



Time to Teach

La fréquentation des enseignants et le temps d'enseignement
dans les écoles primaires et secondaires collégiales

Maroc

Carolina Albán Conto

January 2022

BUREAU DE RECHERCHE – INNOCENTI DE L'UNICEF

Le Bureau de la recherche – Innocenti est le centre de recherche spécialisé de l'UNICEF. Il entreprend des recherches sur des questions émergentes ou actuelles afin de guider l'orientation stratégique, les politiques et les programmes de l'UNICEF et de ses partenaires, de définir les débats mondiaux sur les droits de l'enfant et le développement, et de contribuer au programme mondial de recherche et de politique pour tous les enfants, en particulier pour les plus vulnérables.

Les publications du Bureau de la recherche – Innocenti sont des contributions à un débat mondial sur les enfants et ne reflètent pas nécessairement les politiques ou les approches de l'UNICEF.

Le Bureau de la recherche – Innocenti reçoit le soutien financier du gouvernement italien, et le financement de projets spécifiques est également assuré par d'autres gouvernements, des institutions internationales et des acteurs privés, y compris les Comités nationaux de l'UNICEF.

Les résultats, interprétations et conclusions exprimés dans ce document sont ceux des auteurs et ne reflètent pas nécessairement les opinions de l'UNICEF.

Ce document a fait l'objet d'un examen par des pairs à l'extérieur et au sein de l'UNICEF.

Le texte n'a pas été édité selon les normes des publications officielles et l'UNICEF n'accepte aucune responsabilité pour les erreurs.

Des extraits de cette publication peuvent être librement reproduits avec une citation appropriée. Les demandes d'utilisation d'extraits plus importants ou de la totalité de la publication doivent être adressées à l'Unité de Communication à l'adresse suivante : Florence@unicef.org.

Tout extrait de cette publication peut être librement reproduit en utilisant la référence suivante : « Albán Conto C., Time to Teach - La fréquentation des enseignants et le temps d'enseignement dans les écoles primaires et secondaires collégiales au Maroc, Bureau de recherche - Innocenti de l'UNICEF, Florence, 2022. »

Toute correspondance doit être adressée à :

UNICEF Bureau de la recherche - Innocenti
Via degli Alfani, 58
50121 Florence, Italie

Tél: (+39) 055 20 330
Fax: (+39) 055 2033 220
florence@unicef.org
www.unicef-irc.org
twitter: @UNICEFInnocenti
facebook.com/UnicefInnocenti

© Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), 2022

Photo en couverture : ©UNICEF/UNI239487

Production éditoriale : Dali Mwangore, UNICEF Innocenti

Conception graphique : Small World Stories

Time to Teach

La fréquentation des enseignants et le temps d'enseignement
dans les écoles primaires et secondaires collégiales au Maroc

Carolina Albán Conto

January 2022

Remerciements

Ce rapport a été produit par une équipe de chercheurs du Bureau de la recherche de l'UNICEF – Innocenti. L'étude a été dirigée par Matt Brossard et Dominic Richardson, conçue et coordonnée par Despina Karamperidou et Christine (Yue) Han, et rédigée par Carolina Albán Conto. Stefania Vindrola et Matilde Rocca ont fourni une aide exceptionnelle à la recherche, et Amparo Barrera et Lara Steffanizi ont apporté un soutien administratif précieux à l'équipe.

L'équipe tient à remercier Gunilla Olsson (Directrice, Bureau de la recherche de l'UNICEF – Innocenti), Priscilla Idele (Directrice par intérim, Bureau de la recherche de l'UNICEF – Innocenti) et les nombreux collègues de l'UNICEF qui ont participé au processus de planification et de rédaction. L'équipe est redevable à Khalid Chenguiti et Youssef Bouallala (UNICEF Maroc) pour leurs excellents commentaires et pour avoir facilité la formation des enquêteurs et le suivi de la collecte de données dans le pays.

Notre gratitude et nos remerciements les plus sincères s'adressent à Madame Rahma Bourqia, Directrice de l'Instance National d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique au Maroc et à ses collaborateurs notamment Mme Rkia Chafaqi, Mme Fatima Berahou, M. Tarik Hari et M. Mohamed El Msayer pour l'appui dans le processus d'adaptation des outils, l'échantillonnage, la facilitation et la supervision de l'enquête de terrain, le contrôle de la qualité des données, et la validation des résultats et du rapport de l'étude.

Dale Rutstein, Sarah Marchant, Céline Little, Cristina Pizzolato et Angie Lee (tous du Bureau de la recherche de l'UNICEF – Innocenti) ont apporté un soutien éditorial et de communication précieux.

Des remerciements particuliers aux enquêteurs, superviseurs et consultants du cabinet AXETUDE-Maroc qui ont assisté à la mise en œuvre et à l'essai des instruments « Time to Teach », et ont assuré la collecte de données dans plusieurs provinces et établissements scolaires primaires et secondaires au Maroc. L'équipe d'UNICEF Innocenti souhaite également remercier M. Mohammed Baidada, Expert Éducation, pour ses excellents commentaires sur ce rapport.

L'équipe de recherche est profondément reconnaissante aux 1 210 participants qui ont pris part à l'étude au Maroc (enseignants, directeurs, étudiants, cadres du Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, et représentants des communautés) et ont généreusement partagé leur temps et leur expérience au profit de ce projet.

