel écoles-pilote – 5 provinces
Entrevues de groupes – étude des besoins pour la préparation des élèves-maîtres en vue de leur intégration au milieu rural	1 jour	Juin – juillet 2000	5 provinces pilotes	Institutrices et instituteurs avec une année d'expérience, élèves-maîtres, personnel de direction et d'inspection, professeurs de CFI
Animation et gestion de l'école dans une perspective de partenariat	3 jours	Septembre 2000	Essaouira	Personnel de direction et d'inspection
Module « Équité dans l'espace scolaire »	5 jours	Novembre 2000	Essaouira	Personnel d'inspection et professeurs de CFI – 8 provinces
Module « Enseignement centré sur l'élève avec applications à l'arabe et aux mathématiques »	4 jours	Décembre 2000	Rabat	Personnel d'inspection et professeurs de CFI – 8 provinces
Amélioration de la formation dans les CFI 1 (curricula régionaux et locaux, intégration au milieu rural)	4 jours X 2 groupes	Janvier – février 2001	Rabat et Agadir	Personnel d'inspection et professeurs de CFI – 8 provinces
Amélioration de la formation dans les CFI 2 (curricula régionaux et locaux; intégration au milieu rural)	4 jours X 2 groupes	Mars - avril 2001	Rabat et Agadir	Personnel d'inspection et professeurs de CFI – 6 provinces (sauf Ouarzazate et Zagora)
Module "Animation et gestion de l'école dans une perspective de partenariat"	5 jours	Mai 2001	Rabat	Personnel d'inspection et professeurs de CFI – 8 provinces

### *Enseignement centré sur l'élève*

La première activité significative de cette composante était l'analyse des manuels scolaires et les guides didactiques pour l'enseignement de l'arabe et les mathématiques en première et deuxième années du primaire. Elle a démarré en mars 1998.

Entre avril 1998 et avril 1999 le Projet MEG a tenu trois ateliers de formation pour les instituteurs/institutrices, directeurs d'écoles, inspecteurs-coordonnateurs, et quelques formateurs des CFI. Ces ateliers couvraient l'analyse des manuels scolaires et l'enseignement et l'apprentissage actifs et centrés sur l'élève de la première à la sixième année.

Quatre documents d'appui à l'enseignement ont été élaborés pendant cette même période. Deux guides portaient sur l'arabe et les mathématiques en première et deuxième années, et deux autres concernaient les mêmes matières pour les classes de la troisième à la sixième année.

Suite à cette première série d'ateliers sur l'enseignement de l'arabe et des mathématiques, deux guides ont été élaborés pour être utilisés dans des ateliers de lecture et d'écriture. Après plusieurs révisions et une traduction en arabe, les guides étaient publiés en novembre 1999.

### *Formation en équité*

La première formation en équité a été tenue à Essaouira en mai 1999. Cette formation pour les inspecteurs-coordonnateurs des cinq provinces du projet a duré 11 jours. En mars-avril 2000, les équipes d'Al Hoceima et Errachidia ont reçu l'assistance de MEG dans la tenue d'un atelier sur l'équité destiné aux enseignants. Un autre atelier de cinq jours a été tenu en novembre 2000 à Essaouira. Les participants à cette formation étaient généralement les mêmes (inspecteurs-coordonnateurs et formateurs aux CFI des cinq provinces originales du projet), en plus des représentants des trois nouvelles provinces.

La finalité de cet exercice devait être un nouveau module de formation en équité dans l'espace scolaire, qui devrait être diffusé en janvier 2001. Ce module comportait aussi des éléments de l'atelier sur l'équité tenu en mai 1999 et des apports basés sur l'expérience de MEG dans les communautés.

### *Gestion de l'école et partenariat*

En avril – mai 2000, MEG a tenu une formation intitulée "Animation et Gestion de l'Ecole dans une Perspective de Partenariat." Cette formation de trois jours a touché plus de 200 participants, comprenant les directeurs et directrices d'école de la province, ainsi que tous les inspecteurs et inspectrices de la délégation.

Ce module sur la gestion a été testé une fois de plus dans un atelier de trois jours à Essaouira. Au total 28 personnes ont été formées, surtout des directeurs d'écoles, mais aussi des inspecteurs et des formateurs de CFI.

### ***Finalisation du module sur l'enseignement centré sur l'élève***

En mai 2000, un atelier de deux jours a été tenu par MEG pour évaluer l'expérience des guides didactiques d'arabe et de mathématiques distribués un an plus tôt. Le MEN a décidé que MEG élaborerait un module de formation basé sur l'expérience acquise. Les guides didactiques devaient accompagner le module de formation comme documents de référence.

Un atelier de quatre jours a été tenu en décembre 2000 en vue de présenter le module complet (avec les guides) aux huit Equipes Provinciales. La publication et la distribution aux huit provinces de 500 copies de ce module de formation (5 documents) a eu lieu en avril 2001. En plus de ce lot, 450 copies ont été publiées par le MEN.

### ***Formation aux CFI***

A la demande du MEN, le Projet MEG s'est livré à la mise sur pied de deux types de formations, à savoir : l'intégration des élèves-maîtres des CFI au milieu rural et la préparation de ces élèves-maîtres à participer à la rédaction des 30% du curriculum régional et local prévu dans la Charte nationale.

La formation des élèves-maîtres des CFI a été précédée en juin 2000 par un atelier d'un jour, à tour de rôle, dans les cinq CFI concernés.

Un premier atelier a été tenu en janvier et février 2001, regroupant à deux reprises quatre provinces du projet. Deux jours ont été consacrés à chacun des deux thèmes: intégration des élève-maîtres au milieu rural et l'adaptation de curricula régionaux et locaux. Les 70 participants étaient les directeurs et formateurs des CFI et les inspecteurs.

Après ce premier atelier, les participants devaient impliquer d'autres professeurs au travail sur les curricula dans les sites-pilote. Par ailleurs, d'autres participants devaient préparer entre huit et dix études de cas sur les problèmes d'intégration auxquels sont confrontés les nouveaux enseignants en milieu rural.

Un deuxième atelier sur ces thèmes a été tenu pour 6 des 8 provinces en mars-avril 2001. L'objectif de ce deuxième atelier était le raffinement de la méthodologie d'élaboration de curricula et l'échange des études de cas préparées entre les deux ateliers.

### ***1.A.2.- Appréciation***

D'une manière générale, l'impact des formations sur l'acquisition par les cadres de l'éducation de nouvelles approches et méthodes de travail s'avère positif. La majorité des personnes interviewées ont porté des appréciations et jugements favorables sur l'apport et l'intérêt des formations dont ils ont bénéficié. De surcroît, les observations que les membres de l'équipe d'évaluation ont effectué sur le terrain appuient largement cette position.

Les salles de classes et autres salles des écoles visitées ont été systématiquement observées à Sidi Kacem, Ouarzazate, et Errachidia. Les innovations suivantes ont donc été constatées par l'équipe d'évaluation dans toutes les écoles-pilote.

1. Travail en équipe des élèves
2. Groupes mixtes d'élèves

3. Nouvelle organisation de la salle de classe
4. Expositions murales
5. Productions artisanales
6. Le mur des mots
7. Liberté de mouvement des élèves
8. Bibliothèque de l'école
9. Coin de lecture

Toutefois, il serait difficile, voire même impossible, d'évaluer la mesure dans laquelle les différents intervenants appliquent convenablement les nouvelles méthodes et approches. Cette tâche nécessiterait une observation de la classe avec des outils particuliers, et un temps d'observation appropriés que l'évaluation externe n'a pu permettre. Il faut rappeler que cette tâche relève du champ d'intérêt de l'inspecteur du secteur scolaire.

Les enseignants (instituteurs/institutrices, directeurs d'école, et professeurs de CFI) ont apporté au fil des interviews les précisions et les nuances nécessaires au jugement sur les points forts et les points faibles relatifs à leurs formations.

#### **I. A. 2.1. Les Points forts**

Les résultats de l'analyse thématique des réponses des interviewés dans les trois provinces visitées sont énumérés ci-après.

##### **Au niveau des écoles-pilote**

#### ***1. Elimination de la pédagogie frontale***

Dans toutes les écoles-pilote visitées (7 des 20 du projet), l'observation des salles de classe a montré la fin d'une pédagogie frontale qui consiste en une position de l'enseignant face à des rangées de tables-banc où les filles se trouvaient souvent casées au fond de la salle. En plus de ces constatations de la part de l'équipe d'évaluation, il convient de mentionner les réponses de la majorité des différents acteurs de l'action pédagogique, pour qui une nouvelle ambiance s'est créée dans les classes grâce à la méthode participative et à la nouvelle organisation de l'espace préconisées dans les méthodes d'enseignement et apprentissage actifs et centrés sur l'élève.

#### ***2. Conviction du personnel éducatif sur le changement d'approche***

Les partenaires de l'action éducative sont unanimes à exprimer leur conviction et leur satisfaction vis-à-vis de la nouvelle approche adoptée dans l'enseignement, à tel point qu'ils souhaitent sa généralisation dans toutes les régions dans la mesure où elle s'avère adéquate avec les exigences de la Charte Nationale. D'ailleurs, il y a eu déjà une ébauche d'élargissement de l'expérience à d'autres sites (de 4 à 13 sites à Sidi Kacem, par exemple).

#### ***3. Ouverture de l'école sur son environnement***

En plus des réalisations se rapportant aux deux autres composantes (appui communautaire et gestion de l'éducation), l'intégration d'interventions innovatrices à caractère parascolaire

(excursions, sorties, visites), liées directement aux situations d'apprentissage, a permis une meilleure symbiose entre l'école et son environnement (local et régional).

#### ***4. Valorisation du rôle de la fille dans l'apprentissage et les activités ludiques***

Les formations dispensées sur la question de l'équité dans l'environnement scolaire ont permis des changements sensibles au niveau des stéréotypes et représentations que portaient les enseignants, les membres de la communauté, et les élèves (garçons et filles) eux-mêmes sur le rôle et le statut de la fille. Les filles composent, avec les garçons, des groupes mixtes de travail en classe et jouent au football, tandis que les garçons sont sollicités à faire des travaux pratiques de ménage. Les mères des élèves viennent davantage à l'école pour connaître directement la situation de leurs enfants.

#### ***5. Elaboration d'outils d'évaluation et de documents d'appui du personnel éducatif***

Les enseignants et les inspecteurs parviennent à élaborer et adapter des grilles d'observation de la classe et des documents d'appui éducatif (observé, par exemple, à Sidi Kacem).

#### ***6. Productions des élèves***

Les élèves, assistés par les enseignants, ont réalisé certaines productions originales: revues, dessins, produits artisanaux (tapis, poterie, couture, etc).

#### ***7. Transfert des pratiques pédagogiques à d'autres matières***

Certains enseignants ont essayé de transférer les nouvelles méthodes acquises à des matières autres que l'arabe et les mathématiques (français, par exemple).

#### ***8. Concertation des enseignants et directeurs sur les questions de nature pédagogique et éducative***

Alors que les directeurs ne s'intéressaient, dans le passé récent, qu'aux problèmes administratifs, ils sont aujourd'hui, de plus en plus mêlés aux questions d'ordre pédagogique et social: méthodes d'enseignement, problèmes de scolarisation, ouverture à la communauté, etc.

### **Au niveau des CFI**

#### ***1. Coordination entre les formateurs et le personnel d'encadrement***

Les professeurs (formateurs) des CFI et les inspecteurs pédagogiques sont de plus en plus conscients de l'utilité de la coordination et du travail en groupes mixtes. Des réunions, des concertations, et même parfois des visites sur le terrain ensemble (Sidi Kacem et Errachidia, par exemple) sont déjà entamées.

## **2. Utilisation accrue de la salle Multimedia**

Cette salle procure un intérêt et une satisfaction inouïs aussi bien chez les professeurs des CFI que chez les élèves-maîtres. L'expérience de Sidi Kacem est très significative à cet égard. Certains enseignants utilisent les nouvelles technologies d'information et de communication (NTIC) dans leur enseignement (histoire ou géographie, par exemple).

## **3. Enseignement modulaire**

Certains professeurs des CFI pratiquent ce type d'enseignement continuellement, y intégrant les techniques de l'enseignement centré sur l'élève dans l'objectif d'aider les élèves-maîtres à s'approprier cette expérience.

## **4. Elaboration des plans d'action**

Les professeurs (formateurs) des CFI, en collaboration avec l'administration, ont réalisé des plans d'action originaux. Ils participent aussi à l'élaboration des plans d'action au niveau provincial. L'expérience de Sidi Kacem s'est avérée éloquente dans ce sens.

### **I.A.2.2.-Les Points faibles**

Il est certain que les interventions du Projet MEG en matière de formation du personnel éducatif, ont largement contribué au bouleversement de l'action pédagogique par l'adoption progressive de nouveaux paradigmes et l'élimination plus ou moins importante des bases de l'enseignement classique. Toutefois, cette évaluation reste tributaire de certains signes de dysfonctionnement et de contraintes qu'il faut mettre en relief pour une compréhension plus objective et plus réaliste du volet pédagogique du Projet MEG. Ces points faibles sont:

#### **1. Evolution différente selon les sites**

En passant d'un site à l'autre, l'équipe d'évaluation a pu remarquer que les intervenants travaillent selon des rythmes différents et que les réalisations ne sont pas au même niveau d'accomplissement. Ceci paraît évident dans la mesure où les opérateurs éventuels ne disposent pas du même niveau de motivation et d'implication. Aussi, faut-il tenir compte des spécificités de chaque site. La remarque de M. le délégué de Sidi Kacem est très significative: "Chaque site est en lui-même un modèle."

#### **2. Encadrement non systématique des enseignants et directeurs nouvellement affectés**

Si les cadres qui ont bénéficié des formations MEG sont susceptibles de transférer leurs savoirs et savoir-faire dans les nouvelles régions où ils sont affectés (hors des zones d'intervention MEG), ceux qui sont nouvellement mutés dans les sites-pilote de MEG expriment un manque d'expérience face à ces mêmes formations. Malgré les efforts déployés par les inspecteurs et leurs collègues, on a pu constater que l'encadrement et la compensation de cette carence en formation ne sont pas systématiques, puisqu'il manque un système institutionnalisé de recyclage ou de formation continue.

### **3. *Non disponibilité d'un fonds documentaire***

Il paraît qu'aucune trace des formations du Projet TFD ne reste dans les provinces. Généralement, les cadres ayant bénéficié de formations gardent la documentation pour eux-mêmes. Or MEG n'a pas prévu des cadres organisés de documentation dans les délégations ou les CFI. Il semble, néanmoins, que les Centres de Documentation Pédagogique (CDP) peuvent s'acquitter de cette tâche.

Conscient de ce problème, le Projet MEG vient d'entamer un processus pour remédier à cette situation en distribuant « officiellement » des copies du module *Enseignement centré sur l'élève avec applications à l'arabe et aux mathématiques* aux huit provinces, en ayant prévu dans la « fiche de distribution » pour chaque province des copies pour les bibliothèques des CFI et des CDP, ainsi que pour les sous-inspections, les écoles d'application des CFI, les écoles-pilote, et les autres programmes de formation continue (BAJ, etc.). La même démarche sera suivie pour la distribution des autres modules lorsqu'ils seront finalisés.

### **4. *Adhésion inégale aux interventions MEG***

Les cadres de l'éducation n'accordent pas la même importance aux thèmes de formation. Dans ce sens, la salle multimedia des CFI et les ordinateurs offerts aux Équipes Provinciales retiennent le plus d'intérêt de leur part. Ceci peut être expliqué par l'effet de rayonnement des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC).

### **5. *Faiblesse des connaissances d'évaluation***

Certains enseignants utilisent des outils d'auto-évaluation, surtout lorsqu'il s'agit des applications de l'équité. Reste que la plupart d'entre eux négligent l'usage de ces outils. La plupart des directeurs et des instituteurs/institutrices ignoraient les grilles d'évaluation utilisées par les inspecteurs ou les cadres du Projet MEG pour faire la collecte de données sur les indicateurs de suivi du projet (et partant de l'Objectif Spécial de l'USAID).

### **6. *Manque d'initiatives***

Une partie du personnel éducatif a du mal à prendre des initiatives. Ceci s'explique par le système de prise de décision qui est encore centralisé. Le Projet MEG, pourtant porteur d'innovations appréciées par tous, se trouve dans un système bureaucratique où les marges de manoeuvre des décideurs sont bien limitées.