Table des matières

Remerciements	4
Liste des tableaux	6
Listes des figures	6
Abréviations	7
Résumé exécutif	8
Aperçu de l'étude	8
Fréquence de l'absentéisme des enseignants	9
Pourquoi les enseignants sont-ils absents ?	9
Comment réduire l'absentéisme des enseignants ?	10
Chapitre 1. Introduction	12
1.1. Contexte et justification	12
1.2. Objectifs	18
1.3. Cadre conceptuel et conception de la recherche	18
1.4. Structure du rapport	20
Chapitre 2. Principaux résultats	21
2.1. Fréquence de l'absentéisme des enseignants	21
2.2. Raisons de l'absentéisme	24
2.3. Facteurs associés à partir d'une approche systémique	28
Chapitre 3. Implications et recommandations de politique publique	42
3.1. Politiques éducatives : mettre l'accent sur les enseignants et l'environnement scolaire	42
3.2. Suivi, gestion et gouvernance des écoles : renforcer la responsabilité du système	45
3.3. Conditions externes et intersectorielles : assurer le bien-être des enseignants	46
Références	48
Annexes	
Annexe 1 : « Time to Teach » Maroc	53
Annexe 2 : Tableaux supplémentaires	56

Liste des tableaux

Tableau 1 : Différences entre les enseignants des écoles primaires et secondaires collégiales (variables sélectionnées)	27
Tableau 2 : Caractéristiques sélectionnées et opinions des enseignants du primaire, par genre	41
Tableau 3 : Caractéristiques sélectionnées et opinions des enseignants du secondaire collégial, par genre	41
Tableau A1 : Motivation de l'absentéisme des enseignants par lieu et type d'école – écoles primaires	56
Tableau A2 : Motivation de l'absentéisme des enseignants par lieu et type d'école – écoles secondaires collégiales	57
Tableau A3 : Opinions des enseignants par lieu et type d'école – écoles primaires	58
Tableau A4 : Opinions des enseignants par lieu et type d'école – écoles secondaires collégiales	60
Tableau A5 : Absentéisme récurrent et certaines caractéristiques et opinions des enseignants – écoles primaires	61
Tableau A6 : Absentéisme récurrent et certaines caractéristiques et opinions des enseignants – écoles secondaires collégiales	63

Liste des figures

Figure 1: Indicateurs de l'enseignement primaire (2000–2018)	14
Figure 2: Indicateurs de l'enseignement secondaire (2000–2018)	15
Figure 3 : Fréquence de l'absentéisme des enseignants – écoles primaires	22
Figure 4 : Fréquence de l'absentéisme des enseignants – écoles secondaires collégiales	23
Figure 5 : Principales motivations de l'absentéisme – écoles primaires	25
Figure 6 : Principales motivations de l'absentéisme – écoles secondaires collégiales	26
Figure 7 : Opinions des enseignants sur certaines déclarations relatives à l'absentéisme – écoles primaires	30
Figure 8 : Opinions des enseignants sur certaines déclarations relatives à l'absentéisme – écoles secondaires collégiales	31
Figure 9 : Motivations en matière de santé selon certaines caractéristiques de l'enseignant	38
Figure 10 : Motivations familiales/communautaires selon certaines caractéristiques de l'enseignant	39
Figure 11 : Motivations liées à l'éloignement selon certaines caractéristiques de l'enseignant	40
Figure A1 : Schéma conceptuel de l'étude « Time to Teach » (TTT)	53

Abréviations

AREF	Académies régionales de l'éducation et de la formation
CNEF	Charte nationale de l'éducation et de la formation
IDI	Entretiens approfondis
FGD	Groupes de discussion
FUE	Filières universitaires d'éducation
MENFP	Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle
MENA	Moyen-Orient et Afrique du Nord
ONDH	Observatoire national du développement humain
PIB	Produit intérieur brut
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
TTT	Time to Teach

Résumé exécutif

Aperçu de l'étude

Identifié comme l'un des principaux obstacles au progrès éducatif et à l'apprentissage des enfants, l'absentéisme des enseignants est un problème particulièrement grave dans les pays en développement. De plus, les recherches montrent que ce phénomène est l'un des déterminants de l'apprentissage scolaire¹.

Bien que les analyses empiriques sur l'absentéisme des enseignants dans les écoles primaires et secondaires collégiales au Maroc soient peu nombreuses, diverses études suggèrent qu'il s'agit d'un problème répandu qui affecte plus significativement la population des écoles publiques et rurales. L'Observatoire national du développement humain (ONDH) estime que le taux d'absentéisme scolaire est de 4,4 pour cent et le taux d'absentéisme en classe est de 5,5 pour cent. Les chiffres sont plus élevés pour les écoles publiques (respectivement 4,8 et 5,9 pour cent, contre 1,7 et 2,7 pour cent pour les écoles privées) et rurales (respectivement 5,2 et 6,4 pour cent, contre 3,2 et 3,6 pour cent pour les écoles urbaines). De même, l'analyse menée dans le cadre de l'étude TIMSS - 2015 (« Trends in International Mathematics and Science Study ») montre que 28 pour cent des élèves de huitième année au Maroc fréquentent une école où le directeur signale que l'absentéisme est un problème grave, ce qui positionne le pays en première place parmi les pays de la région du Moyen-Orient et l'Afrique du Nord (Middle East-North Africa [MENA]) qui y participent².

Malgré les grands progrès réalisés par le Maroc pour améliorer l'accès et la qualité de son système éducatif, des lacunes importantes subsistent en matière d'apprentissage et de réussite des élèves. Selon la dernière mesure de la pauvreté des apprentissages de la Banque mondiale, 64 pour cent des enfants au Maroc ne peuvent pas lire et comprendre un texte simple à la fin de l'école primaire. Cette statistique place le Maroc à 2,5 points de pourcentage en dessous de la moyenne de la région MENA et 10,7 points en dessous de la moyenne des pays à revenu intermédiaire³.

En plus d'être une menace pour l'apprentissage des enfants, l'absentéisme des enseignants au Maroc est l'une des raisons de l'inefficacité des dépenses d'éducation et l'une des pratiques associées à la corruption dans le secteur de l'éducation du pays⁴.

Face à la pandémie de COVID-19, le Maroc a été contraint de fermer les écoles pendant 24 semaines (120 jours) en 2020⁵, avec des conséquences encore incommensurables sur les modalités d'enseignement, le travail des enseignants et l'apprentissage des élèves. Dans un scénario d'absence de remédiation et de faible efficacité de l'atténuation des effets de la fermeture des écoles, la Banque mondiale prévoit une augmentation de 10 points de pourcentage des enfants ne sachant pas lire un texte à l'âge de 10 ans au niveau mondial, ce qui pour le Maroc pourrait signifier de passer de 64 à 74 pour cent de pauvreté des apprentissages⁶.