### **7. *Manque de temps pour assurer le suivi des actions et de l'encadrement.***

Quand il y a des effectifs pléthoriques d'enseignants dans des secteurs scolaires (un inspecteur en charge de 94 enseignants et un autre responsable de 70 dans le cas d'Errachidia), les inspecteurs éprouvent des difficultés à suivre convenablement la progression des actions et l'encadrement des enseignants et directeurs.

### **8. *Eloignement des annexes des écoles-mère***

Le facteur de l'éloignement des écoles-satellite affecte négativement la capacité des directeurs à mener à bien leurs tâches administratives et pédagogiques.

### **9. *Difficulté de gérer les coins de lecture situés à l'extérieur des salles de classe***

Gérer un coin de lecture hors de la classe demande un sacrifice du temps libre des enseignants, ce qui n'est pas toujours facile à réaliser. Ce coin de lecture, qui devrait se situer à l'intérieur des salles, est souvent confondu avec la bibliothèque de l'école et peut se trouver à quelque distance des salles de classe.

### **10. *Examen de fin de formation centralisé dans les CFI***

Cet état de choses n'est pas compatible avec les approches innovatrices suggérées par les formations de MEG. On est en présence de formations aux CFI dont beaucoup apprécient le contenu mais dont l'enseignement doit se faire informellement ou parallèlement au curriculum de formation centralisé.

### **11. *Nombre pléthorique d'élèves dans certains sites***

Les techniques relatives au travail en groupes et à la nouvelle organisation de la classe sont difficiles à pratiquer quand l'effectif des élèves est pléthorique. Ceci le cas de bien des sites en milieu rural hors de la zone actuelle du Projet MEG.

## **I.A. 3. *Recommandations***

### **I.A.3.1 Pour la Phase 2 du MEG, il est recommandé les activités suivantes:**

1. La distribution, l'utilisation, et l'évaluation des 3 modules de formation déjà achevés:
  - (1) enseignement centré sur l'élève (arabe et mathématiques);
  - (2) équité dans l'environnement scolaire; et
  - (3) animation et gestion de l'école dans une perspective de partenariat.
2. L'achèvement, la mise à l'essai, et la distribution des 2 modules en cours de développement:
  - (1) intégration des nouveaux enseignants au milieu rural;
  - (2) développement et enseignement de curricula régionaux et locaux.
3. L'assistance aux CFI des 8 provinces-pilote dans l'incorporation des 5 modules à l'enseignement et au curriculum destinés aux élèves-maîtres.
4. Il est souhaitable que le Projet MEG explicite les soubassements théoriques qui

influencent ses choix d'innovations pédagogiques, communautaires, et de gestion. Il existe peu de documents expliquant les rapports conceptuels entre les éléments de la même composante ou entre les composantes. Ce travail devrait s'inspirer du document *Enseignement centré sur l'élève: principes et applications* qui fait partie du module de formation du même nom.

5. Toute autre nouvelle activité de la Composante 1 devrait faire l'objet d'une revue critique, pour éviter la dispersion des efforts de MEG.

### **I.A.3.2. Recommandation pour le MEN**

*Les formations menées au sein des CFI et visant à l'intégration de nouveaux instituteurs et institutrices au milieu rural e tà l'adaptation des curricula régionaux et locaux devraient être institutionnalisées dans le curriculum des CFI concernés. Il en va de même pour les autres modules développés par le projet MEG, une fois approuvés par MEN. Cette institutionnalisation devrait concerner non seulement le curriculum des élèves-maîtres, mais également celui des nouveaux directeurs et directrices.*

## ***B.- Composante 2: Accroissement du soutien de la communauté à l'éducation des filles***

### ***I.B.1.- Revue chronologique des activités principales***

Les activités communautaires ont commencé dès le début du projet en 1997 mais ont été limitées à la reconnaissance communautaire et au renforcement des APTE jusqu'au lancement des activités d'infrastructure scolaire en 2000. Les étapes principales de cette composante sont:

**Octobre 1997 à septembre 1998**

<b>Activité</b>	<b>Lieu</b>
Sélection et formation des animateurs/animateuses	Tous les sites
Formation de 5 jours des animateurs/animateuses	Rabat
Elaboration d'un manuel sur l'animation et la formation des APTE	Rabat
Activités de reconnaissance communautaire avec les APTE	Tous les sites

Etudes communautaires diverses	Tous les sites
--------------------------------	----------------

Peu après son début, le Projet MEG a décidé de concentrer son travail sur le renforcement et la restructuration des APTE dans les sites, parce que les Conseils Villageois pour l'Education (CVE) ne pouvaient obtenir de statut légal.

MEG a décidé de choisir et former des personnes ressources (animateurs/animatrices) pour les 20 sites des 5 provinces, compte tenu des difficultés rencontrées pour obtenir un engagement de la part d'ONG partenaires.

A la fin de la première année, les animatrices et les animateurs ont mis en œuvre, en collaboration avec les APTE, un certain nombre d'activités communautaires, à savoir: tracement de cartes; recensement des familles; inventaire des ressources; campagne de sensibilisation; et négociation de protocoles de partenariat entre les APTE et les délégations provinciales du MEN.

Une étude a été réalisée par une consultante sur (a) les relations entre les communautés et l'école; (b) le rôle et l'organisation des APTE; et (c) les priorités des besoins en formation des membres des APTE.

#### Octobre 1998 à septembre 1999

Activité	Lieu
Création d'une APTE pour chaque unité scolaire et choix des membres	Dans 19 des 20 sites
Organisation des APTE en commissions et comité.	Tous les sites
Sensibilisation des APTE à l'importance des femmes dans la gestion de l'école	Dans tous les sites
Préparation, mise en œuvre, et suivi des plans d'actions	Dans tous les sites
Protocoles de partenariat signés entre APTE et délégations provinciales	Dans 4 des 5 provinces

Pendant la deuxième année de MEG, la consultante ayant effectué l'étude dans les 5 provinces a poursuivi son activité sur le terrain. Le plus gros du travail a été consacré à l'organisation et au renforcement des APTE, y compris le lancement de ces associations au niveau des écoles-satellite quand celles-ci étaient des écoles-pilote. L'organisation des APTE impliquait un choix démocratique des membres du bureau, une sensibilisation au rôle des femmes, la division des

APTE en commissions et comités, et un processus participatif de sélection des actions à entreprendre dans le cadre des micro-projets.

Un plan d'action par APTE a été élaboré, mis en oeuvre, et suivi par l'APTE et MEG. Les bureaux ont été également sensibilisés aux possibilités de constitution de fédérations d'APTE. Finalement, des protocoles de partenariat ont été signés entre les APTE et les délégations provinciales dans la plupart des provinces.

#### Octobre 1999 à juin 2000

Activité	Lieu
Enquête qualitative sur les contraintes à la scolarisation des filles	Al Hoceima
Evaluation des besoins en formation des membres des APTE	Al Hoceima, Errachidia, Essaouira, Ouarzazate
Visites aux communautés autour des écoles-pilote et réunions avec les APTE	Tous les sites
Lancement de micro-projets d'infrastructure dans les écoles	Errachidia et Ouarzazate

Entre octobre 1999 et juin 2000, le travail de MEG dans les communautés a poursuivi la lancée de l'année précédente et s'est adressé à 4 soucis principaux : (1) comprendre mieux la situation des APTE dans les écoles-pilote, surtout leurs forces et leurs faiblesses; (2) identifier les activités perçues par les communautés comme prioritaires et liées étroitement à la scolarisation des filles; (3) identifier et cibler les acteurs principaux et les partenaires potentiels à l'école et dans la communauté; et (4) identifier les contraintes à la scolarisation des filles et au bon fonctionnement des APTE.

Pendant cette période, plusieurs activités ont été entreprises pour approfondir les connaissances des contraintes à la scolarisation des filles, des besoins en formation des membres des APTE, et des choix de micro-projets d'infrastructure scolaire par les APTE.

#### Juillet 2000 à avril 2001

Activité	Lieu
Identification de projets d'eau dans les écoles-pilote	Al Hoceima et Sidi Kacem
Activité de bibliothèque itinérante en été 2000 et distribution de livres aux APTE	Al Hoceima et Ouarzazate
Campagne de mobilisation pour la rentrée scolaire 2000	Tous les sites

Distribution de fonds pour des micro-projets aux APTE	Errachidia, Sidi Kacem, Al Hoceima, et Essaouira
Voyage d'échanges d'expériences de 59 personnes à Errachidia (octobre 2000)	Errachidia
Formation en équité pour les membres des bureaux des APTE (octobre 2000)	Al Hoceima et Sidi Kacem
Organisation d'un moyen de transport pour 15 enfants d'une école	Errachidia
Concours de dessin dans les écoles-pilote	Ouarzazate, Errachidia, et Essaouira.
Formation en préscolaire de 24 participants avec ATFALE (janvier 2000)	Rabat
Voyage d'échange d'expériences de 60 personnes à Errachidia (janvier 2001)	Errachidia
Trois ateliers pour 24 membres des bureaux des APTE en janvier et mars 2001	Sidi Kacem, Errachidia, et Essaouira
Des ateliers locaux pour 29 participants en février-mars 2001	Errachidia et Ouarzazate
Formation sur l'équité pour 28 membres des bureaux des APTE en mars 2001	Ouarzazate
Etude lancée sur l'abandon de l'école chez les filles (février-mars 2001)	Ouarzazate
Les APTE des nouvelles provinces ont identifié leurs micro-projets (debut 2001)	Taroudant, Zagora, Tiznit

Entre juillet 2000 et avril 2001, les activités principales de cette composante se sont multipliées par rapport aux années précédentes. La principale nouveauté a été le lancement de micro-projets dans toutes les provinces, à commencer par ceux d'Errachidia et Ouarzazate.

D'autres activités d'appui aux APTE et aux écoles-pilote ont compté une bibliothèque itinérante d'été, une campagne de mobilisation pour la rentrée scolaire 2000, deux voyages d'échange d'expériences, une formation en équité, la distribution de matériel de dessin, l'organisation d'un moyen de transport pour les enfants d'une école, l'élaboration et le

lancement d'un programme de préscolaire avec ATFALE, et des ateliers de renforcement organisationnel avec AMSED.

Pendant cette période, MEG a sélectionné les écoles-pilote des 3 nouvelles provinces de Tiznit, Zagora, et Taroudant en collaboration avec CRS et NEF. Les APTE des 12 écoles-pilote de ces nouvelles provinces ont identifié leurs micro-projets au début de 2001.

Une étude sur les abandons d'école chez les filles dans les dernières années du primaire a été lancée en février-mars 2001.

### ***I.B. 2.- Appréciation***

Compte tenu de la variété des activités entreprises dans le cadre de cette composante, la présentation des points forts et des points faibles se fait activité par activité.

#### ***B. 2.1. La Campagne de mobilisation***

##### **B. 2.1.1. Les Points forts**

- La première activité d'envergure a été lancée au début de l'année scolaire 2000-2001 avec la présentation d'un sketch dans les sites-pilote sur l'importance de l'éducation des filles. Cette activité, qui a coïncidé avec la campagne de mobilisation de la rentrée scolaire organisée par le MEN, a été accueillie avec beaucoup d'enthousiasme.
- L'activité a été beaucoup appréciée et semble avoir contribué à créer dans la communauté une certaine sensibilité en faveur de l'éducation en général et de celle des filles en particulier. Elle a touché un large public des douars concernés et tous les gens rencontrés sur le terrain ont été unanimes quant à son succès.
- La participation des APTE dans la mobilisation de la communauté et la préparation logistique du site pour accueillir le spectacle était de nature à augmenter la visibilité et la crédibilité des APTE dans les villages.
- L'activité a été aussi plus valorisée par sa diffusion sur la chaîne de télévision nationale.
- Sa coïncidence avec les activités de la rentrée scolaire organisées par le MEN était opportune et témoigne d'un effort de concertation à encourager.

##### **B. 2.1.2. Les Points faibles**

- Sur le plan linguistique, on est à même de se demander si l'activité n'a pas perdu de son éclat étant donné que plusieurs villages concernés étaient plutôt berbérophones.
- Les coûts occasionnés par ce spectacle sont importants, surtout si l'on prévoit renouveler et étendre l'activité. La prise en charge d'acteurs professionnels coûtent relativement cher au projet (honoraires, transport, hôtel, etc), et on se demande s'il est possible à l'avenir de faire le même chose à coût réduit.

## ***B.2.2.- Les Micro-projets***

### **B.2.2.1. Les Point forts**

- La construction de murs, de latrines et de salles contribue de façon directe à l'amélioration de l'environnement scolaire et par conséquent à la scolarisation des filles en milieu rural. Il est utile de rappeler à ce propos la corrélation qui existe entre la construction des latrines et des clôtures et la rétention des filles.
- L'approche adoptée par MEG dans les communautés était participative. Ceci a supposé l'adoption de certaines démarches appropriées et flexibles. Cette approche explique et justifie aussi le choix des activités comme celles des micro-projets, ainsi que leur synchronisation et fréquence.
- Le choix de micro-projets a découlé d'une analyse des besoins faite tout au début des activités de la composante. Il y avait une forte demande à améliorer l'infrastructure des écoles de la part des communautés et du personnel de l'école. Les micro-projets sont donc un point d'entrée et non le seul élément stratégique de la composante. Les micro-projets sont un outil de travail et d'apprentissage en termes de collaboration.
- L'approche participative s'est avérée concluante dans la mesure où c'est à l'initiative des APTE que le micro-projet a été planifié et exécuté. Ce sont les APTE qui ont été les acteurs principaux de leur propre projet et le rôle de l'équipe MEG s'est limité à celui de catalyseur et de conseiller.
- Cette approche a sans doute facilité l'appropriation du micro-projet par l'APTE et par le fait même a favorisé le développement du sentiment d'appartenance de la communauté envers l'école. Ceci se traduit par la conviction dont les APTE ont fait preuve dans la réalisation du projet, allant même jusqu'à contribuer de leurs propres deniers pour la finalisation des travaux, en plus des dons fournis en nature.
- Impliquer directement les APTE dans des projets concrets s'avère également une stratégie judicieuse dans la mesure où les résultats sont immédiats et observables. C'est une étape déterminante si l'on prévoit d'impliquer éventuellement les APTE dans des projets plus ambitieux dont les résultats ne se font sentir qu'à plus long terme.
- Le fait de donner l'occasion aux APTE d'assumer leurs responsabilités à travers des micro-projets utiles et pratiques, en plus de susciter leur motivation, a grandement contribué à leur visibilité et à leur valorisation aux yeux des communautés qu'elles desservent.
- Les micro-projets ont également favorisé la création de partenariat entre les membres de la communauté, le corps enseignant et les ONG locales en les amenant à travailler étroitement dans un projet commun.
- Grâce aux micro-projets et aux plans de travail, les APTE ont pu appliquer dans la pratique les connaissances acquises pendant les séances de formation, en matière de planification, de gestion administrative et financière et de suivi des projets.

### **B.2.2.2. Les Point faibles**

- La faiblesse des micro-projets provient du fait qu'ils ciblent uniquement les infrastructures et se limitent à des interventions ponctuelles à l'intérieur de l'école. En d'autres termes, ils ne se traduisent pas en un projet éducatif global, de nature à élargir la mission et la vision des APTE aussi bien sur le plan social que pédagogique.
- Le Projet MEG est conscient du manque d'implication pédagogique et répond que passer aux préoccupations pédagogiques nécessite tout un travail préalable de formation des APTE et de renforcement des capacités. La question qui est de savoir combien de temps et d'argent seront nécessaires pour impliquer les APTE à ce projet éducatif global, ou à plus forte raison, à la gestion des écoles, comme prévue dans la Charte Nationale.
- La plupart des APTE comptent parmi leurs membres des instituteurs et des institutrices et dans certains cas les animateurs MEG. Ce fait dénote un esprit d'ouverture et de souplesse des membres de la communauté, et présente des avantages et des inconvénients qu'il convient de souligner ici. La présence de personnes lettrées dans les Conseil d'administration des APTE aident grandement les parents d'élèves, souvent analphabètes et inexpérimentés, dans la gestion administrative et financière de l'Association. Par contre, cet état de choses risque de créer des situations problématiques où l'instituteur, seul détenteur du savoir, impose inconsciemment un droit de veto moral, de nature à corrompre le processus de prise de décisions et les principes de collégialité et de démocratie que le projet tente d'inculquer aux différents intervenants.
- Le projet MEG fournit une assistance financière aux APTE afin de les aider à concrétiser leurs micro-projets. Ces dons, bien que modestes, sont autant de mesures incitatives dans la motivation et la responsabilisation des membres des APTE. La question à ce propos est la suivante: le projet aurait-il pu atteindre les mêmes résultats dans sa composante communautaire sans avoir eu à investir ces sommes d'argent ? En d'autres termes, après la fin du projet, le MEN réussira-t-il à mobiliser et à intéresser les APTE avec le même succès que le projet MEG, en l'absence de ces mesures incitatives?