Bien que dans un scénario pré-COVID-19 le temps d'instruction et la réduction de l'absentéisme des enseignants constituent l'une des mesures les plus efficaces⁷ et rentables en termes de coût-efficacité, les défis que la pandémie impose au système éducatif rendent l'assiduité des enseignants encore plus pertinente.

L'étude « Time to Teach » (TTT) vise à contribuer à une meilleure compréhension de l'absentéisme des enseignants et du temps d'enseignement dans les écoles primaires et secondaires collégiales marocaines. Pour ce faire, l'étude adopte un concept large de l'absentéisme des enseignants qui comprend (i) l'absence de l'école, (ii) le manque de ponctualité, (iii) l'absence de la classe, et (iv) la réduction du temps consacré à

1 Nhampossa, Medina Pedreira et Bassi, 2019 ; Duflo, Hanna et Ryan, 2012 ; Abadzi, 2009 ; Rogers et Vegas, 2009 ; Miller, Murnane et Willett, 2007 ; Banerjee et Duflo, 2006 ; Chaudhury et al., 2004 ; Suryadarma et al., 2004.

2 ONDH, 2017 ; IEA, 2015

3 Banque Mondiale, 2019a

4 Blancher, Fayad et Auclair, 2016 ; Transparency International, 2013

5 UNESCO - Global Monitoring of School Closures Caused by the COVID-19 Pandemic.

6 Banque mondiale, 2020

7 Bernard, Tiyab et Vianou (2004) montrent que dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne, la performance des enseignants explique 27 pour cent de la variation des niveaux de réussite des élèves.

l'enseignement. Les facteurs sous-jacents sont étudiés à cinq niveaux différents du système éducatif : national, infranational (régional et provincial), communautaire, scolaire (l'établissement) et individuel (l'enseignant). L'étude s'appuie sur des informations primaires recueillies auprès de divers acteurs du secteur de l'éducation (parties prenantes) par le biais d'entretiens et de discussions de groupe, d'une enquête auprès des enseignants et d'observations structurées et non participatives dans les écoles.

Fréquence de l'absentéisme des enseignants

Bien que l'étude ne soit pas représentative du niveau national, l'enquête auprès des enseignants révèle certaines tendances communes au sein de la population interrogée :

- La forme d'absentéisme la plus fréquemment signalée aux niveaux primaire et secondaire collégial est la réduction du temps d'enseignement, avec une incidence plus élevée au secondaire collégial. Dans les écoles primaires, 10 pour cent des enseignants interrogés affirment avoir réduit le temps d'enseignement de manière récurrente (c'est-à-dire au moins une fois par semaine) au cours du premier trimestre de l'année scolaire 2019-2020⁸. Au niveau secondaire collégial, le pourcentage des enseignants qui signalent ce type d'absentéisme est de 6 pour cent et n'est observé que chez les enseignants du secteur public.
- Les autres types d'absentéisme sont moins fréquents et se produisent dans des pourcentages identiques dans les écoles primaires et secondaires collégiales : 1 pour cent des enseignants a déclaré avoir été absent de l'école de façon récurrente ; 2 pour cent sont arrivés en retard ou sont partis plus tôt que prévu ; et 1 pour cent a été absent de la classe. L'absentéisme dû au manque de ponctualité dans l'enseignement primaire est plus fréquent chez les enseignants des zones urbaines (3 pour cent, contre 0 dans les zones rurales) et dans le secteur privé (6 pour cent, contre 1 dans le secteur public).
- La proportion d'enseignants qui déclarent n'avoir jamais été absents, toutes formes d'absentéisme confondues, est très importante. Au niveau primaire, ce pourcentage varie de 67 pour cent en ce qui concerne la réduction du temps d'enseignement à 89 pour cent pour l'absence de la classe. Au niveau secondaire collégial, il varie de 69 pour cent pour l'absentéisme scolaire à 81 pour cent pour le manque de ponctualité.

Pourquoi les enseignants sont-ils absents ?

Les motivations rapportées par les enseignants du primaire et du secondaire collégial pour chaque type d'absentéisme sont très similaires les unes aux autres :

- La santé, les obligations familiales/communautaires et les grèves sont les raisons les plus fréquentes de l'absence de l'école, évoquées respectivement par 69, 37 et 17 pour cent des enseignants du primaire et 67, 32 et 29 pour cent des enseignants du secondaire collégial.
- La principale raison du manque de ponctualité est l'éloignement de l'école, suivie par des raisons de santé, des raisons familiales/communautaires et le climat (mentionné par 24 pour cent des enseignants du primaire et 34 pour cent du secondaire collégial).
- Les raisons administratives, telles que le travail de bureau et les réunions d'enseignants, sont la motivation la plus courante des absences en classe, mentionnées par 22 pour cent des enseignants du primaire et 40 pour cent des enseignants du secondaire collégial.
- Le mauvais comportement des élèves est considéré par 20 pour cent des enseignants du secondaire

⁸ Les enquêtes ont eu lieu entre le 21 octobre et le 28 novembre 2019. Comme l'année scolaire a commencé le 3 septembre 2019 et s'est terminée le 3 juillet 2020, ce rapport sur la fréquence de l'absentéisme ne couvre que le premier trimestre scolaire. Au cours des deux derniers trimestres de l'année scolaire, le pays a connu des fermetures d'écoles prolongées et à l'échelle nationale en raison de la COVID-19, ce qui rendrait impossible une mesure précise de l'absentéisme.

collégial comme la principale raison de la réduction du temps d'enseignement. De plus, la difficulté des élèves à suivre les cours est également citée comme un facteur important par respectivement 16 pour cent et 13 pour cent des enseignants de chaque niveau.

- Les motivations liées à l'éloignement, aux facteurs climatiques, aux grèves et aux affaires administratives/ officielles de l'école dans leur ensemble (sans distinction par type d'absentéisme), sont plus fréquemment mentionnées par les enseignants du secondaire collégial que par ceux du primaire.