### ***B.2.3.- Formation des APTE***

#### **B.2.3.1. Les Points forts**

- De création récente, ces associations manquent grandement d'expérience et de culture organisationnelle et associative. Le projet MEG a sans doute réussi à combler en partie ces lacunes grâce à la série de formations dispensée.
- Les formations faites aux APTE semblent avoir contribué à leur implication plus soutenue et une présence plus imposante aussi bien dans la campagne de mobilisation que dans la réalisation des micro-projets d'infrastructure. Ceci témoigne d'une culture organisationnelle, qui commence à s'ancrer progressivement dans certaines écoles-pilote.

- Les APTE ont affirmé que la visite d'échanges d'Errachidia leur a permis de se renseigner sur l'expérience communautaire telle que vécue dans d'autres sites et de s'en inspirer. Il semble que cette activité a également raffermi leur volonté d'améliorer les liens de partenariat avec les autres acteurs impliqués dans la vie de l'école.

### B. 2.3.2. Les Points faibles

- Les formations prodiguées par MEG ciblent surtout le domaine de gestion associative et de planification-exécution de micro-projets. Ainsi, les APTE demeurent généralement préoccupées par les aspects de l'infrastructure scolaire et ne sont que faiblement sensibilisées à leur rôle en tant que partenaire dans les aspects pédagogiques de l'école. Cette question est d'autant plus cruciale dans la mesure où les APTE seront amenées éventuellement à contribuer à l'élaboration des curricula locaux tel que mentionné dans la Charte Nationale.
- Ce travail est d'autant plus difficile qu'il persiste un certain décalage entre ces associations au niveau de leur degré de développement et de maturité. Certains APTE sont encore à leurs premiers balbutiements, alors que d'autres ont parfaitement intégré les outils de travail associatif et ont réussi à négocier des accords de partenariat intégrés. Les outils de travail associatif étaient réussis à négocier des accords de partenariat avec les délégations provinciales.
- En dépit des formations reçues par les APTEs en matière d'équité, les évaluateurs ont remarqué que les conseils d'administration souffrent, dans la majorité des cas, d'une présence féminine. Cette question acquiert toute son importance lorsqu'on réalise que l'augmentation de la scolarisation et de la rétention des filles, but ultime du projet, reste largement tributaire de l'implication de la mère dans les affaires de l'école.
- Le Projet MEG répond à ce manque de présence féminine que la mixité reste une chose qui n'est pas très courante dans tout le monde rural marocain. Insister sur la participation des femmes aurait pris beaucoup plus de temps. Seuls les sites avancés ont déjà entamé le processus d'implication des femmes dans la gestion de l'école. Dans les sites où la présence des femmes dans les conseils d'administration n'est pas possible, le projet a encouragé la création d'associations ou de comités indépendants de femmes, qui travaillent en collaboration avec les APTE. Reste à voir si cette décision de créer une structure parallèle à celle des hommes avancera ou retardera la mixité des APTE à plus long terme.
- Il convient de souligner le peu d'interaction et d'échanges qui s'opèrent entre les APTE d'une même commune. De telles activités intraprovinciales auront l'avantage d'être moins coûteuses dans une perspective d'extension. Les coûts des échanges interprovinciales sont estimés à 2.000 DH par APTE par visite. Pour une visite d'environ 28 APTE, le coût total serait de 56.000 DH (\$ 4.965).

## **B. 2.4.- Formation et visites d'études des élus communaux**

### **B.2.4.1. Les Points forts**

- La majorité des élus communaux ont participé aux séances de formation et à la visite d'échange d'Errachidia aux côtés des membres des APTE.

### **B. 2.4. 2. Les Points faibles**

- C'est probablement l'activité de la composante communautaire qui a eu le moins de succès. Les élus communaux ne sont que sporadiquement impliqués dans la vie de l'école et les liens qu'ils entretiennent avec les APTE demeurent faibles et largement en deçà des aspirations du projet.

## ***B.2.5. Appui à l'éducation préscolaire***

### **B. 2.5.1. Les Points forts**

- L'un des effets positifs du projet MEG dans sa deuxième composante revient au fait qu'il a amené les APTE et les parents d'élèves à s'intéresser au préscolaire. Des expériences prometteuses sont actuellement en cours dans quelques sites où des classes du préscolaire sont déjà opérationnelles. Des instituteurs et institutrices suivent présentement une formation les préparant à l'enseignement au préscolaire.
- L'implantation de ces classes dans les sites visités représente un double avantage. Du point de vue pédagogique, elle permet la socialisation des enfants et leur préparation à intégrer la première année du fondamental. Ces classes favorisent aussi l'implication des mères dans l'école. A cet effet, une nette progression de la fréquentation des écoles par les femmes a été enregistrée dans les sites, suite à l'implantation du préscolaire.
- Notons également que l'implication de l'association ATFALE dans les activités du préscolaire témoigne d'un effort louable de collaboration avec les ONG nationales et augmente les chances de durabilité du projet après la fin de MEG.

### **B.2.5.2. Les Points faibles**

- Les activités préscolaires ont été sélectionnées pour constituer une expérience dont MEG pourrait tirer des leçons et des conclusions en vue de la mise en place éventuelle des recommandations de la Charte Nationale. L'extension de ces activités préscolaires aussi valables soient-elles ne semble pas être dans les moyens ni dans les objectifs immédiats du Projet MEG.

## **B. 2.6.- Etudes de cas sur la scolarisation des filles**

### **B.2.6.1. Les Points forts**

Une étude de cas a été réalisée sur les obstacles à la scolarisation de la fille en milieu rural et quelques facettes spécifiques à l'enseignement en milieu rural.

- La première étude est une recherche exploratoire menée dans les sites-pilote d'Al Hoceima visant à identifier les perceptions des communautés rurales sur les contraintes à l'éducation des filles. Cette étude a permis une meilleure compréhension des comportements socio-culturels des communautés concernées et a alimenté la stratégie communautaire de MEG, surtout en ce qui a trait aux approches adéquates à adopter dans le travail de mobilisation au sein des villages.

### **B. 2.6.2. Les Points faibles**

- Si l'étude dans les sites du projet d'Al Hoceima a été suffisamment fondée et utile au projet MEG, force est de constater qu'elle n'a pas été suffisamment exploitée dans les CFI et utilisée dans la formation initiale des élèves-maîtres.
- Deux autres études de cas sont prévues prochainement, traitant des questions de rétention et d'abandon. Egalement prévues pour enrichir la nouvelle formation des élèves-maîtres en vue de leur insertion au monde rural, elles ne serviront pas à grande chose si la formation ne peut être incorporée au curriculum des CFI. Ceci reste jusqu'à présent une pierre d'achoppement.

## **B.2.7.- Plan de suivi de la performance**

### **B. 2.7.1. Les Points forts**

- Le seul indicateur que nous avons pu vérifier sur le terrain renvoie au pourcentage des APTE des écoles qui achèvent au moins 50% des activités planifiées dans leurs plans de travail annuels. C'est un indicateur fiable qui renseigne précisément sur le degré d'implication et de responsabilisation de l'APTE dans les affaires de l'école. D'après nos rencontres et les rapports du projet, l'équipe MEG a assuré un suivi soutenu de cet indicateur et a apporté les correctifs nécessaires en temps opportun.

### **B. 2.7.2. Les Points faibles**

- Le deuxième indicateur, qui se rapporte à la collaboration entre les APTE et d'autres acteurs institutionnels, est relativement difficile à suivre. On ne définit pas suffisamment le concept de collaboration pour pouvoir ensuite le mesurer de manière adéquate. En plus, les APTE qui sont censées fournir cette information ne semblent pas disposées à le faire systématiquement, ce qui rend difficile un suivi serré de l'indicateur en question.

- Le troisième indicateur, à savoir le pourcentage des familles des élèves qui se réunissent avec les enseignants, présente les mêmes difficultés que le deuxième au niveau du suivi. En effet, l'équipe d'évaluation a eu du mal à obtenir sur les sites des copies des grilles utilisées par les instituteurs pour rendre compte du nombre de familles rencontrées et des points saillants des discussions.

#### **I. B.2.8.- Appréciation Globale**

- La composante communautaire du projet MEG est sans doute celle qui a produit l'impact le plus tangible. Même si le lien de causalité reste difficile à prouver entre les intrants fournis et l'accroissement du soutien de la communauté à l'éducation des filles, il n'en demeure pas moins que les activités réalisées ont nettement contribué à l'amélioration de l'environnement scolaire et par ricochet, à l'accroissement de la scolarisation et de la rétention des enfants des douars en général et des filles en particulier.
- Le résultat le plus indéniable est sans doute, la contribution de MEG au rapprochement de l'école de la communauté (et vice versa) et son ouverture sur son environnement. Cette réussite réside en premier lieu dans l'approche novatrice adoptée par l'équipe MEG qui consiste en la mise sur pied et la formation d'APTE spécifiques à chaque école, alors qu'auparavant les APTE regroupant plusieurs écoles d'une même commune étaient quasiment inopérantes.
- La contribution de MEG réside également dans le fait que le projet a réussi, pour une fois, à rassembler plusieurs acteurs dans une dynamique de partenariat, notamment les inspecteurs, les APTE, les directeurs d'école, les instituteurs et dans une moindre mesure les élus communaux et les ONG locales, et à les amener à évoluer dans un projet commun.
- La visite-terrain a permis à l'équipe d'évaluation d'être témoin de l'ampleur du travail accompli par les APTE et le long chemin parcouru par celles-ci, pourtant de création récente. En effet, l'intervention communautaire de MEG a consacré la rupture avec les pratiques anciennes et a contribué au changement de comportement et de vision des communautés par rapport à l'école. D'institution étatique, plus ou moins isolée de son milieu, le projet a réussi à redonner à l'école la place qui lui revient en tant qu'établissement dynamique, en constante interaction avec les communautés qu'il dessert. Une interaction qui n'a pas été sans cristalliser le sentiment d'appartenance de la communauté envers l'école, si déterminant dans le processus de développement et de consolidation des écoles communautaires. Ceci étant, encore faut-il considérer le vent du renouveau qui souffle sur le Maroc et les nouvelles initiatives du MEN sans lesquels ces changements positifs auraient été difficiles à initier.
- Le projet MEG a également amené les APTE à s'intéresser à la problématique de la transition des filles vers le collège. En effet, plusieurs parents ont émis le souhait de voir leur filles poursuivre les études au delà du premier cycle du fondamental et les APTE semblent résolues à œuvrer dans ce sens et explorer les différentes alternatives qui se présentent. Il y a à ce niveau un potentiel que l'équipe MEG devrait exploiter

pour inclure éventuellement les activités du GEA (Girls Education Activity) dans la Phase II du projet. A ce propos, mentionnons l'expérience en cours à l'école Ait Ameur dans la province d'Errachidia où MEG, de concert avec l'APTE locale, a mis en œuvre un projet de transport scolaire visant à assurer une meilleure assiduité des filles aussi bien dans les écoles primaires qu'au collège.

- Un autre effet positif induit par la composante communautaire revient au fait que le projet MEG a amené les APTE de certains sites à collaborer avec les associations féminines locales et à élargir leur champs d'action pour inclure d'autres activités relevant entre autres de l'éducation non formelle, de l'alphabétisation et de micro-projets générateurs de revenus.
- La faiblesse du projet MEG dans sa composante communautaire est une faiblesse stratégique puisque son succès repose en grande partie sur les mesures incitatives mises en avant dans le cadre des micro-projets d'infrastructure. Loin de nous l'intention de minimiser les énormes acquis réalisés jusqu'à cette date, mais nous tenons à attirer l'attention sur l'importance de trouver les solutions stratégiques appropriées en l'absence de telles mesures.
- La performance de cette composante repose partiellement sur le degré d'implication, de conviction et d'assiduité de l'équipe de pilotage (l'Equipe Provinciale), des directeurs et des instituteurs et sur la qualité des relations qu'ils entretiennent avec les APTE. Or, ceci pose un gros problème pour certains sites où la mutation du personnel est fréquente et où les APTE sont amenées à changer souvent de partenaires et à composer avec de nouveaux intervenants.
- Dans l'ensemble, le projet MEG dans sa deuxième composante présente des résultats significatifs, de nature à atteindre les objectifs initialement fixés. Ses plus grands apports sont les outils et les stratégies développés dans la mobilisation communautaire en faveur de l'éducation des filles, le rapprochement de la communauté et de l'école et le développement du sentiment d'appartenance de l'école à la communauté. Ces réalisations sont autant d'instruments susceptibles d'inspirer la stratégie du MEN en ce qui a trait à l'application des réformes adoptées dans le cadre de la Charte Nationale et ce relativement à plusieurs espaces, notamment la généralisation de l'enseignement fondamental, l'implication communautaire, le partenariat, la déconcentration et la décentralisation et finalement l'adaptation des curricula régionaux. Maintenant, le défi réside dans l'institutionnalisation de ces acquis, aussi bien au niveau central (MEN), régional (délégation et CFI) que local (communautés et ONG).

### **I.B.3. Recommandations**

**Pour la Phase 2 du MEG**, il est recommandé de poursuivre les activités suivantes:

1. Approfondir la formation des comités des 32 APTE en pédagogie et en gestion.
2. Impliquer les APTE aux activités d'insertion des filles dans les collèges.
3. Etendre les activités d'infrastructure scolaire aux 3 nouvelles provinces.

4. Multiplier les occasions de rencontre entre les APTE de la même commune qui partagent les mêmes caractéristiques et probablement les mêmes préoccupations.
5. Préparer les élèves-maîtres des CFI en matière de concepts et de pratiques de l'école communautaire prévue dans la Charte Nationale.
6. Définir les éléments-clé du Modèle MEG en ce qui concerne la composante communautaire, où un bon travail de synthèse méthodologique est fortement suggéré. Ceci pourrait prendre la forme de petits manuels ou guides indiquant les méthodes et les approches utilisées par MEG avec une indication du coût de leur reproduction.
7. Elaborer 2 modules de formation suivants pour généraliser l'expérience de mobilisation communautaire: (1) méthodes de mobilisation communautaire pour les associations de développement local; et (2) méthodes de mobilisation communautaire à être incorporées dans le curriculum des CFI.
8. Documenter l'expérience du préscolaire dans les écoles-pilote existantes.
9. Toute autre activité nouvelle de la Composante 2 devrait faire l'objet d'une revue critique, pour éviter la dispersion des efforts de MEG.

### **Recommandation pour le MEN**

Il serait souhaitable que le Ministère entreprenne les deux activités suivantes:

1. *L'extension du préscolaire aux 32 écoles-pilote, bien que dépassant le cadre des efforts de MEG en Phase 2, mérite d'être poursuivi à l'avenir par le MEN, étant donné son impact bénéfique tant sur les élèves que sur les membres de la communauté autour de l'école.*
2. *Les études de cas sur les contraintes à la scolarisation initiale des filles et sur les facteurs de rétention ou d'abandon des filles en milieu rural devraient être incorporées au curriculum des CFI, selon les recommandations de la Charte Nationale. La Direction des curricula du MEN devrait entamer un processus d'évaluation de ces études et de formation des futurs instituteurs sur l'adaptation aux réalités du milieu rural.*

### ***C.- Composante 3: Amélioration de la gestion de l'éducation au niveau provincial***

Les activités de cette composante se divisent en deux groupes: celles qui se rapportent à l'amélioration de la gestion des Equipes Provinciales et celles qui concernent le suivi de l'état d'avancement des indicateurs-clé du Projet MEG. La nécessité de renforcer les capacités des délégations en suivi quantitatif des indicateurs du projet a abouti à une formation sur le système d'information pour le management de l'éducation (SIME). Cette formation a été complétée par la suite par deux autres, formant une série de trois.

### ***I.C. 1.- Revue chronologique des activités***

Les activités de cette composante ont commencé quelques mois après le démarrage du projet. Néanmoins, les progrès ont été quelque peu lents jusqu'en 2000. Les activités principales de cette composante sont:

**Tableau 3.1: Activités principales de la Composante 3**

<b>Activité</b>	<b>Participants</b>	<b>Dates</b>
1er Atelier sur la collecte des données (2 jours)	Equipes Provinciales des 5 provinces	Janvier 1998
2eme Atelier sur la collecte des données (2 jours)	Equipes Provinciales des 5 provinces	Avril-mai 1998
Visite de spécialistes en SIGE	Consultants de l'extérieur	Octobre 1998
Présentation des plans d'action préliminaires	Equipes Provinciales des 5 provinces	Janvier 2000
Etude des besoins des Equipes Provinciales	Consultante de l'extérieur	Avril 2000
Nouveau Plan de Suivi de la Performance	USAID et MEG	Mai 2000
1ère Formation en gestion pour les Equipes Provinciales	6-7 membres des 8 Equipes Provinciales	Octobre 2000
2ème Formation en gestion pour les Equipes Provinciales	6-7 membres des 8 Equipes Provinciales	Janvier 2001
3ème Formation en gestion pour les Equipes Provinciales	25-30 membres des 8 Equipes Provinciales	Avril – septembre 2001

Dès le début de janvier 1998, un atelier de deux jours sur la collecte des données avait réuni à Rabat l'inspecteur-coordonnateur et deux personnes du service de planification de chacune des cinq provinces. Les mêmes personnes ont été impliquées dans un deuxième atelier de deux jours tenu dans chacune des provinces en avril et mai 1998.

C'est suite à l'expression d'insatisfaction de l'USAID quant au système élaboré et à la rigueur du traitement des données qu'une visite de spécialistes dans ce domaine a eu lieu en octobre 1998. Les indicateurs ont été réajustés et les sources de données modifiées.

Suite à cet exercice, le Projet MEG a conclu un contrat avec Formasoft, une société locale d'informatique, afin de développer une base de données. Cette base de données a été livrée aux délégations pour son exploitation.

A partir de 1999 et dans le cadre du SIGE, le Projet MEG a entamé la collecte de données sur quatre indicateurs-clé, à savoir : le taux d'inscription des filles, le taux de rétention des filles, l'état d'avancement du processus de décentralisation et le degré de participation des partenaires de MEG.

Le cadre des résultats de l'Objectif Special # 8 de l'USAIDa été modifié en avril 2000, en même temps que les termes de référence de MEG. Un nouveau Plan de Suivi de la Performance a été élaboré en mai 2000 et relève dorénavant des responsabilités du personnel de la Composante 3.

A partir de la mi-2000 les indicateurs suivis par les inspecteurs-coordonnateurs et/ou le personnel de MEG sont:

1. Le taux d'inscription des filles.
2. Le taux de rétention des filles (et des garçons).
3. Le pourcentage des salles de classes démontrant l'enseignement centré sur l'élève.
4. La qualité de l'interaction dans les classes (du point de vue genre).
5. Le pourcentage des écoles avec une infrastructure améliorée.
6. Le nombre d'enseignants formés.
7. Le pourcentage des APTE exécutant au moins 50% de leur plans d'action.
8. Le pourcentage des APTE qui collaborent avec les partenaires.
9. Le pourcentage des familles se réunissant avec les enseignants.
10. L'état d'avancement du système d'information pour la gestion.

Le processus actuel de renforcement des capacités en gestion des Equipes Provinciales a débuté en janvier 2000, lorsque ces équipes ont présenté leurs plans d'action préliminaires. Une étude a été menée en avril 2000 pour évaluer les besoins en formation et en assistance technique des Equipes Provinciales. La formation a débuté en octobre 2000.

### ***C.1.1.- Amélioration de la capacité de gestion des Equipes Provinciales***

Pour encourager les Equipes Provinciales dans leur formation en gestion, cinq ordinateurs et une imprimante ont été installés dans les huit délégations (été/automne 2000). Chaque Equipe a reçu une formation en informatique lors de l'installation des ordinateurs. Les centres d'informatique ainsi installés étaient supposés aider les Equipes à constituer une base de données locale afin de l'utiliser dans la prise de décisions.

Les ordinateurs sont actuellement utilisés non seulement pour la constitution d'une base de données et le suivi d'indicateurs sur la scolarisation des filles, la situation des écoles, ou la dynamique des APTE, mais aussi pour les travaux quotidiens de la délégation. Il paraît que l'amélioration de la gestion de l'éducation au niveau provincial, but de la Composante 3 de MEG, comprend bien plus que la mise en place d'un SIGE pour suivre les indicateurs de la stratégie de scolarisation du MEN et de MEG.

Le renforcement des capacités des Equipes Provinciales comprend une série de trois modules de formation en gestion qui a été élaborée à partir de la mi-2000. Dans les deux premiers modules, 6 à 7 personnes de chaque délégation provinciale, y compris les inspecteurs-coordonnateurs, étaient invitées à Rabat. Les cadres invités étaient : le délégué provincial, le directeur du CFI, les deux inspecteurs-coordonnateurs de MEG, le chef de service de la planification, et un à deux directeurs des écoles-pilote. La plupart des délégués n'ont pas pu assister à ces séances de formation.

Le premier atelier, tenu en octobre 2000, avait pour objet de créer un SIGE, désormais appelé le SIME (Système d'Information pour le Management de l'Education). Quelques données (4 indicateurs-clé) devaient servir comme point de départ pour ce cours de gestion et d'informatique. Souvent les Equipes Provinciales ajoutaient d'autres indicateurs qui leur semblaient utiles pour leurs provinces.

Le deuxième atelier de la série, tenu en janvier 2001, était consacré à l'élaboration d'une mini-stratégie dans laquelle chaque Equipe Provinciale devait élaborer une série d'étapes menant à un ou plusieurs objectifs. Ces objectifs devaient s'inscrire dans le cadre du Projet MEG, mais représentaient des activités autonomes appartenant aux délégations. Les Equipes ont dressé des plans d'action pour exécuter les mini-projets dont elles assumaient la responsabilité.

Pour alimenter ces mini-projets, le Projet MEG s'engageait à fournir un financement d'un maximum de 15.000\$EU par an pour chacune des huit Equipes Provinciales. Ce financement doit être réparti comme suit: 7.000\$EU pour des formations d'enseignants, 5.000\$EU pour l'infrastructure scolaire, et 3.000\$EU pour des activités de recherche, collecte et analyse des données. On suppose que chaque type d'activité nécessitera une demande spécifique de financement. Puisqu'il reste un peu plus de deux ans avant la fin de la Phase 2 du projet (septembre 2003), il n'est pas inconcevable que toutes les provinces puissent bénéficier de deux tranches de financement.

En principe, les Equipes Provinciales ne pourront pas dépenser ce fonds à leur gré. Elles sont tenues à soumettre une demande en remplissant un "formulaire de demande de financement d'activités" au siège de MEG, en fournissant les informations suivantes:

1. Le nom de la délégation
2. Activités proposées
3. Description du problème visé par l'activité
4. Preuve que le problème visé est pertinent (analyse de données)
5. Résultats escomptés de l'activité (comment l'activité proposée contribue à la stratégie)
6. Bénéficiaires par type d'activité
7. Prestataires des services (contribution de chaque partenaire)
8. Matériaux et équipements utilisés et les coûts correspondants
9. Nombre de personnes-jour
10. Calendrier d'exécution
11. Coût global de l'activité

## 12. Rapports de suivi envisagés

## 13. Le responsable de l'activité

Il est probable que ces activités soient exécutées dans des écoles autres que les écoles-pilote, constituant ainsi une extension de l'approche MEG dans les provinces. Ceci suscite un certain nombre de questions sur le travail et le personnel nécessaires au niveau de MEG pour surveiller l'exécution de ces plans provinciaux et pour s'assurer de la qualité des activités entreprises.

Une autre interrogation tourne autour des mini-projets eux-mêmes. Devront-ils suivre les éléments du Modèle MEG ?, sinon, jusqu'à quel point chaque Equipe Provinciale peut-elle innover, voire ignorer, les expériences acquises dans le cadre de MEG? Les Equipes Provinciales comptent-elles exécuter un ensemble d'interventions visant la communauté, l'école et les enseignants, ou auraient-elles tendance à agir ponctuellement, selon les besoins des sites?

La réponse à ces dernières questions de la part du Projet MEG est que leur but est de soutenir l'innovation et qu'une gestion novatrice ne peut qu'être bénéfique à l'éducation en général. En plus, les mini-stratégies que les équipes ont développées montrent que les interventions émanent d'une vision globale et stratégique.

Puisque les délégués n'ont pas assisté aux deux premières formations en gestion, le Projet MEG a jugé bon d'organiser une réunion des huit délégués provinciaux en février 2001. Les délégués ont suivi un cours exécutif sur les deux premiers ateliers, pour pouvoir participer pleinement au troisième atelier qui sera tenu dans chaque province.

L'objectif du troisième atelier de formation des Equipes Provinciales, tenu au niveau de deux provinces en avril 2001 (Ouarzazate et Zagora), consistait à fournir une assistance technique à ces Equipes pour mettre en œuvre leur plan d'action. L'un des objectifs sous-jacents de cet atelier est d'élargir l'Equipe Provinciale de 6-7 personnes à 25-30. Cette troisième formation de la série se poursuivra tout au long de l'été 2001 pour terminer en automne.

Dans la dernière phase du Projet MEG (2001-2003), le personnel de la Composante 3 envisage d'organiser des formations courtes de recyclage, de prodiguer l'assistance technique, et d'organiser des ateliers ponctuels de synthèse des expériences. Cette sous-équipe de MEG a proposé une visite de suivi et d'assistance technique trois fois par an à chacune des huit provinces, soit 24 visites par an, ou bien 48 visites en tout avant la fin de la Phase 2. L'un des buts de ces visites étant le suivi de la qualité des mini-projets, qui risquent de se multiplier d'ici deux ans (jusqu'à trois activités par province chaque année, soit un total de 48 mini-projets).

Bien que les intervenants contactés aient pu généralement suivre tous les modules organisés autour du même thème, certains ont exprimé leur malaise du fait qu'ils n'ont pas pu bénéficier de la suite de certains modules. D'autres ont été écartés d'une formation, alors qu'ils avaient toujours été impliqués dans les activités des écoles-pilote. Ceci a été le cas de certains directeurs d'école d'Errachidia, où seulement deux des quatre directeurs ont pu bénéficier des deux premières formations sur le SIME. Ceci a dû être également le cas des directeurs d'école-pilote dans les autres provinces. Il aurait mieux valu assurer une couverture plus égalitaire des formations pour éviter des conflits éventuels.

### *C.1. 2.- Suivi quantitatif de la scolarisation et de la rétention des filles*

La fonction primordiale du SIGE/SIME et de la sous-équipe de la Composante 3 a toujours été le suivi des progrès relatifs à l'augmentation des taux de scolarisation et de rétention des filles au niveau primaire. Pour ce faire, le personnel de cette composante a élaboré une suite de données remontant jusqu'à l'année scolaire 1994-95 et portant sur l'ensemble des écoles-pilote dans chaque province. Les variables en question sont : le nombre d'inscriptions, d'abandons, d'admission et de redoublements dans ces écoles.

Les taux d'inscription annuels sont basés sur le recensement d'automne, soit quelques semaines après la rentrée scolaire. Les taux de rétention sont obtenus en comparant les élèves admis dans l'année suivante aux cohortes inscrites au début de l'année. Ce deuxième recensement a lieu au mois de juin.

Les données disponibles au siège de MEG montrent une progression nette de la proportion des filles dans les salles de classes des écoles-pilote. La ligne de base choisie est l'année scolaire 1994-95, bien avant l'implantation de TFD ou de MEG. La proportion de filles dans les 20 écoles-pilote à cette époque était de 34,7 %. Normalement on devait s'attendre à ce que la proportion de filles déclinait chaque année, commençant à 40,2 % en première année pour chuter à 16,4 % en sixième année.

Cependant cinq ans plus tard, en 1999-2000, après environ trois ans d'activités de TFD et de MEG dans les mêmes écoles-pilote, le pourcentage global des filles dans ces écoles s'élevait à 41,5%. Grâce à une augmentation du nombre de garçons et de filles dans ces écoles entre 1994-95 et 1999-2000 (+ 13,9 % pour les garçons et + 54,1 % pour les filles) le nombre absolu de nouvelles filles inscrites était de 336.

Nous pouvons dire que le Project MEG a contribué à l'augmentation de la scolarisation et de la rétention des filles en termes absolus et en pourcentage des filles parmi les élèves. Les chiffres le prouvent: de 28,6 % en 1994, la proportion des filles en cinquième année a atteint les 39,4 % en 1999.

Néanmoins, c'est surtout en sixième année que l'on peut apprécier davantage ce changement dans la rétention des filles. En effet, ce pourcentage a plus que doublé (de 16,4 % en 1994-95, il a atteint les 35,4 % en 1999-2000). En termes absolus, le nombre de filles dans la dernière année avait augmenté de 56 (+ 86,7 %), tandis que pour les garçons ce nombre n'a augmenté que de quatre en 1994-95 (+ 2,6%).

Les données collectées et analysées par le Projet MEG demeurent insuffisantes en l'absence de groupe-témoin. En effet, on ne peut pas statuer de façon certaine sur les effets produits par l'intervention de MEG, sans les comparer avec un groupe témoin. Pour pallier ce manque, l'équipe d'évaluation a recueilli quelques données sporadiques sur le terrain. Le personnel de la Composante 3 pourrait procéder de la même façon afin d'élaborer une base de données exhaustive sur toutes les écoles rurales des provinces où évoluent les écoles-pilote de MEG.

Les tableaux suivant compare les données sur certaines écoles-pilote de deux provinces et l'ensemble des écoles primaires rurales. Les tendances ne sont pas les mêmes dans les deux exemples. Il incombe au Projet MEG de constituer une base de comparaison pour toutes les provinces.

**Tableau 3.1: Pourcentage de filles dans trois secteurs-pilote de Ouarzazate**

Année Scolaire	Taghdout	Zawiya Sidi El Hussayn	Timjicht	Toutes Ecoles Rurales
1997-1998	33,8 %	49,5 %	42,3 %	34,0 %
1998-1999	45,6 %	52,2 %	48,7 %	41,2 %
1999-2000	46,7 %	49,7 %	49,0 %	43,7 %
Chg. # Filles (97-99)	+ 108,8 %	+ 67,0 %	+ 57,5 %	+ 39,7 %
Chg. # Elèves (97-99)	+ 51,2 %	+ 66,3 %	+ 36,0 %	+ 8,8 %

Source: Guide des Etablissements Scolaires de la Province de Ouarzazate

L'augmentation du nombre total de filles inscrites dans ces trois secteurs-pilote du Projet MEG (l'école-pilote et les autres écoles du secteur scolaire) était de 72,7% entre 1997 et 1999, environ deux fois plus que pour l'ensemble des écoles primaires de la province. Le nombre de filles inscrites est passé durant cette période, de 68 à 142 à Taghdoute, de 91 à 152 à Zawiya Sidi El Hussayn, et de 127 à 200 à Timjichte.

**Tableau 3.2: Pourcentage de filles dans trois écoles-pilote d'Errachidia**

Année Scolaire	Ait Ameer	Ait Attou	Ait Innou	Toutes Ecoles Rurales
1998-1999	48,8 %	43,2 %	37,6 %	43,8 %
1999-2000	46,7 %	44,1 %	49,5 %	45,8 %
2000-2001	43,5 %	39,8 %	44,0 %	45,4 %
Chg. # Filles (98-00)	+ 2,6 %	- 6,0 %	+ 18,5 %	+ 10,4 %
Chg. # Elèves (98-00)	+ 15,0 %	+ 2,1 %	+ 1,2 %	+ 6,4 %

Source: Délégation provinciale d'Errachidia (Service de Planification).