Une analyse plus approfondie permet de tirer les conclusions suivantes :

- Le manque de formation et d'expérience est mentionné à plusieurs reprises dans les entretiens avec les parties prenantes comme l'une des raisons de la réduction du temps d'enseignement et de la mauvaise gestion de situations complexes avec les élèves, telles que les mauvais comportements et les difficultés à suivre les leçons.
- Le leadership des directeurs d'école et leur rôle dans la lutte contre l'absentéisme sont largement reconnus par les enseignants, notamment en ce qui concerne l'absence de l'école et le manque de ponctualité.
- Seulement un tiers des enseignants des deux niveaux (primaire et secondaire collégial) affirment disposer du matériel pédagogique nécessaire pour leurs cours, la proportion étant beaucoup plus élevée dans les écoles privées que dans les écoles publiques (64 contre 26 pour cent en primaire et 82 contre 24 pour cent en secondaire collégial)⁹.

Comment réduire l'absentéisme des enseignants ?

Cette étude identifie trois domaines d'action prioritaires pour réduire l'absentéisme des enseignants sous ses quatre formes : (i) les politiques éducatives ; (ii) les facteurs externes et intersectoriels ; et (iii) le suivi, la gestion et la gouvernance des écoles.

Voici quelques recommandations potentielles dans ces trois domaines :

- Mettre la question de l'absentéisme des enseignants et du temps d'enseignement au cœur des cadres réglementaires. Idéalement, ces cadres devraient inclure des définitions objectives des quatre types d'absentéisme identifiés dans cette étude, des indicateurs objectifs et mesurables, des mesures d'enregistrement, de suivi et d'inspection, ainsi que des mécanismes visant à encourager la présence en classe. Il est également essentiel que ces processus incluent les différents niveaux du secteur de l'éducation afin de garantir leur réussite et renforcer la prise de responsabilité du système.
- Renforcer la couverture et la qualité des programmes de formation des enseignants. Il est essentiel de promouvoir des programmes de formation continue comportant des éléments pratiques qui améliorent la relation entre les enseignants, les élèves et la communauté locale et qui permettent une application immédiate des nouveaux apprentissages en classe. La priorité devrait être accordée aux enseignants des zones rurales et défavorisées ainsi qu'aux enseignants contractuels et moins qualifiés.
- Améliorer l'environnement et les infrastructures scolaires où les besoins et les lacunes sont les plus importants, afin de réduire l'absentéisme en classe et de garantir un temps d'instruction suffisant. Toutefois, ces investissements nécessitent des budgets importants, prennent du temps et dépendent d'une bonne stratégie de ciblage pour être efficaces. Il est recommandé de procéder d'abord à un

9 Pour exprimer leur opinion sur la disponibilité du matériel pédagogique, les enseignants ont été invités à sélectionner une option parmi les cinq réponses suivantes : 1 = Tout à fait en désaccord, 2 = Pas d'accord, 3 = Pas sûr, 4 = D'accord, 5 = Tout à fait d'accord. Comme toutes les études s'appuyant sur des données autodéclarées, la TTT n'est pas exempte de limitations méthodologiques. Voir l'Annexe 1 pour une explication détaillée des limites méthodologiques de cette étude.

examen de l'état actuel des écoles, d'évaluer les besoins et de les analyser en termes de rentabilité pour d'identifier les investissements les plus appropriés.

- Veiller à ce que les enseignants bénéficient de bonnes conditions et d'un accès aux services de santé et évaluer leur exposition à des conditions sanitaires (telles que l'accès à l'eau potable et le traitement des déchets) et climatiques défavorables, ainsi que l'incidence des maladies à l'école, avec le soutien du Ministère de la Santé et des entités nationales et infranationales respectives. Des activités de prévention et de sensibilisation peuvent être incluses dans les écoles, ce qui permettra également d'atteindre les élèves, les familles et la communauté.
- Mettre la technologie au service de la réduction de l'absentéisme grâce à des applications dans des domaines tels que le suivi et le contrôle de l'absentéisme des enseignants, la formation continue, l'affectation et le déploiement des enseignants, la gestion des salaires et des paiements, ainsi que le complément et le soutien des activités de classe. Il est essentiel que la conception et la mise en œuvre de ces mesures impliquent la participation des enseignants et qu'un accès équitable à celles-ci soit assuré. Ces mesures deviennent encore plus pertinentes dans un contexte marqué par la COVID-19 et les défis du système scolaire pour s'adapter aux nouvelles réalités de l'enseignement à distance.
- Évaluer la situation des enseignants dans une perspective de genre afin d'identifier les initiatives axées sur les enseignantes, telles que les mesures de sécurité, les programmes de santé préventive, la distribution de produits d'hygiène et les infrastructures sanitaires.

Chapitre 1. Introduction

1.1. Contexte et justification

Le Maroc est un pays à revenu moyen inférieur situé dans la région du Maghreb en Afrique du Nord. Il compte 36 millions d'habitants, dont 15 pour cent sont en âge de scolarité obligatoire, soit de 6 à 14 ans (HCP, 2018). Sur le plan ethnique, la population est principalement composée de descendants d'Amazighs (la population autochtone) et d'Arabes. Cependant, les colonisations française et espagnole (1912-1956) ont fortement influencé divers aspects de la société, de la législation, du gouvernement et du système éducatif.

Le Maroc est l'un des acteurs économiques les plus dynamiques de la région MENA et a obtenu des résultats sociaux remarquables au cours de la dernière décennie (l'éradication de l'extrême pauvreté, p. ex.). Il continue néanmoins à faire face à des défis majeurs en matière de développement, tels que les fortes disparités de revenus selon l'origine géographique et le milieu socio-économique, un des taux de chômage des jeunes les plus élevés de la région (41 pour cent en 2016) et l'insuffisance des qualifications et des compétences des diplômés (Banque mondiale, 2018a ; HCP, 2018).