L'accroissement du nombre de filles inscrites dans les quatre écoles-pilote du Projet MEG (les trois du tableau ci-dessus plus l'école de Ait Tikarte) a augmenté de 5,5% (de 200 à 211 élèves) entre 1998 et 2000. Cet accroissement était de 10,4 % pour l'ensemble des écoles rurales de la province d'Errachidia durant la même période. Ceci est probablement dû à la construction de nouvelles écoles. En l'absence de ces nouvelles constructions, il serait malaisé de savoir pourquoi l'ensemble des écoles de la province ont connu une augmentation du nombre de filles, d'environ le double comparées aux écoles-pilote.

**Tableau 3.3: Pourcentage de filles de 5-6 ème années dans trois écoles-pilote d'Errachidia**

Année Scolaire	Ait Aneur	Ait Attou	Ait Innou	Toutes Ecoles Rurales
1998-1999	47,8 %	38,6 %	30,2%	39,0 %
1999-2000	53,8 %	46,0 %	41,5 %	40,7 %
2000-2001	50,0 %	36,2 %	37,5 %	41,5 %
Chg. # Filles (98-00)	+ 18,2 %	0,0 %	+ 38,5 %	+ 13,2 %
Chg. # Elèves (98-00)	+ 13,0 %	+ 6,8 %	+ 11,6 %	+ 6,2 %

Source: Délégation provinciale d'Errachidia (Service de Planification).

L'accroissement du nombre de filles inscrites dans les deux dernières années des quatre écoles-pilote d'Errachidia a augmenté de 13,3% (de 45 à 51) entre 1998 et 2000. Cet accroissement était de 13,2 % pour toutes les écoles rurales de la province de Ouarzazate durant la même période. En ce qui concerne l'augmentation du nombre absolu de filles inscrites, il n'y avait pas de différence entre les écoles-pilote et l'ensemble des écoles primaires de la province. Ceci est probablement dû au fait que les écoles-pilote de MEG avait déjà bénéficié du même statut dans le cadre du projet TFD. Néanmoins, il est évident que l'augmentation du nombre de filles inscrites dans les deux dernières années du primaire concerne l'ensemble de la province.

A défaut de la disponibilité de données sur une population comparable, l'efficacité des interventions de MEG, pourtant bien documentées dans les statistiques depuis 1994, ne pourrait être mesurée de façon précise. Il n'en demeure pas moins que globalement les innovations du projet ont contribué de manière significative à l'augmentation de la scolarisation et de la rétention des filles.

## ***I.C. 2. Appréciation***

### ***C.2. 1.- Amélioration de la gestion des Equipes Provinciales***

#### **C.2.1.1. Les Points forts**

- Former les Equipes Provinciales en gestion s'inscrit directement dans les recommandations de la Charte nationale visant une décentralisation et une déconcentration de l'administration de l'éducation.
- Cette série de formations paraît appropriée et suffisante pour former ces Equipes dans les principes et la pratique du Système d'information pour le management de l'éducation, de la planification stratégique, et de l'élaboration de plans d'action.

- La stratégie de former les Equipes Provinciales en gestion de l'éducation peut servir de point de départ pour une extension du Projet MEG dans les provinces actuelles.
- Il est approprié de doter ces Equipes d'un fonds pour lancer des mini-projets en vue de donner à ces Equipes une expérience pratique de planification et d'exécution d'activités.
- L'idée de continuer à fournir une assistance technique à ces Equipes Provinciales est bien fondée, car elles en auront besoin lorsqu'elles passeront au stade de la mise en oeuvre de leurs mini-projets.
- La tenue de la troisième formation de la série dans les provinces devrait pouvoir impliquer les délégués et réduire les coûts, servant ainsi comme modèle de généralisation de l'activité.

#### **C.2.1.1. Les Points faibles**

- L'absence des délégués dans les deux premières formations pose un sérieux problème de poursuite des activités. Ceci a été partiellement pallié par la tenue d'une réunion au niveau des 8 délégués.
- Le suivi administratif et financier de ces mini-projets dans 8 provinces posera sûrement un problème administratif grandissant au niveau du Projet MEG. Il pourrait y avoir jusqu'à 3 types de projets par province, par an, sur les deux ans à venir. Un tel suivi sera nécessaire pour éviter des dérapages.
- Les modalités d'une future assistance technique aux Equipes Provinciales, au-delà de la série de trois formations initiales, n'ont pas encore été définies jusqu'à présent.

### ***C.2.2.- Suivi quantitatif de la scolarisation et de la rétention des filles***

#### **C.2.2.1. Les Points forts**

- Le Projet MEG obtient les données quantitatives nécessaires pour mesurer de manière efficace les indicateurs-clé du projet, à savoir: les taux d'inscription par année des filles et des garçons dans les 32 écoles-pilote; et les taux de rétention par année mesurée par la proportion d'élèves qui passe à l'année suivante.
- Les données collectées par les inspecteurs-coordonnateurs de MEG semblent fiables et précises, permettant un suivi adéquat des progrès de scolarisation et de rétention dans les écoles-pilote.

#### **C.2.2.2. Les Points faibles**

- Les indicateurs sur l'abandon scolaire et le redoublement paraissent douteux, d'autant plus que les inspecteurs sur le terrain disent que les enseignants ont tendance à faire avancer un maximum d'élèves. La qualité de l'enseignement ne pourra que souffrir dans ces circonstances, en dépit des innovations de MEG dans les salles de classe.

- Le Projet MEG n'a pas de groupe-témoin d'écoles servant de point de référence pour les changements de scolarisation et de rétention observés dans les 32 écoles-pilote.
- Le point de référence (ligne de base) des taux d'inscription dans les écoles-pilote est l'année scolaire 1994-1995, trois ans avant le démarrage du Projet MEG. L'année 1996-97 aurait dû être choisie pour être plus appropriée.
- MEG devrait suivre le progrès de vraies cohortes d'élèves dans ses écoles-pilote, ou tout au moins, les cohortes d'une école représentative par province. L'étude du progrès de ces élèves pourraient se compléter par des études de cas.

### **I.C.3. Recommendations**

**Pour la Phase 2 du MEG**, il est recommandé à l'équipe du MEG de:

1. Achever la troisième formation en gestion des Equipes Provinciales dans les 8 provinces-pilote.
2. Continuer à procurer une assistance technique aux 8 Equipes Provinciales dans l'exécution de leurs plans de travail et leurs mini-projets.
3. Organiser des stages de recyclage pour maintenir et étendre les compétences en gestion au niveau provincial, en vue de la décentralisation prévue dans la Charte Nationale.
4. Obtenir les données nécessaires au suivi d'un groupe-témoin d'écoles dans les 5 provinces-pilote en remontant à 1994-95. L'année de base des 3 nouvelles provinces pourrait être 1999-2000.

## **II. PROJET "GIRLS EDUCATION ACTIVITY" (GEA)**

### **II.1. Description du projet**

Le projet GEA a démarré en 1996, une année avant de début du projet MEG. Mis en œuvre par Management Systems International (MSI) et d'une durée de cinq ans, il vise à promouvoir l'éducation des filles tant en milieu urbain que rural, à réduire les disparités entre les filles et les garçons et à favoriser la rétention des filles dans le système scolaire jusqu'à ce qu'elles complètent au moins l'éducation de base (fin du deuxième cycle du fondamental).

Depuis son lancement, le projet GEA a réalisé une série d'activités, à savoir: la production et la diffusion d'informations sur l'éducation des filles ; l'organisation de séminaires et d'ateliers sur l'éducation des filles ; l'implication des ONG nationales et locales dans la promotion de l'éducation des filles; l'encouragement les autorités locales à promouvoir l'éducation des filles; la mobilisation du secteurs privé et la création d'un partenariat avec le secteur public; et l'implication les médias dans les activités de promotion de l'éducation des filles.

Parmi les activités importantes qui ont contribué de façon significative au processus de mobilisation en faveur de l'éducation des filles, mentionnons:

- La conférence nationale sur les approches de promotion de l'éducation des filles en milieu rural;
- La conférence de presse pour sensibiliser les médias et les journalistes à l'importance de l'éducation des filles;
- La conférence international sur le thème "*Le secteur privé et l'éducation : un développement impératif*";
- Le lancement du projet de bourses pour les filles du milieu rurale en collaboration avec le Comité de soutien à la scolarisation des filles (CSSF);
- La collaboration et l'assistance technique fournie à l'association Al Jisr qui travaille à la promotion du partenariat en éducation entre les secteurs privé et public;
- L'organisation de l'événement '*Caftan 2000 et 2001*' avec le CSSF ; et le magazine *Femme du Maroc*;
- L'organisation de la rencontre à Rabat entre les bénéficiaires du projet de bourses, les donateurs et les médias;
- L'organisation de séminaires de formation pour les ONG sur les techniques et les approches de promotion de l'éducation des filles.

## II. 2. Appréciation

- La force du Projet GEA est qu'il a contribué à dynamiser le processus de mobilisation en faveur de l'éducation des filles. Contrairement aux anciennes interventions précédentes, ponctuelles et isolées, menées dans ce domaine, GEA avec sa vision globale et multisectorielle, a su mettre en œuvre une stratégie holistique à l'échelle nationale en impliquant plusieurs acteurs-clés, susceptibles d'influencer durablement l'éducation des filles au Maroc.
- A travers ces activités (conférences de presse, Caftan 2000 and 2001, etc), le projet GEA a réussi à intéresser les médias sur la problématique de la scolarisation des filles. C'est une initiative fructueuse qui a manifestement réussi à atteindre un large public, étant donné la quantité d'articles qui ont été publiés ces dernières années sur le projet, faisant la promotion de l'éducation des filles.
- Malgré les difficultés et la progression lente des résultats, concernant l'intervention auprès du secteur privé, le projet a créé un partenariat avec les entreprises et les banques, et ce, par le biais de sa collaboration avec l'association Al Jisr, créée en 1998. La stratégie de partenariat entre le secteur privé et les ONG acquiert toute son importance dans la mesure où il a été prouvé que les entreprises consentent à octroyer des dons en faveur de l'éducation à condition de trouver le partenaire fiable et probe, apte à assurer une gestion judicieuse de ces subventions. Actuellement, l'association Al Jisr est en train de jouer ce rôle en tissant des liens de confiance avec le secteur privé.
- L'activité de GEA qui a eu l'impact le plus significatif, est sans aucun doute sa contribution à la création du projet de bourses pour les jeunes filles en milieu rural, initié par le CSSF. Le succès de cette initiative tient au fait qu'elle a favorisé la mise en place de mécanismes de coordination entre le secteur privé et la société civile afin d'assurer à une centaine de filles, issues du milieu rural, des bourses leur permettant de poursuivre les études au niveau du second cycle du fondamental. L'équipe d'évaluation a eu l'occasion d'être témoin de l'excellent travail effectué par des organisations locales assurant la gestion de foyers de jeunes filles, en l'occurrence l'Association Tichka à Ouarzazate et Aspirations Féminines à Sidi Kacem (Foyer de jeunes filles de Moulay Idriss Zarhoune).
- GEA et CSSF ont impliqué les ONG locales les plus performantes, celles ayant une connaissance profonde du milieu dans lequel elles évoluent, en adoptant une stratégie souple, facilement adaptable aux réalités du milieu. En fonction des spécificités et des caractéristiques locales, les intervenants choisissent la formule la plus adéquate parmi plusieurs options : foyer de jeunes filles, internat du MEN, transport scolaire, ou famille d'accueil.
- L'intérêt du projet GEA tient également au fait qu'il intervient aussi au niveau local par le biais d'ONG locaux qui travaillent étroitement avec les comités de parents de filles boursières. Ainsi, le projet a contribué au renforcement des capacités de ces comités, en

les dotant des outils nécessaires afin de mener des campagnes de levée de fonds dans les entreprises et le secteur privé.

- GEA est actuellement engagé dans un effort de synthétisation de son expérience en élaborant un modèle de partenariat intersectoriel appliqué à l'éducation des filles. Le développement de ce modèle revêt une importance cruciale dans la mesure où il permettrait la pérennisation voire l'institutionnalisation des acquis de GEA. Par ailleurs, plusieurs ONG locales se sont déjà appropriées de ce modèle en intégrant les mécanismes développés par CSSF dans leur travail régulier. Ce fonds documentaire devrait aider l'équipe MEG dans son éventuelle stratégie d'intégration des activités GEA dans les sites sélectionnés. Le défi de MEG consiste en l'institutionnalisation du modèle développé par GEA, aux niveaux central, régional et local.
- Signalons que le projet GEA a su profiter de la dynamique favorable créée par les changements qui s'opèrent actuellement au Maroc. C'est une dynamique qui se traduit dans le domaine de l'éducation par l'adoption de la Charte Nationale et la volonté de plus en plus manifeste du MEN de faire participer tous les secteurs de la société dans la réforme éducationnelle et son insistance sur l'importance du partenariat avec les communautés locales et le secteur privé.
- GEA compte à son actif plusieurs acquis sur lesquels MEG devrait capitaliser. Le projet a réussi à mobiliser plusieurs acteurs dont les autorités officielles, certaines sections du secteur privé, et les ONG nationales en faveur de l'éducation des filles.
- GEA est un projet dont la vision et les perspectives sont tout à fait complémentaires, voire synergiques, avec celles de MEG. De par la nature de ses objectifs et de ses activités, il renferme une certaine compatibilité fonctionnelle et logique avec MEG., dans la mesure où les deux projets visent à promouvoir l'éducation des filles et à réduire les disparités entre les filles et les garçons en matière de scolarisation. Néanmoins, le fait que GEA vise à couvrir l'ensemble du territoire national, aussi bien le milieu urbain que rural, alors que MEG est circonscrit à l'intérieur des sites sélectionnés exige un effort de réflexion de la part des responsables concernés dans l'identification des activités GEA à poursuivre dans le cadre de la Phase 2 du MEG.

### **II.3. Recommandation pour le MEN**

*Afin d'assurer l'insertion des filles aux collèges ruraux, le MEN devrait s'appuyer sur les APTE en les impliquant dans une campagne de levée de fonds, en partenariat avec le secteur privé et les ONG locales, et les aider à réaliser leurs projets selon l'une ou l'autre des alternatives privilégiées (foyer de jeunes filles, création d'une annexe du collège dans la commune, transport scolaire, ou familles d'accueil).*

### **III. PROJET "COMPUTER-ASSISTED TEACHER TRAINING"**

#### **(CATT-PILOTE)**

##### **III.1. Description du projet**

CATT-Pilote est un projet de coopération entre le MEN et l'USAID qui commence en octobre 1999 et qui a trait à l'introduction des Nouvelles Technologies de la Communication et de l'Information (NTIC) dans les 7 CFI des sites pilotes du projet MEG. Il s'agit d'un projet qui vise à appuyer les efforts du MEN dans l'intégration des NTIC dans les établissements scolaires selon la formule : Une Classe-un Multimédia-Internet qui s'inscrit dans le Plan 2005/2008. La pertinence du projet est tangible dans un contexte où le gouvernement marocain œuvre pour la mise en application des orientations stratégiques pour la généralisation des NTIC dans tous les secteurs économiques et éducatifs.

Les objectifs du projet sont :

- renforcement de l'enseignement et de la formation des enseignants par une utilisation appropriée de la technologie ; dotation des enseignants et des élèves-maîtres d'un réseau de communication à l'échelle nationale et internationale pour l'échange et le partage de l'information ;
- contribution à la réalisation de la politique nationale qui vise l'intégration des nouvelles technologies dans l'éducation (Plan 2005/2008 du MEN--900 établissements équipés et connectés à l'Internet).

Nous allons passer en revue l'ensemble des activités envisagées dans le cadre du projet CATT-Pilote et procéder à un diagnostic de ces dernières en identifiant leurs points forts et leurs points faibles.

##### ***III.1.1. - Création d'un centre multimédia***

L'USAID, à travers le projet CATT-Pilote, a créé un centre informatique multimédia dans chacun des 7 CFI et les a dotés de matériels informatiques et multimédias. Des équipements supplémentaires sont introduits dans les centres pour permettre à ces derniers de jouer pleinement leur rôle dans la formation en NTIC, tels que des caméras numériques ou des appareils photo digitaux.

### ***III.1.2.- Recrutement des responsables des centres multimédias***

L'équipe du projet a procédé également, en concertation avec les délégués et les directeurs des CFI concernés, au recrutement des 7 responsables des centres Multimédias en tant que coordonnateurs- animateurs de la salle. Leurs missions consistent en la formation, l'animation, la gestion du centre multimédia et la maintenance du matériel informatique.