Le système scolaire marocain comprend cinq niveaux : l'enseignement préscolaire (pour les enfants âgés de 4 à 5 ans), l'enseignement primaire (qui dure 6 ans et commence à l'âge de 6 ans), l'enseignement secondaire collégial (qui dure 3 ans), le secondaire qualifiant (qui dure 3 ans) et l'enseignement supérieur. Au Maroc, l'enseignement est obligatoire et gratuit pour les cycles primaire et secondaire collégial.

Il existe trois types d'écoles au Maroc : les écoles publiques à but non lucratif, administrées par le Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique ; les écoles privées, qui bénéficient d'une plus grande autonomie ; et les écoles communautaires (de nature privée, à but non lucratif), qui répondent surtout aux efforts des communautés locales dans les zones rurales où il y a un manque d'écoles publiques. Le système public accueille 82 pour cent des élèves inscrits dans l'enseignement primaire et 89 pour cent de ceux inscrits dans l'enseignement secondaire, avec une plus grande représentation des personnes issues de faibles niveaux socio-économiques, des zones rurales et des territoires défavorisés, par rapport au privé (UNESCO-ISU, 2020a).

Si l'on parvient à une couverture quasi universelle dans l'enseignement primaire (99,6 pour cent en 2020), le nombre d'enfants non scolarisés dans l'enseignement secondaire constitue un défi majeur, représentant 7 pour cent dans le premier cycle et 25 pour cent dans le deuxième cycle (UNESCO-ISU, 2020b). Les filles des zones rurales nécessitent une attention considérable, car elles représentent 60 pour cent des enfants exclus du système éducatif (UNICEF, 2015).

Outre la question de l'accès, la qualité de l'éducation est également une préoccupation : 64 pour cent des enfants ne savent pas lire à l'âge de 10 ans au Maroc, et le pays se situe 2,5 points de pourcentage en dessous de la moyenne de la région MENA et 10,7 points en dessous des pays à revenu intermédiaire (Banque mondiale, 2019a). Sur le plan interne, les études mettent en évidence de grandes divergences territoriales et socio-économiques. L'étude PIRLS (Programme international de recherche en lecture scolaire) 2016 révèle que les élèves de quatrième année des écoles privées obtiennent des résultats supérieurs de 121 points à ceux des institutions publiques, soit l'équivalent de trois années de compétences supérieures en lecture (CSEFRS, 2019).

Les dépenses publiques d'éducation représentent 2,3 pour cent du PIB dans le primaire et 2,7 pour cent dans le secondaire (UNESCO-UIS, 2013), les salaires absorbant 82 pour cent du budget (BAD, 2017). Le ratio élèves/enseignant au Maroc est de 27 élèves par enseignant au niveau primaire et 23 élèves par enseignant au niveau secondaire collégial (Figures 1 et 2). En plus des investissements étatiques, le Maroc enregistre un flux important de fonds de coopération internationale pour l'éducation, qui a atteint 390 millions de dollars engagés en 2019 (soit 33 pour cent du montant total égal à 1 180,48 millions de dollars). En outre, 39 pour cent de ces flux proviennent de la Commission européenne, 35 pour cent de la France et 22 pour cent de l'Allemagne (OECD.Stat, 2019).

POINTS CLÉS

Maroc

36
millions
d'habitants15% en âge de scolarité
obligatoire (6-14 ans)
et taux de croissance annuel
de la population de 1,3%
(HCP, 2018)**Inclusion sociale**

Malgré des résultats positifs en termes de réduction de la pauvreté (taux de pauvreté de 4,8% en 2013), l'écart entre les zones urbaines et rurales reste important et les inégalités se sont accrues dans certaines régions. L'accès au marché du travail reste difficile pour les jeunes, les femmes et les personnes les plus qualifiées. Taux de chômage en 2016 : 9,4 % au total, 41% pour les 15-34 ans, 11% pour les femmes et 17 % pour les diplômés (HCP, 2016)

Développement humain

Classé 121^e dans l'indice de développement humain. Il enregistre un taux d'alphabétisation des plus de 15 ans de 76% et 11,6 années de scolarité prévues (PNUD ; UNESCO - ISU)

Éducation

Des progrès significatifs sans l'accès à l'enseignement primaire (99,6% d'enregistrement net en 2020), bien que des défis importants restent à relever au niveau secondaire (93% et 75% d'enregistrement net en premier et deuxième cycle respectivement) (UNESCO-ISU, 2020b)

66,4% des enfants de maîtrise pas la lecture à l'âge de 10 ans (Banque mondiale, 2019a)

Les activités d'apprentissage sont limitées à 78% du temps à l'école (Abadzi, 2009)

Économie

Après avoir enregistré une croissance économique stable au cours de la dernière décennie, l'économie marocaine a été peu performante ces dernières années (2,3% de croissance en 2019), caractérisée par une forte volatilité dans l'agriculture et une stagnation dans le secteur manufacturier (Banque mondiale - WDI)