### ***III.1.3.- Formation***

L'équipe du projet CATT-Pilote a élaboré un guide de l'utilisateur qui est un guide d'initiation à l'utilisation de l'outil informatique et de certains outils de production (Word, Excel, PowerPoint) et de communication (Explorer, Net meeting, Outlook) comme support de la formation. Ce guide est rédigé en arabe.

Elle a organisé des sessions de formation au profit des formateurs afin de les préparer à assurer l'effet multiplicateur dans les sites pilotes. Les bénéficiaires de cette formation sont, en plus des animateurs des salles multimédias, des enseignants au CFI ou des élèves- maîtres et des maîtres d'application ayant quelques prédispositions en informatique. Il est prévu que ce public cible bénéficie d'un cycle de formation de 6 modules. A 4 mois de la fin du projet, juste trois modules ont été dispensés, en l'occurrence le module 1 relatif à la formation initiale des futurs formateurs et les modules 2 et 3 relatifs à une formation technique.

Dans le cadre du programme de formation, un voyage d'échange à la salle multimédia de Sidi Kacem a été organisé pour sensibiliser les participants des 7 CFI aux modes d'exploitation d'une salle multimédia, la maintenance d'un réseau et la connexion à l'Internet.

Plusieurs intervenants ont bénéficié d'une formation qui leur permet de se familiariser avec les NTIC. Il s'agit en fait des élèves-maîtres, des professeurs des CFI, des inspecteurs, des maîtres d'application, des directeurs d'écoles et du personnel administratif. Ces formations varient d'un centre à l'autre selon la disponibilité d'une connexion avec l'internet. En effet, un décalage ainsi que des disparités entre les différents CFI visités sont notés. Dans certains centers, seuls les modules d'initiation à l'outil informatique sont dispensés, à savoir: Word, Excel, PowerPoint. Signalons que seul le centre de Sidi Kacem a bénéficié d'une connexion à l'Internet et de ce fait on note une progression satisfaisante des activités du projet. Les modules dispensés jusqu'à présent sont : Word, Excel, PowerPoint, Explorer, Net meeting. Plusieurs professeurs ont exploité la salle Multimédia en coordination avec l'animateur de la salle pour dispenser des cours basés sur le multimédia ou faire des recherches sur l'Internet.

### ***III.1. 4.- Suivi et évaluation***

L'équipe du projet CATT-Pilote a élaboré plusieurs instruments d'évaluation et de suivi des activités du centre, et de diagnostic et d'évaluation des acquis des bénéficiaires de la formation. Pour l'évaluation des acquis des bénéficiaires de la formation, un test interactif a été élaboré par l'équipe et administré via le Web. La réponse du formé aux questions de ce test permet de

donner un aperçu sur l'état et la valeur de ses acquis en NTIC, ce qui rend les activités de formation dispensées plus rationnelles et efficaces.

Quant aux activités des centres multimédias, leur suivi est assuré par un rapport d'activités mensuel rempli par les responsables de la salle multimédia selon des indicateurs de performance précis. Ce rapport est complété par les observations du directeur du CFI.

### ***III.2. Appréciation***

#### **III.2.1. Les Points forts**

- Le projet a permis aux différents intervenants/bénéficiaires de se familiariser avec les NTIC et a contribué au renforcement de leur capacité d'auto-formation ;
- L'utilisation de la salle multimédia a permis de changer les méthodes d'accès au savoir, les modes d'apprentissage et d'étendre la sphère des bénéficiaires de la formation en NTIC ;
- Le projet a permis de rompre avec l'isolement et l'enclavement des CFI et des écoles et a mis en place une base pour les échanges entre les formateurs, les enseignants et les maîtres dans une visée de suivi, d'encadrement, d'échange et d'enrichissement professionnel ;
- Certains CFI ont développé des compétences en NTIC capables d'élaborer des productions multimédia, à savoir: des supports audio-visuels, des didacticiels et des sites Web ;
- Le projet CATT-Pilote a facilité l'intégration des NTIC dans les curricula de formation des élèves- maîtres. Ceci est le cas surtout au CFI de Sidi Kacem où certains formateurs commencent déjà à exploiter les NTIC dans une perspective pédagogique ;
- Plusieurs intervenants ont bénéficié de la formation dans le centre multimédia : formateurs, enseignants, inspecteurs, directeurs d'école et les élèves-maîtres et leur nombre a dépassé amplement celui qui a été envisagé dans le mémorandum de la convention.

#### **III.2.2. Les Points faibles**

- Certains engagements des partenaires consignés dans le mémorandum de la convention ne sont pas respectés : certains CFI des sites pilotes ne sont pas encore connectés à l'Internet et leurs écoles d'application ne sont pas encore équipées d'ordinateurs. Signalons à cet effet que le MEN a enregistré un retard au niveau du suivi des opérations de connexion des centres à l'internet, ce qui explique que les trois modules de formation planifiés, en l'occurrence Explorer, NetMeeting et Outlook, n'ont pas eu lieu dans les centres non connectés ;
- La formation dispensée jusqu'à présent est insuffisante pour assurer l'effet multiplicateur ;
- Retard dans la réalisation des modules prévus dans le cycle de formation alors que la fin du projet est prévue pour septembre 2001 ;
- Disparités relatives à l'encadrement, le suivi et l'évaluation pour des fins d'amélioration et de redressement entre les différents CFI concernés ;

- Accès impossible pour les autres intervenants dans le projet MEG tels que les membres des communes rurales et les APTE conformément aux engagements respectifs des partenaires consignés dans le mémorandum de la convention ;
- Exploitation de la salle multimédia défaillante dans certains centres ;
- Mise à jour des données relatives aux bénéficiaires des formations (le chiffre et le statut) est relativement défaillante au niveau central (comité du pilotage du projet CATT-Pilote) ;
- Les rapports d'activités mensuels ne sont pas suffisamment exploités pour une meilleure amélioration des activités des centres multimédias.

Dans l'ensemble le projet CATT-Pilote a réalisé des résultats significatifs de nature à atteindre les objectifs initialement fixés. Ses plus grands apports sont les outils développés, à savoir: les modules de formation en NTIC, les instruments d'évaluation et de suivi, et la stratégie d'exploitation des centres multimédias. En outre, les outils et les acquis du projet CATT-Pilote peuvent être exploités dans le cadre de la mise en oeuvre de la Charte Nationale d'Education et de Formation.

### **III.3. Recommandations**

**Pour la Phase 2 du MEG,** les actions suivantes sont recommandées:

1. L'intégration du projet CATT-Pilote dans la Phase 2 MEG pourrait être d'un apport considérable pour assurer un environnement scolaire amélioré, surtout en ce qui a trait à la composante 1 du projet MEG. Cette intégration aurait également l'avantage d'offrir des opportunités de formation à distance, à même de contribuer au désenclavement des écoles du projet MEG. MEG devrait continuer à assurer la formation et les salaires des animateurs des salles multimédia déjà opérationnelles. MEG ne devrait pas financer la provision de nouveaux ordinateurs en dehors des 7 CFI avec lesquels il travaille actuellement.
2. Des mesures devraient être prises rapidement pour remédier au décalage et aux disparités qui existent actuellement entre les différents CFI concernés par le projet et ce relativement à l'encadrement, au suivi et à l'évaluation des formations. Il est également suggéré de procéder à une stratégie d'optimisation de l'exploitation des Centres multimédia dans les CFI et leur ouverture aux usagers externes (membres des APTE et des communes rurales par exemple) conformément aux engagements respectifs des partenaires consignés dans le mémorandum de la convention.

#### **Recommandation pour le MEN**

*Les activités du Projet CATT-Pilote, si populaires au sein des CFI, méritent de continuer au-delà de la fin du projet. Certaines activités pourraient continuer en Phase 2 du Projet MEG, et le MEN devrait dès maintenant entrer en discussion avec MEG pour prévoir cette suite. Au-delà du Projet MEG, le MEN devrait prévoir une généralisation des acquis de CATT-Pilote.*

### III.- CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS STRATEGIQUES

#### A. Conclusions générales

- En dépit d'une implantation quelque peu tardive, le Project MEG a maintenant acquis sa vitesse de croisière et a initié de nombreuses innovations pédagogiques, communautaires, et administratives. Les écoles-pilote témoignent de l'adoption d'innovations visant l'amélioration des compétences pédagogiques des instituteurs/institutrices et directeurs d'école. A côté de chacune de ces écoles-pilote, fonctionne pleinement et adéquatement une Association de Parents et Tuteurs d'Elèves (APTE). Les Equipes Provinciales de pilotage du projet ont acquis des compétences en planification, en suivi, dans les techniques de collecte de données, et dans la prise de décisions basées sur des indicateurs concrets.
- Les trois composantes du Project MEG, à savoir l'amélioration des compétences pédagogiques des instituteurs/directeurs d'écoles, l'implication des parents d'élèves dans la gestion des écoles, et la formation d'une équipe provinciale capable de suivre le progrès du projet et de planifier son extension, forment un tout centré sur l'amélioration de l'environnement scolaire. Que cette amélioration ait augmenté les taux d'inscription en général et des filles en particulier semble être confirmé par les données recueillies par les Equipes Provinciales.
- Les innovations, processus, et produits issus de l'expérience de MEG depuis son démarrage en Octobre 1997 forment un ensemble qui mérite l'appellation de "Modèle MEG." Celui-ci ne constitue pas un modèle au sens classique du terme, articulé sur une interdépendance étroite et fonctionnelle des composantes, mais un ensemble souple et empirique qui a évolué au fil du temps et qui a su s'adapter aux conditions locales.
- Puisque les éléments du Modèle MEG consistent en une grande variété de modules de formation, guides pédagogiques, processus et méthodes de mobilisation communautaire, il s'avère nécessaire de mieux les définir et les conceptualiser avant de songer à leur généralisation par le Gouvernement Marocain. Ceci est d'autant plus vrai en ce qui a trait aux initiatives réalisées dans le cadre du travail d'organisation communautaire, pourtant la composante qui semble avoir innové le plus, étant donné la nature du milieu rural dans lequel il a dû évoluer.
- Le coût de chaque élément du Modèle MEG méritant d'être reproduit à grande échelle reste à calculer de manière exacte et ceci en fonction de l'échelle proposée. Pour évaluer ces possibilités de généralisation, une première expérience d'extension limitée du modèle est prévue en Phase 2.

## ***B. Recommandations stratégiques pour la Phase 2 du Project MEG***

- Il est recommandé que le Projet MEG adopte une stratégie d'extension limitée de ses activités les plus importantes dans les 8 provinces où il se trouve actuellement. Cette expansion limitée constituera un essai de généralisation des éléments de son modèle les plus probants, à savoir: les 5 modules de formation pour la formation d'enseignants, directeurs d'école, inspecteurs, et formateurs des CFI; les activités de création, renforcement, et de formation en gestion des APTE y compris celles relatives aux mini-projets d'infrastructure; et l'assistance technique en gestion de l'éducation aux Equipes Provinciales.
- La formation en gestion de l'éducation au niveau provincial devrait servir comme point de départ de cette extension limitée du projet. Dans chacune des 8 provinces du projet, l'Equipe Provinciale aura reçu d'ici octobre 2001 une série de trois formations en gestion. Cette formation sera complétée par une assistance technique de la part de MEG durant les deux ans de la Phase 2 (2001-2003). Ces Equipes Provinciales seront chargées de diriger l'extension des éléments du projet dans leurs provinces. Pour ce faire, un fonds sera mis à la disposition de chaque équipe pour mener à bien cette extension préliminaire des acquis de MEG.
- Ce fonds devrait permettre une extension des produits, méthodes, et formations de MEG à environ 6 nouvelles écoles par an sur deux ans. L'idée n'est nullement d'atteindre un maximum d'écoles fondamentales dans chaque délégation, mais plutôt de tester un processus de généralisation du modèle du Projet MEG.
- Ce processus de généralisation se repose sur deux axes: (1) créer une compétence en gestion au niveau de chaque province, et ce, dans l'esprit de la décentralisation prévue par la Charte Nationale; et (2) étendre les approches, produits, et formations, développés depuis quatre ans par MEG, au-delà des 32 écoles-pilote.
- Les cadres et consultants de MEG, en plus de fournir une formation et une assistance technique directement aux Equipes Provinciales, les aideront dans les tâches de mettre sur pied des mini-projets d'infrastructure scolaire, mobiliser les communautés autour des écoles, former les enseignants, inspecteurs, directeurs d'école, et formateurs des CFI, et suivre et évaluer les expériences entreprises sur le terrain.

Durant cette même période de la Phase 2, les cadres et consultants du Projet MEG devront:

- finaliser rapidement les 2 modules de formation visant
  - (1) la préparation des élèves-maîtres des CFI au travail en milieu rural, et
  - (2) la capacité des ces futurs enseignants d'élaborer des curricula locaux.
- documenter les expériences d'approche communautaire développées et testées par MEG depuis 4 ans.

- continuer à soutenir les activités dans les écoles-pilote et leurs communautés, surtout dans les 3 nouvelles provinces où MEG s'est étendu depuis peu.

### ***C. Recommandations stratégiques pour le MEN***

- Il est souhaitable que le Ministère de l'éducation nationale entame dès maintenant son propre processus d'évaluation des outils, méthodes, et approches élaborés et testés par MEG et, à moindre degré, par les Projets GEA et CATT-Pilote. Il est recommandé que cette évaluation soit menée en collaboration avec des membres de l'Equipe MEG et les Equipes Provinciales des 8 délégations concernées.
- Cette évaluation concernera tous les modules et stages de formation développés par MEG, ainsi que les méthodes d'approche communautaire. Elle s'occupera aussi de tirer les leçons nécessaires de l'expérience d'extension des outils et méthodes de MEG aux écoles-pilote des 3 nouvelles provinces et surtout leur extension au-delà des écoles-pilote dans toutes les 8 provinces. Finalement, cette évaluation devrait se pencher rapidement sur la question de l'harmonisation des acquis de l'expérience MEG avec la mise en place des réformes prévues dans la Charte nationale d'éducation et de formation.
- La première étape de cette évaluation de l'expérience de MEG devrait être la création d'un Comité de Pilotage au sein du ministère, comme cela a été convenu lors de la réunion de présentation des constats du 11 Mai (voir [Annexe 5](#)), regroupant des représentants de toutes les directions concernées ainsi que des responsables des trois composantes du Projet MEG.
- Bien que le choix final des membres de ce comité relève du MEN, il est recommandé que le Comité de Pilotage comprenne un ou plusieurs représentants des 7 directions suivantes: coopération et promotion de l'enseignement privé; curricula; action pédagogique; appui éducatif; stratégie, études, et planification; évaluation du système éducatif; et éducation non-formelle. Un représentant de chaque composante du Projet MEG devrait assister à toutes les réunions plénières de ce comité. Compte tenu de cette mixité de représentants du MEN et de MEG, il paraît raisonnable que la Directrice de la Coopération en assume la direction.
- Ce Comité de Pilotage devrait être en place d'ici le mois de septembre 2001 et se diviserait en groupes de travail relatifs à: l'étude et évaluation des modules et cours de formation; renforcement des capacités des Equipes Provinciales en gestion de l'éducation; révision et modification des curricula nationaux et dans les CFI; l'expérience d'extension du projet dans les 8 provinces pendant la Phase 2; un plan de généralisation des éléments les plus probants de MEG en dehors des 8 provinces à partir d'octobre 2003.
- Puisqu'il se nomme Comité de Pilotage, rien ne dit qu'il ne puisse pas guider les activités de MEG durant ces deux dernières années, bien que ses efforts principaux

doivent se centrer sur l'évaluation des acquis et sur des propositions de généralisation à long terme, compte tenu de la réforme éducative en cours.