**L'absentéisme des enseignants peut atteindre
28% d'élèves de huitième année (IEA, 2015)**

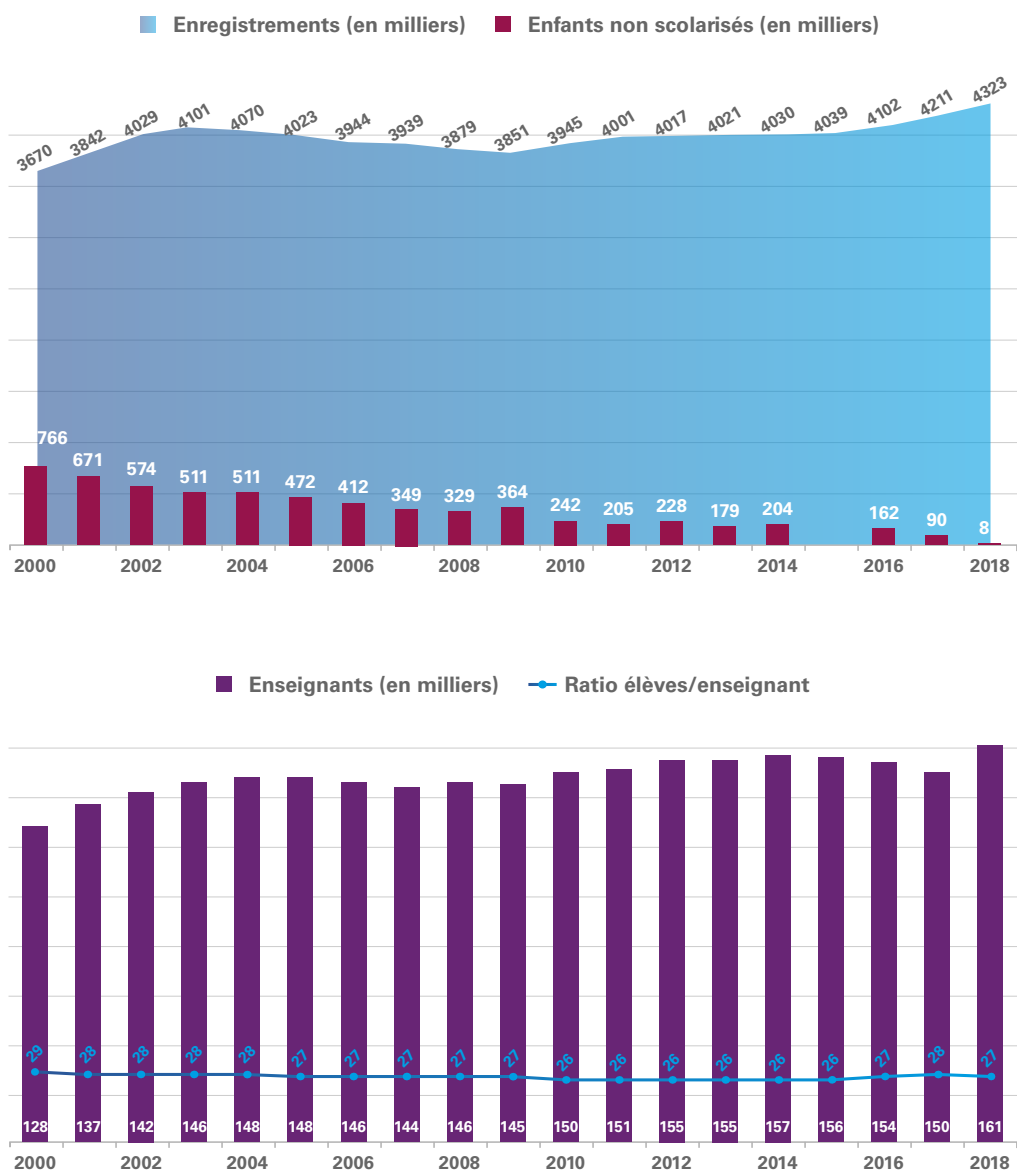
La pénurie d'enseignants est exacerbée par la faible qualification et la formation insuffisante des enseignants, en particulier dans les écoles difficiles à pourvoir (Cour des comptes, 2017. Selon les derniers résultats tirés de l'étude « Trends in International Mathematics and Science Study » - TIMMS, 67 pour cent des enseignants marocains en 4^e année et 41 pour cent des enseignants en 8^e année n'ont pas de diplôme au-delà de l'enseignement secondaire qualifiant, ce qui est bien inférieur à la moyenne des pays participants (TIMMS, 2015). En outre, le nombre d'enseignants contractuels recrutés a augmenté, ce qui peut avoir des implications sur la qualité de l'enseignement, car ces enseignants ne sont pas soumis aux mêmes exigences de recrutement (OECD, 2018a).

Bien qu'il existe peu d'analyses empiriques sur l'incidence de l'absentéisme des enseignants dans les écoles primaires et secondaires, certaines études récentes montrent que l'absentéisme des enseignants n'est pas négligeable et peut expliquer en partie les problèmes de qualité de l'éducation au Maroc.

L'Observatoire national du développement humain (ONDH) estime le taux d'absentéisme scolaire à 4,4 pour cent et le taux d'absentéisme en classe à 5,5 pour cent, avec des résultats légèrement plus élevés dans les écoles publiques (4,8 et 5,9 pour cent respectivement, contre 1,7 et 2,7 pour cent pour les écoles privées) et les écoles rurales (5,2 et 6,4 pour cent respectivement, contre 3,2 et 3,6 pour cent pour les écoles urbaines). Globalement, l'absentéisme des enseignants peut affecter environ 28 pour cent des élèves de huitième année, ce qui fait du Maroc l'un des pays ayant la plus forte proportion d'enseignants absents dans la région MENA