- Le travail de tous ces groupes d'études au sein du Comité de Pilotage devrait aboutir à un plan de généralisation des acquis du Projet MEG (et GEA et CATT-Pilote, le cas échéant) dans le contexte de la mise en place de la réforme éducative en cours. Cette proposition de généralisation aura à s'adresser aux coûts d'une telle généralisation, qui devraient être abordables pour le MEN selon les normes en vigueur.
- Le Projet MEG a calculé qu'une formation provinciale sur place (voir Annexe 4) en province) de 30 personnes pour 4 jours ne devrait pas coûter au Ministère plus de 8.250 DH (\$US 731). Puisque les tâches de généralisation impliqueront surtout une suite de formations et de recyclages des cadres provinciaux, le MEN pourrait calculer l'enveloppe budgétaire nécessaire dans chaque province selon le nombre de jours de formation qu'il désirerait financer.
- D'autres coûts significatifs dans la généralisation du Modèle MEG sont ceux des activités de mobilisation des communautés, surtout la création et le renforcement des capacités des APTE. En plus du temps du personnel, l'enveloppe budgétaire la plus chère est celle de l'infrastructure scolaire, qui reste néanmoins le moyen le plus efficace de mobilisation des membres des communautés pour soutenir la scolarisation des enfants, principalement les filles. Jusqu'à présent le coût de ces mini-projets se situe autour de 11.000 DH (\$US 975) par école. Reste à voir si ce coût ne pourrait être réduit pendant l'extension du Modèle MEG au cours de la Phase 2.
- Le Comité de Pilotage devrait songer pendant les deux prochaines années à élaborer un plan-cadre de généralisation des éléments approuvés du Modèle MEG, où pourraient trouver place tous les intervenants concernés: d'autres projets existants, bailleurs de fonds potentiels, partenaires du secteur privé, Equipes Provinciales, Académies Régionales, et les directions du Ministère elles-mêmes. Cette stratégie serait très vraisemblablement une pièce-maîtresse de la mise en oeuvre de la Charte Nationale. De cette manière, d'ici deux ans le MEN devrait être en mesure de lancer des réformes spécifiques, en s'inspirant de l'expérience des 6 ans de MEG et des autres projets formant partie de la stratégie conjointe, pour augmenter les taux de scolarisation et d'accomplissement des filles.
- L'appui aux activités et fonctionnement de ce Comité de Pilotage devrait être envisagé dans le cadre de la Phase 2 de MEG.

-----

#### **IV.- LES ANNEXES**

## Annexe 1 : Liste des documents consultés

1. Projet MEG. 1998. Rapport de Suivi de la Performance--Année 1: Octobre 1997 – Septembre 1998. Creative Associates International; Management Systems International; Save the Children. Octobre 1998. Rabat, Maroc.
2. Projet MEG. 1999. Rapport de Suivi de la Performance--Année2: Octobre 1998 – Septembre 1999. Creative Associates International; Management Systems International; Save the Children. Octobre 1999. Rabat, Maroc.
3. Projet MEG. 2000. Rapport de Suivi de la Performance--Année3: Octobre 1999 – Juin 2000. Creative Associates International; Management Systems International; Save the Children. Juillet 2000. Rabat, Maroc.
4. Projet MEG. 2000. Rapport de Suivi de la Performance--Année4-Trimestre 1: juillet – septembre 2000. Creative Associates International; Management Systems International; Save the Children. Octobre 2000. Rabat, Maroc.
5. Projet MEG. 2001. Rapport de Suivi de la Performance--Année4-Trimestre 2: octobre – décembre 2000. Creative Associates International; Management Systems International; Save the Children. Janvier 2001. Rabat, Maroc.
6. Projet MEG. 2001. Rapport de Suivi de la Performance--Année4-Trimestre 3: janvier – mars 2001. Creative Associates International; Management Systems International; Save the Children. Avril 2001. Rabat, Maroc.
7. Projet MEG. 2000. MEG Work Plan: 1 September 2000 – 30 June 2001. Creative Associates International; Management Systems International; Save the Children. 26 October 2000. Rabat, Maroc.
8. USAID. 1997. Morocco Education for Girls. Contract # 608-C-00-97-00026 between USAID and Creative Associates International, Inc. Section C— Description/Specifications/Work Statement. September 17, 1997. Washington, DC.
9. USAID. 1997. Morocco Education for Girls: Contract # 608-C-00-97-00026 between USAID and Creative Associates International, Inc. Section C— Description/Specifications/Work Statement. September 17, 1997. Rabat, Morocco.
10. USAID. 2000. Morocco Education for Girls: Contract Modification. March 2000. Rabat, Morocco.
11. Institute for International Research (with MSI). 2000. Girls' Education Activity: Morocco. July-September 2000 Report. Rabat, Morocco.
12. Institute for International Research (with MSI). 2001. Girls' Education Activity: Morocco. October-December 2000 Report. Rabat, Morocco.
13. Alliance de Travail dans la Formation et l'Action pour l'Enfance. 2001. Evaluation de la Formation et Analyse des Besoins. Projet de Développement du Préscolaire. Session I du 8-12 janvier 2001. Rabat, Maroc.

14. Alliance de Travail dans la Formation et l'Action pour l'Enfance. 2001. Developpement des Classes Précolaires Rurales. Rapport de Formation I. Janvier 2001 Rabat, Maroc.
15. USAID/Morocco. 1999. Results Review and Resource Request (R4): FY 2001. April 1999. Rabat, Morocco.
16. USAID/Morocco. 2000. Results Review and Resource Request (R4). April 1, 2000. Rabat, Morocco
17. USAID/Morocco. 2000. Performance Monitoring Plan 1999-2003. Rabat, Morocco.
18. Commission Spéciale Education Formation. 1999. Charte nationale d'éducation et de formation. Royaume du Maroc. Octobre 1999. Rabat, Maroc.
19. MEG Project. 2001. Information Document. March 30, 2001. Rabat, Morocco.
20. MEG Project. 2001. The MEG Project: Orientations for Phase II. Rabat, Morocco.
21. USAID. 2000. Fifth Amendment to the Grant Agreement between the Kingdom of Morocco and the United States of America for Increased Attainment of Basic Education among Girls in Selected Rural Provinces. July, 2000. Rabat, Morocco.
22. Lent, Drew and Lahcen Haddad. 2000. Results of Provincial Management Training Module 1, Series 1, conducted in Rabat from October 16 through 19, 2000. October 24, 2000. Rabat, Morocco.
23. Lent, Drew and Lahcen Haddad. 2001. Results of Two Provincial Management Training Workshops for Module 2 conducted in Rabat from February 12 through 15 and February 19 through 22, 2001. February 23, 2001. Rabat, Morocco.
24. Lent, Drew and Lahcen Haddad. 2001. Results of Two Provincial Management Training Workshops for Module 3 conducted in Ouarzazate from April 17 through 20 and in Zagora from April 23 through 27, 2001. April 30, 2001. Rabat, Morocco.
25. Projet MEG. 2000. Revision et modification du contrat: vue d'ensemble. Document de travail pour discussion. 1 février 2000.
26. USAID. 2000. Vue d'ensemble des projets de l'USAID au Maroc en éducation, et plus particulièrement du projet MEG. 8 septembre 2000. Rabat, Maroc.
27. Muirragui, Eileen. 2000. Implementing Educational Reform in Morocco through Improved Educational Management at the Provincial Level: Needs Assessment for Training and Technical Assistance. Morocco Education for Girls Activity. April 2000.
28. Management Systems International. 2000. Programme de formation en management pour les Equipes stratégiques provinciales: Manuel du Participant. 3 modules. Morocco Education for Girls Project. Rabat, Maroc.
29. Add references to Modules on Equity, Child-Centered Education, and Integration of Teachers to Rural Milieu.

## Annexe 2: Liste des personnes rencontrées

### **Ministère de l'éducation nationale (Rabat)**

#### Messieurs et Mesdames :

- Ahmed Lamrini, Secrétaire général du MEN
- Ahmed El Arabi, Unité de coordination de la formation des cadres
- Touhamia Wazzani, Directrice de la direction de la coopération et de la promotion de l'enseignement privé
- Mohammed El Yaalaoui, Chef de la division de la coopération et de la gestion du système éducatif
- Salah Benyamna, Directeur de la direction de l'appui éducatif
- Abderrahman Rami, Directeur de la direction des curricula
- Mohamed Fatihi, Directeur de la direction de l'évaluation du système éducatif
- Mustapha Hdigui, Directeur de la direction de l'action pédagogique
- Redouane Belarbi, Directeur de la direction de la stratégie, des études et de la planification
- Nasreddine El Hafi, Directeur de l'unité de coordination de l'enseignement fondamental
- Lhoucine Hajjad, Coordinateur BAJ, Programme des priorités sociales de la Banque mondiale.

### **USAID (Rabat)**

#### Messieurs et Mesdames :

- Peter Kresge, Directeur des programmes sociaux
- Monique Bidaoui-Nooren, Chef du département d'éducation
- Nina Etyemezian, Conseillère en éducation et genre
- Dominique Zemrag, Spécialiste en éducation
- Christophe Tocco, Spécialiste en éducation

### **Projets CATT-Pilote et GEA**

#### Messieurs et Mesdames :

- Saida Abouid, Responsable du Projet CATT-Pilote
- Houcine Haichour, Consultant pour le Projet CATT-Pilote
- Najat Yamouri, Chef d'équipe du Projet GEA

## **Equipe du projet MEG**

### **Messieurs et Mesdames :**

- John Ryan, Chef d'équipe
- Louise Fillion, Conseillère technique principale
- Jonathan Hawley, Spécialiste en système d'information et de gestion de l'éducation
- Khadija Ramram, Spécialiste de la participation communautaire
- Mohammed Abdourabi, Spécialiste de la participation communautaire
- Fatima Jane Casewit, Spécialiste en information et plaidoyer
- Lahcen Haddad, Consultant
- Drew Lent, Consultant

## **Province de Sidi-Kacem**

### **Messieurs et Mesdames :**

- Mohammed Benayad, Délégué du MEN
- Ahmed Elbounaamani, Directeur du CFI
- Khamar Redouane, Formateur au CFI
- Lali Abdellah, Formateur au CFI
- Akba Journad, Formateur au CFI
- Abdelkhaled Latrach, Formateur au CFI
- Azeddine Driss, Formateur au CFI
- Chakib Larabi, animateur de la Salle multimedia
- Abdesslam Belhachmi, Inspecteur
- Fatima Cherkaoui, Inspectrice
- Abdelmazid Aboulama, Inspecteur
- Muhammed Amine, Inspecteur
- El Rhandour Fila, Président de la commune
- Mohamed Rai, Directeur des écoles Chérif El Idrissi et Chtawna
- Thami Ouardghi, Vice-président de l'APTE de l'école Chérif El Idrissi
- Abdelkhalek Latrache, Instituteur de l'école Chérif El Idrissi
- Boucheta Frekh, Président de l'APTE de l'école Chtawna
- Mohammed Jamaa, membre de l'APTE de l'école Chtawna
- Haj Bakhadda Fila, Président de l'APTE de l'école Asbihe
- Ahmed Bendib, Instituteur et membre de l'APTE de l'école Asbihe
- Hafida Chomini, Institutrice
- Jamal Obich, Instituteur
- Leila Ait Aouara, Directrice du Foyer de jeunes filles à Moulay Idriss Zarhoune
- Loubna Belahcen, Vice-directrice

## **Province de Ouarzazate**

### **Messieurs et Mesdames :**

- Mohamed Khalil, Délégué du MEN
- Mohamed Latifi, Inspecteur et Coordonnateur de MEG
- Hassan Ameziane, Administrateur-adjoint
- Mohammed Ait Alla, Inspecteur
- Mouloud Mouadi, Inspecteur
- Mohammed Oudich, Inspecteur
- Abdelkader Tahiri, Inspecteur
- Hassan Bensaoud, Chef de Bureau
- Abdellah Bella, Chef du service pédagogique
- Ahmed Ait Iber, Inspecteur
- Lahcen Ouatouch, Inspecteur en chef
- Mohamed Nassiri, Inspecteur
- Ettahim El Madani, Inspecteur
- Moha Oujlouq, Conseiller en planification
- Mohamed Mimoune, Responsable de l'information
- Mohamed Jaouhari, Inspecteur
- Ahmed Tamsine, Directeur du CFI
- Lahcen Laaziz, Formateur au CFI
- Abderrahim Elmokhtari, animateur de la Salle multimedia
- Fatima Sghir, Directrice de l'école Zawia Sidi Hessaine
- Hamid Rafiq, Président de l'APTE de l'école Zawia Sidi Hessaine
- Brahim Aissami, Vice-président de l'APTE de l'école Zawia Sidi Hessaine
- Abdelhak Kamim, Directeur de l'école de Taghadout
- Latif Hilala, Instituteur au préscolaire de l'école de Taghadout
- Abderrahman Tijani, Membre de l'APTE de l'école de Taghdout
- Abdellah Driouch, Directeur de l'école Timjichte
- Mohammed Id Ali, Membre de l'APTE de l'école Timjichte
- Driss Balsli, Instituteur
- Smail Lafdaili, Instituteur
- Bouchra Boussetta, Institutrice
- Abdellah Hmimed, Instituteur
- Hamid Bousaadi, Instituteur
- Salahddine, Instituteur
- Mardi Ikhlaf, Instituteur
- Aziza Amzil, Institutrice
- Abdellatif Amzil, Instituteur
- Samira El Morchid, Institutrice
- Amina El Moussi, Institutrice
- Mohammed Aandam, Directeur de programmes de l'Association Tichka (Projet GEA)

## **Province d'Errachidia**

### **Messieurs et Mesdames :**

- Moha Darkaoui, Délégué du MEN
- Hachem Elbekri, Chef de service de l'équipement et construction
- Sidi Mohammed Ouahidi, Directeur du CFI
- Mbarek El Masoudi, Formateur au CFI
- Fatim-Zahra Yasmina, Formatrice au CFI
- Rachid Naas, Formateur au CFI
- Hammou Ouknadou, Formateur au CFI
- Hamid Moussaoui, Formateur au CFI
- Abdelkader Kharchouf, Formateur au CFI
- Abdellah Ouhmidou, Formateur au CFI
- Mehdi Amin Alaoui, Formateur au CFI
- Hamid El Fazmi, Formateur au CFI
- Mohamed Mostefa, Formateur au CFI
- Addi Selki, Animateur de la Salle multimedia
- Assou Afkir, Inspecteur
- Elmahjoub Ait Abbou, Inspecteur
- Naceur Bouhriz, Inspecteur
- Mohammed Outkoumout, Directeur de l'école Ait Ameer
- M'hamid Akka, Instituteur et Membre de l'APTE de l'école Ait Ameer
- Oumchtaq Mohamed, Membre de l'APTE de l'école Ait Innou
- Naima Habbouch, Institutrice au préscolaire à l'école Ait Innou
- Moha Baouane, Directeur de l'école Ait Attou
- Itto Ahizoune, Instituteur
- Ali Ouhamid, Instituteur
- Ali Jadi, Instituteur
- Ali Madani, Instituteur
- Lahcen El Fenaruy, Instituteur
- Driss Kissa, Instituteur
- Mohamed Boulilal, Instituteur
- Abdelghani Tati, Instituteur
- Hassan Ousimli, Instituteur
- Moha Guendowri, Instituteur

### Annexe 3 : Coûts des ateliers animés par les Equipes Provinciales

Thème	Durée	Date	Lieu	Nb. - Part.	Nb. - Équipe formation	Coût (Dhs)
Équité	3 jours	Mars 2000	Al Hoceima	30		
Équité	2 jours	Avril 2000	Errachidia	33	2	19,000
Équité	3 jours	Janvier 2001	Al Hoceima	32	2	26,000
Équité	3 jours	Février 2001	Sidi Kacem	72	4	43,000
Stratégies de lecture	3 jours	Mars 2001	Essaouira	26	3	39,000
Méthodes d'enseignement centrées sur l'élève	3 jours	Avril 2001	Taroudant	20	4	13,000
Équité dans l'espace scolaire	3 jours	Avril 2001	Taroudant	20	4	13,000
Amélioration de l'apprentissage de la langue et des mathématiques	3 jours	Avril 2001	Sidi Kacem	44	3	26,000
Adaptation des programmes	4 jours	Mai 2001	Essaouira	30	3	36,000

Note : Ces ateliers sont animés par les inspecteurs/inspectrices et par les professeurs de CFI au personnel des écoles pilotes d'extension.