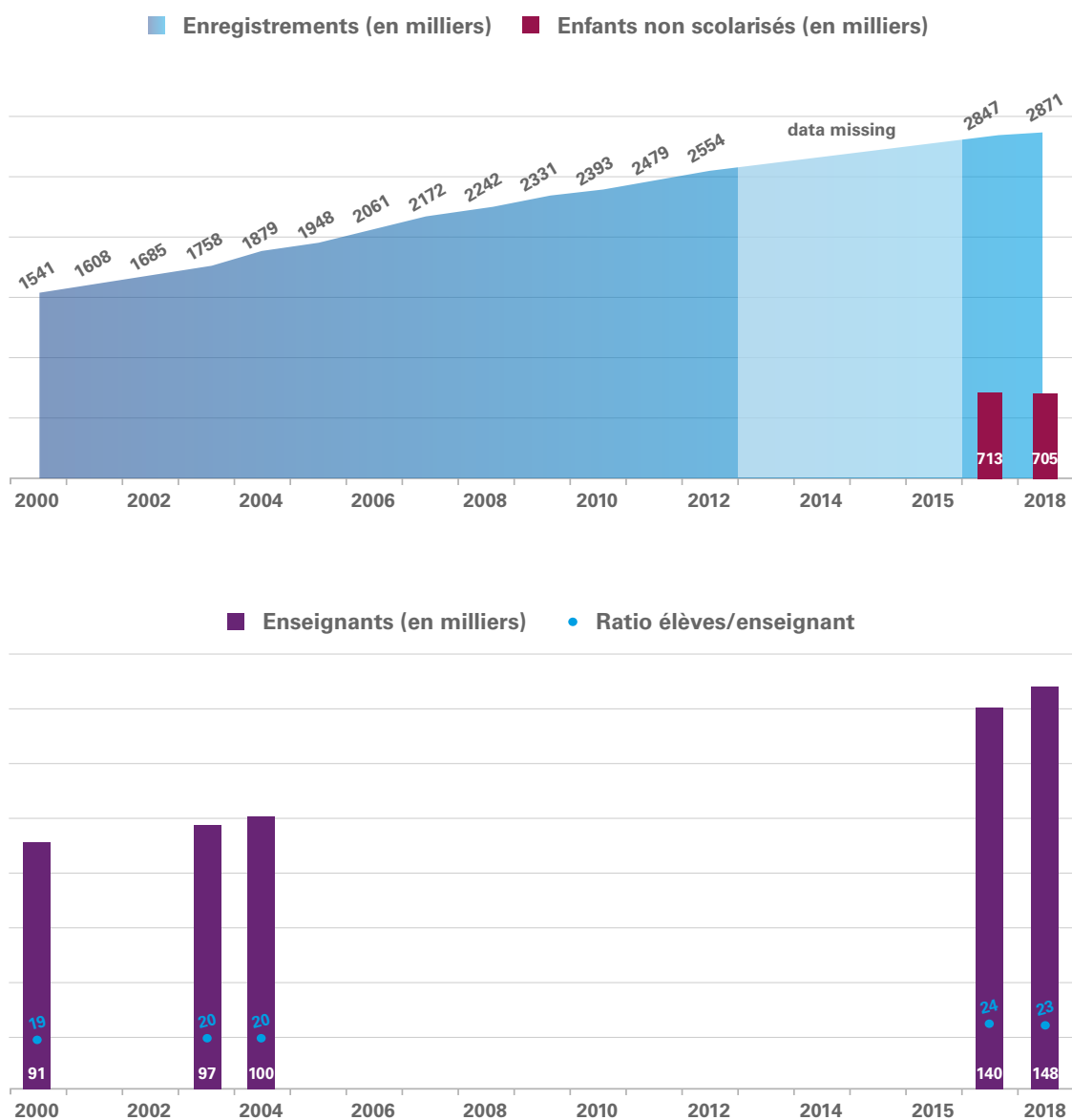
(IEA, 2015). Des études indiquent qu’au Maroc, environ 40 pour cent des enseignants ne respectent pas le volume d’heures d’enseignement régulier au niveau secondaire (Cour des comptes, 2017) et que les élèves participent à des activités d’apprentissage pendant environ 78 pour cent seulement de leur temps à l’école (Abadzi, 2009).

Figure 1: Indicateurs de l’enseignement primaire (2000–2018)



Source: UNESCO-ISU

Figure 2: Indicateurs de l'enseignement secondaire (2000–2018)



Source: UNESCO-ISU

Ces situations sont très préoccupantes, car des recherches ont montré que le temps d'instruction effectif est étroitement lié aux progrès scolaires et à la capacité d'apprentissage (Banque mondiale, 2018b). En plus d'être une menace pour l'apprentissage des enfants, l'absentéisme des enseignants au Maroc est également l'une des raisons de l'inefficacité des dépenses d'éducation (Blancher, Fayad et Auclair, 2016) et a également été identifié comme l'une des pratiques associées à la corruption dans le secteur de l'éducation du pays (Transparency International, 2013).

Encadré 1 : Développements récents et politiques des enseignants au Maroc

Au cours de la dernière décennie, le Maroc a fait des progrès remarquables dans le renforcement de son système éducatif. Ces avancées ont été possibles grâce à la mise en œuvre d'un nombre important de réformes, à partir de l'adoption de la Charte nationale de l'éducation et de la formation (CNEF) en 2000, qui fournit les bases de la modernisation du système éducatif dans le pays. Plus récemment, d'importantes réformes ont été mises en œuvre pour améliorer la qualité et l'équité:

Programme d'Urgence 2009-2012 (MENFPESRS, 2012)

- Prévoit l'augmentation du nombre d'enseignants afin de réduire le déficit, en particulier dans certaines matières (français, physique et mathématiques) et dans les écoles difficiles à pourvoir en personnel.
- Vise à modifier les critères de sélection des enseignants avec l'ouverture de filières universitaires d'éducation (FUE) offrant une formation de 3 ans en sciences de l'éducation et en techniques d'enseignement (niveau licence ou bac+3, soit un an de plus qu'auparavant).
- Propose de renforcer les programmes de formation initiale (étendus de deux à cinq ans après le bac) et les programmes de formation continue (formation des formateurs et programmes spécifiques) et la révision de l'organisation institutionnelle des centres de formation.
- Encourage les mesures de décentralisation de la gestion des ressources humaines et de mise en œuvre de solutions informatiques pour mieux anticiper les besoins en personnel.
- Préconise la mise en œuvre d'un système d'évaluation des enseignants basé sur des critères non traditionnels tels que l'assiduité, la planification, la préparation du travail, l'achèvement du programme scolaire et les pratiques pédagogiques.
- Cherche à renforcer la santé et la sécurité dans les écoles d'enseignement par le recrutement de personnel médical et la fourniture de matériel pharmaceutique.

Vision stratégique de la Réforme de l'enseignement 2015-2030 (CSEFRS, 2015 ; MENFPESRS, 2016)

- Donne la priorité au développement de la scolarisation dans les zones rurales, périurbaines et déficitaires.
- Promeut l'enseignement privé avec un soutien législatif et de contrôle pour assurer la qualité.
- Cherche l'amélioration de la formation initiale et continue des enseignants.
- Vise à améliorer l'attractivité de la profession d'enseignant et optimiser les processus de sélection des futurs enseignants, ainsi qu'à adopter des critères plus précis pour l'accès à la profession, y compris la motivation et la prédisposition psychologique et éthique, en plus des connaissances et des compétences.
- Promeut la gestion efficace des carrières, diversification des formes de recrutement des enseignants et évaluation régulière du personnel administratif.
- Adopte des mesures régionales de gestion des ressources humaines et accorde une attention particulière aux enseignants et au personnel travaillant dans des zones difficiles et éloignées.