#### Annexe 4 : Coûts des Modules de Formation de la Composante 1 du MEG

Thème ( <i>Statut</i> )	Distribution	Public-cible	Coût
Méthodes d'enseignement centré sur l'élève avec applications à l'arabe et aux mathématiques <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Manuel de formation</li> <li>▪ Enseignement centré sur l'élève : principes et applications</li> <li>▪ Guide des ateliers de lecture et d'écriture</li> <li>▪ Document d'appui à l'enseignement de l'arabe</li> <li>▪ Document d'appui à l'enseignement des mathématiques</li> </ul> <i>(Terminé)</i>	120 - Avril 2001 MEN – Unité de coordination de la formation des cadres	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 70 délégations</li> <li>▪ 34 CFI</li> <li>▪ 12 CPR</li> </ul>	135 Dhs
	80 – Avril-mai 2001 MEN – Direction de l'appui éducatif	Personnel d'inspection responsable de l'appui éducatif – niveau national	135 Dhs
	356 – Mai 2001 MEG	8 provinces pilotes (CFI, écoles d'application, sous-inspections, écoles pilotes, programmes de formation continue, partenaires)	120 Dhs
	15 à 20,000? – Juin 2001? MEN – Direction de l'appui éducatif	Écoles rurales – niveau national	?
Équité dans l'espace scolaire <i>(Finalisation prévue : mai 2001)</i>	MEG – Juin 2001?	8 provinces pilotes	Est. 25 Dhs
	MEN?		
Animation et gestion de l'école dans une perspective de partenariat <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Manuel des participantes et participants</li> <li>▪ Manuel des équipes de formation</li> <li>▪ Recueil de textes de référence</li> </ul> <i>(Terminé)</i>	MEG – Juin 2001?	8 provinces pilotes	Est. 80 Dhs
	MEN?		
Mise en place d'activités dans le cadre des curricula régionaux et locaux <i>(En cours d'élaboration – Finalisation année scolaire 2001-2002)</i>	MEG	8 provinces pilotes	Est. 40 Dhs
	MEN – Direction des curricula ?	34 CFI	
Intégration au milieu rural	MEG	8 provinces pilotes	Est. 40 Dhs

## **Annexe 5: Réunion de Présentation des Constats de l'Evaluation du Projet MEG et du Projet CATT**

**Le 11 mai 2001, à Rabat**

La séance a été ouverte et clôturée par Mme Wazzani, Directrice de la direction de la coopération du Ministère de l'éducation nationale (MEN).

Après avoir écouté la présentation de l'équipe d'évaluation des conclusions et des questions-clé de l'évaluation de la Phase 1 du Projet MEG, les responsables et les cadres du MEN ont discuté et débattu les divers points de la présentation et des questions soulevées, en particulier celles relatives à la Phase 2 du projet MEG et le rôle du MEN durant cette phase. La réunion a duré deux heures.

Un résumé des points principaux de la présentation, des différentes interventions de la part des cadres du MEN, et les résultats concrets de la réunion est présenté ci-dessous.

### ***I. Présentation de l'Evaluation du projet MEG et du projet CATT***

#### **A.- Constat Général et questions à considérer sur le Projet MEG**

1. Les taux de scolarisation et de rétention des filles ont augmenté dans l'ensemble des écoles-pilote:
  - Scolarisation a augmenté de 35% à 42% entre 1994 et 1999
  - 336 filles de plus en 5 ans
  - rétention en 6ème année a augmenté de 16% à 35% de 1994 à 1999
2. 6 modules de formation élaborés
  - 5 modules visent l'amélioration des compétences pédagogiques
  - 1 module en amélioration de la gestion au niveau provincial
3. Les écoles-pilote fonctionnent de manière adéquate et pourront servir de modèles pour la généralisation des innovations du projet.
4. Un travail très innovateur a été accompli dans la mobilisation de la communauté et dans le renforcement des compétences en gestion de l'Equipe Provinciale.

### **Questions à considérer:**

1. Comment le MEN peut-il exploiter les acquis du Projet MEG?
2. Que doit faire MEG dans sa Phase 2?
3. Que peut faire le MEN pendant la Phase 2 de MEG?
4. Le MEN et MEG comment peuvent-ils travailler ensemble pendant la Phase 2?
5. Faut-il un Comité de Pilotage mixte, impliquant des cadres de plusieurs directions du MEN, ainsi que des membres-clé de MEG?
6. Quelles sont les étapes de l'extension ou la généralisation des innovations (méthodes et produits) développées par MEG?
7. Quels sont les éléments de chaque composante de MEG (1-3) qui méritent d'être généralisés- où, par qui, et quand?

### **B.- Constat relatif à chaque composante du MEG**

#### **Composante 1: Amélioration des Compétences Pédagogiques**

##### **Constat:**

1. Les formations ont eu un impact positif sur les pratiques de l'enseignement.
2. Les pratiques innovatrices ont suivi une évolution différente selon les sites et les intervenants.
3. MEG a mis sur pied un encadrement de suivi et de diffusion de l'information, mais cet encadrement n'a pas été systématique.
4. Il existe une incompatibilité entre les méthodes d'enseignement pratiquées et le type d'évaluation des apprentissages adopté.

##### **Questions à considérer :**

1. Quels modules de formation méritent d'être repris par MEG en Phase 2 et généralisés par le MEN après la fin du projet?
2. MEG devrait-il élaborer de nouveaux modules ou renforcer ceux qui existent déjà?
3. Quelles actions doivent être entreprises par MEG en vue de systématiser les formations et mettre à niveau les différents intervenants?
4. Quels sont les acteurs-clé du MEN susceptibles d'appuyer la généralisation de l'expérience MEG dans une optique de décentralisation?

## Composante 2: Accroissement du soutien de la communauté à l'école

### **Constat:**

1. Contribution significative à:
  - Rapprocher la communauté de l'école
  - Changer la vision de la communauté envers l'école
  - Développer le sentiment d'appartenance à l'école
2. Création d'un partenariat dynamique entre les APTE et les autres intervenants.
3. Création d'un intérêt croissant de la communauté envers le préscolaire et la problématique de la transition des filles vers le collège.

### **Questions à considérer :**

1. Comment assurer l'extension et la pérennité du travail avec les APTE durant la Phase 2 de MEG?
2. Comment renforcer le partenariat entre les APTE et les autres intervenants?
3. Quelle place le MEN réserve-t-il à l'approche communautaire dans l'application de la Charte Nationale?
4. Comment le MEN entend-il s'approprier les stratégies, approches, et outils développés par MEG?

## Composante 3: Amélioration de la Gestion de l'Education

### **Constat:**

1. Une formation visant les Equipes Provinciales de pilotage de MEG est en cours.
2. La formation en gestion des Equipes Provinciales consiste en une série de trois modules:
  - Système d'Information pour le Management de l'Education (SIME)
  - Planification stratégique et élaboration de plans d'action
  - Elargissement de l'équipe et lancement de mini-projets
3. Cette formation vise directement la durabilité des acquis de MEG en formant des Equipe Provinciales capables d'étendre le projet à l'ensemble des provinces.

4. La finalité de cette formation est un groupe d'Equipes Provinciales capable de planifier, exécuter, et suivre des projets d'investissement et de changement dans un contexte de décentralisation.

#### **Questions à considérer:**

1. Comment assurer la pérennité des nouvelles compétences pratiques des Equipes Provinciales après la fin de MEG?
2. Comment coordonner la transition des compétences dans le contexte de la réforme éducative (Charte Nationale)?
3. Comment prévoir un budget d'investissement suffisant pour poursuivre le travail avec les Equipes Provinciales après MEG?
4. Quel sera le rôle de MEG et que devra faire le MEN en Phase 2 de MEG pour assurer une transition des acquis en gestion après MEG?

#### **C.- Constat et Questions concernant le CATT-Pilote**

##### **Constat:**

1. Une contribution significative à:
  - L'appui du Plan 2008—une classe-un Multimedia-Internet
  - La familiarisation avec les NTIC
  - Le renforcement de la capacité d'auto-formation
  - La rupture avec l'isolement et l'enclavement des CFI
2. CATT a promu la valorisation de personnes-ressources capables de production multimédia au sein des CFI.
3. Il existe un décalage relatif à l'encadrement et le suivi entre les différents CFI concernés.

##### **Questions à considérer:**

1. Quelles sont les mesures à prendre afin d'assurer une continuité des activités de CATT-Pilote après sa fin en septembre 2001?
2. Quelles sont les mesures immédiates à prendre afin de remédier au décalage de niveaux de performance entre les CFI?

3. Quelles stratégies sont prévues pour une meilleure exploitation des Centres Multimédia et pour une ouverture aux usagers externes?

## **II.- Points Principaux de la Discussion**

Les participants, qui représentaient les différentes directions du Ministère de l'éducation nationale, ont exprimé une diversité de points de vue, dont en voici les principaux thèmes dans l'ordre de leur présentation.

1. En ce qui concerne l'évaluation de Phase 1 le choix des provinces de l'échantillon a été questionné.
2. La pérennisation des acquis des projets USAID (MEG, CATT, et GEA) est capitale dans les considérations.
3. Quand on parle d'extension des acquis des projets, il faut considérer leur extension à d'autres délégations (provinces).
4. Désormais, le MEN devrait diriger ses projets davantage vers la rétention des filles, maintenant que le taux des inscriptions a beaucoup augmenté.
5. Le Projet MEG a apporté des méthodes et méthodologies très appréciées du MEN.
6. Le Projet CATT-Pilote a une lacune majeure, à savoir: son manque d'intégration au travail du CFI.
7. Le MEN doit avoir deux objectifs, savoir la généralisation de l'enseignement et l'amélioration de sa qualité.
8. Les projets des bailleurs de fonds et le MEN doivent s'intégrer dans une vision globale, une organisation d'ensemble, une organisation commune.
9. Si l'on parle de généralisation, ceci devrait signifier une extension à l'ensemble du territoire national.
10. Pour généraliser les acquis des projets MEG, CATT, GEA, il faudra les remodeler pour en faire un projet global. En fonction des choix de ce projet global, une concertation des efforts, une coordination des décisions, et une évaluation des progrès peuvent se faire.
11. L'école doit être pleinement intégrée à la communauté, en partant du choix de son site physique. La manière d'assurer cette intégration passe par le renforcement des APTE.

12. Le partenariat entre MEG et le MEN doit avoir une stratégie commune plus claire de scolarisation. Pour ce faire, un grand travail de sensibilisation doit s'entreprendre à tous les niveaux.
13. Il est important de lancer les projets avec une ligne de base claire dont les données sont collectées avant le démarrage des activités. Pour ce faire, il sera nécessaire de renforcer les capacités du Ministère en collecte et analyse de données.
14. Chaque composante du Projet MEG a des repères concrets pour suivre le progrès du projet.
15. Le Projet MEG a fait preuve d'une démarche évolutive dans l'innovation de la pédagogie et la mobilisation de la communauté.
16. Chaque site du projet a été choisi indépendamment des autres, permettant une grande variété d'expériences sur le terrain.
17. Les communautés se sont révélées très actives dans les activités de MEG sur le terrain.
18. En Phase 2 de MEG, il faudra constituer des archives, documenter les étapes précédentes, et mettre en place les structures de suivi, tant au niveau central que dans les délégations provinciales.
19. Au démarrage des projets il est important de mettre en place tout le matériel nécessaire dès le début.
20. Les communautés autour des écoles doivent avoir des notions claires de ce que c'est qu'un projet et comment participer.
21. En Phase 2 de MEG, un effet multiplicateur des ses acquis doit prendre forme dans les provinces du projet, et des équipes de formateurs doivent être formées et laissées en place.
22. La réunion d'aujourd'hui (11 mai 2001) peut se considérer comme la première réunion d'un Comité de Pilotage du Projet MEG dans sa Phase 2.
23. GEA devrait être traité dans la présentation des résultats, parce qu'il incarne le modèle même de l'approche participative, de participation communautaire.
24. Une comparaison peut se faire entre la Charte Nationale et les activités du Projet MEG, mais en tout état de cause ce dernier doit venir renforcer la vision et le contexte de la réforme éducative. L'esprit des projets (MEG, CATT, GEA) est louable, mais ils doivent tous s'emboîter dans une même vision.
25. Le Projet GEA à sa fin devrait être pris en charge par le Projet MEG.

26. Un processus d'extension de MEG doit précéder sa généralisation.
27. Il faut penser à de nouvelles expériences-pilote pour tester les éléments du projet, afin de consolider les acquis du projet dans le contexte de la réforme éducative.
28. Les décideurs ne sauraient se prononcer sur les acquis du Projet MEG sans les constats du MEN et ce relatif aux trois objectifs des trois composantes de MEG.
29. Toute généralisation de MEG doit se considérer en fonction de trois niveaux: généralisation à la commune, au reste de la délégation, et à d'autres délégations, surtout celles avoisinant les provinces-pilote.
30. Dans le choix des innovations à généraliser il faut bien tenir compte de leurs coûts, afin de choisir celles qui sont les moins chères.
31. Le MEN pense que la coordination entre le programme national éducatif et le Projet MEG va mieux maintenant qu'avant.
32. Il faut renforcer la coordination de MEG dans les délégations du projet.
33. Il faut renforcer la coordination entre tous les partenaires de MEG.
34. Une culture de partenariat n'a pas existé dans le passé, dont l'exemple de GEA qui menait des activités trop indépendentes. Une concertation plus étroite entre MEG et le MEN est indispensable à l'avenir. Une nouvelle culture de partenariat doit exister désormais.
35. Il est clair que ce manque de coordination entre MEG et MEN s'est redressé depuis un certain temps.
36. Il est souhaitable de faire l'inventaire des formations développées par MEG et de documenter toute cette expérience en Phase 2.
37. Il faut renforcer l'intégration des activités au sein du Projet MEG.
38. Pour l'avenir il faut élaborer une stratégie claire visant un cadre global qui contiendrait un échéancier clair et la mobilisation de tous les moyens pour atteindre les objectifs.
39. Le Projet CATT a un peu buté sur la coordination entre les éléments du projet – formateurs, élèves-maîtres, animateurs.
40. Dans le Projet CATT il faut suivre les modules de formation prévus.
41. En ce qui concerne le Projet MEG, un participant sur le terrain estime que: la formation en gestion a été suffisante; l'approche des plans d'action mérite d'être étendue; le développement du préscolaire a été très apprécié.

42. Le rapport d'évaluation de MEG doit être étudié avant d'en tirer des conclusions définitives et faire des recommandations précises pour l'avenir. Ces dernières incluront probablement le renforcement et l'extension du préscolaire; l'incorporation d'une composante de santé au projet; et un prolongement du Projet CATT-Pilote.
43. Le MEG doit mieux connaître en Phase 2 ce qui se passe au niveau central du MEN, surtout le travail des commissions qui étudient la mise en application de la Charte Nationale.

### ***III.- Les Résultats Concrets de la Réunion***

1. Les directeurs ou les représentants des principales directions du MEN connaissent maintenant les acquis principaux des projets MEG et CATT-Pilote.
2. L'équipe d'évaluation s'est montrée très favorable en ce qui concerne la qualité des activités et des produits de ces projets et la nécessité d'en assurer une suite.
3. Le MEN est maintenant conscient que le Projet MEG touchera à sa fin dans un proche avenir et que le moment est arrivé d'en évaluer ses acquis dans le contexte de l'opérationnalisation de la Charte Nationale.
4. Le MEN apprécie aussi les Projets CATT-Pilote et GEA, mais regrette un certain manque de coordination entre leurs activités et MEG dans le passé, bien que cette situation soit améliorée récemment.
5. Un effet multiplicateur doit assurer l'extension et la généralisation des acquis de MEG dans les provinces durant la Phase 2 et au-delà. Cette généralisation doit s'envisager au niveau de la commune, de la délégation, et de groupes de provinces avoisinantes.
6. Les directeurs du MEN sont conscients de la nécessité d'intégrer tous les projets du secteur de l'éducation dans une vision globale et éviter partant un certain manque de coordination observé dans le passé. La réforme éducative préconisée par la Charte constitue l'oeuvre concrète de cette vision globale.
7. Le MEN reconnaît la nécessité de coordonner le travail des commissions étudiant la Charte avec la Phase 2 du Projet MEG, afin d'en généraliser les acquis de ce dernier.
8. Le MEN propose de créer un Comité de Pilotage pour guider l'extension et la généralisation des approches et produits du Projet MEG durant les deux ans de la Phase 2.
9. La réunion du 11 mai 2001 peut se considérer comme la première réunion de ce Comité de Pilotage du Projet MEG dans sa Phase 2.

10. Une nouvelle culture de partenariat existe désormais entre le Projet MEG, l'USAID, et le Ministère de l'éducation nationale.

---