Loi-cadre N° 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique (Bulletin officiel N° 6944)

- Définit des priorités pour le développement du système éducatif, l'introduction de l'enseignement préscolaire obligatoire (dès l'âge de 4 ans) et son inclusion dans le cycle primaire.
- Priorise les enfants des zones rurales et défavorisées.
- Introduit l'alternance linguistique et l'éducation plurilingue avec la possibilité des contenus éducatifs en langues étrangères.
- Renouvelle des professions de l'éducation grâce à une nouvelle charte contractuelle de déontologie des métiers de l'éducation qui redéfinit les différentes tâches et compétences.
- Crée un fonds spécial pour la diversification des sources de financement du système d'éducation et l'amélioration de sa qualité, avec des ressources de l'État, des institutions publiques, du secteur privé et d'autres partenaires.

En 2020, en raison de la pandémie de COVID-19, les écoles marocaines ont été fermées pendant 24 semaines (120 jours)¹⁰ à partir du 16 mars 2020¹¹. Bien qu'il n'existe pas de mesure précise de l'effet de ces fermetures sur l'apprentissage des élèves, des estimations récentes de la Banque mondiale anticipent une augmentation de 64 à 74 du pourcentage d'enfants ne sachant pas lire un texte simple à l'âge de 10 ans au Maroc (Banque mondiale, 2020).

Pour atténuer les effets possibles de ces fermetures sur l'apprentissage et le bien-être des enfants et pour s'assurer que tous les élèves soient atteints, même dans les zones rurales ou mal desservies, le pays a mis en œuvre une stratégie éducative combinant des modalités numériques, des programmes télévisés et radiophoniques, ainsi que des livrets et kits scolaires à emporter à la maison (UNICEF- Suivi de la réponse du secteur de l'éducation à la COVID-19¹²). Le Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique a développé une plateforme en ligne avec du contenu pour toutes les matières et tous les niveaux ([TelmidTice](#)), ainsi qu'une plateforme Microsoft Teams pour permettre l'interaction en ligne entre élèves et enseignants. Pour atteindre les élèves qui n'ont pas accès à l'internet, la stratégie a consisté à diffuser des leçons filmées sur les chaînes de télévision nationales (USAID, 2020). De même, le Centre national de documentation a lancé la plateforme [ABHATOO](#) avec des contenus éducatifs par matière et par niveau scolaire, conformément au programme national ([UNESCO - National learning platforms and tools](#)).

Bien qu'il n'existe pas de données au niveau des enseignants, une enquête menée par le Haut-Commissariat au Plan révèle que pendant les fermetures d'écoles, un ménage sur cinq ayant des enfants en âge de fréquenter l'école (primaire et secondaire collégial) ne suit aucun cours à distance, cette situation étant la plus pressante parmi les élèves des écoles publiques et rurales¹³. Plus de 70 pour cent des ménages indiquent que la principale difficulté pour suivre des cours à distance est le manque et l'inadéquation des outils ou matériels nécessaires tels que les téléviseurs, les PC, les smartphones, les imprimantes ou les connexions à l'internet (HCP, 2020)¹⁴.

10 Calculs effectués à partir de la base de données [UNESCO-Réponse de l'éducation COVID-19](#) (consulté en mars 2021).

11 Le gouvernement marocain a autorisé une ouverture partielle à partir du 7 septembre et une ouverture totale à partir du 5 octobre 2020,

12 Il s'agit d'un outil utilisé par le personnel de l'UNICEF pour fournir des informations sur les réponses en matière d'éducation à la COVID-19 dans plus de 120 pays.

13 Au niveau primaire, les pourcentages sont de 42 pour cent pour les enfants des écoles publiques contre 81 pour cent dans les écoles privées, et au niveau secondaire collégial, de 84 pour cent et 48 pour cent respectivement. Le pourcentage d'enfants qui ne suivent aucun programme est de 33 pour cent en milieu rural et 14 pour cent en milieu urbain au niveau primaire, et de 27 et 12 pour cent respectivement au niveau secondaire collégial.

14 Les pourcentages sont 78 pour cent dans le niveau primaire et 85 pour cent dans le niveau secondaire.

La COVID-19 a pu exacerber l'absentéisme des enseignants en tant qu'effet direct du risque accru de maladie. Mais elle a également pu affecter la présence et le temps d'enseignement dans les programmes à distance par l'impact indirect d'un accès limité à une infrastructure numérique de qualité, d'une faible formation aux compétences pédagogiques numériques, d'une charge de travail accrue et de responsabilités familiales accrues.

L'étude « Time to Teach (TTT) » est une initiative de recherche qui vise à combler les lacunes dans les connaissances relatives aux motivations et aux facteurs associés à l'absentéisme des enseignants du primaire et du secondaire collégial au Maroc. Bien que l'étude utilise des données collectées avant la pandémie et se concentre sur l'analyse de ses moteurs structurels, certains des résultats ont des implications applicables au contexte de la pandémie de COVID-19.

1.2. Objectifs

La recherche et les politiques publiques sur l'absentéisme des enseignants se sont traditionnellement concentrées sur la présence des enseignants dans les écoles, oubliant que la présence effective de l'enseignant dans l'établissement n'est qu'une première étape dans la réalisation des progrès académiques et de l'apprentissage des élèves.

L'étude « Time to Teach (TTT) » dans les écoles primaires et secondaires collégiales du Maroc est construite sur la base du principe selon lequel les progrès académiques et l'apprentissage dépendent largement de la réalisation de quatre conditions minimales liées à l'enseignant : être présent dans l'école, respecter l'horaire fixé, être présent dans la salle de classe et consacrer à l'enseignement le temps qui y est alloué. Ce cadre permet de développer un concept plus complet de l'absentéisme des enseignants qui capture ces quatre conditions minimales.

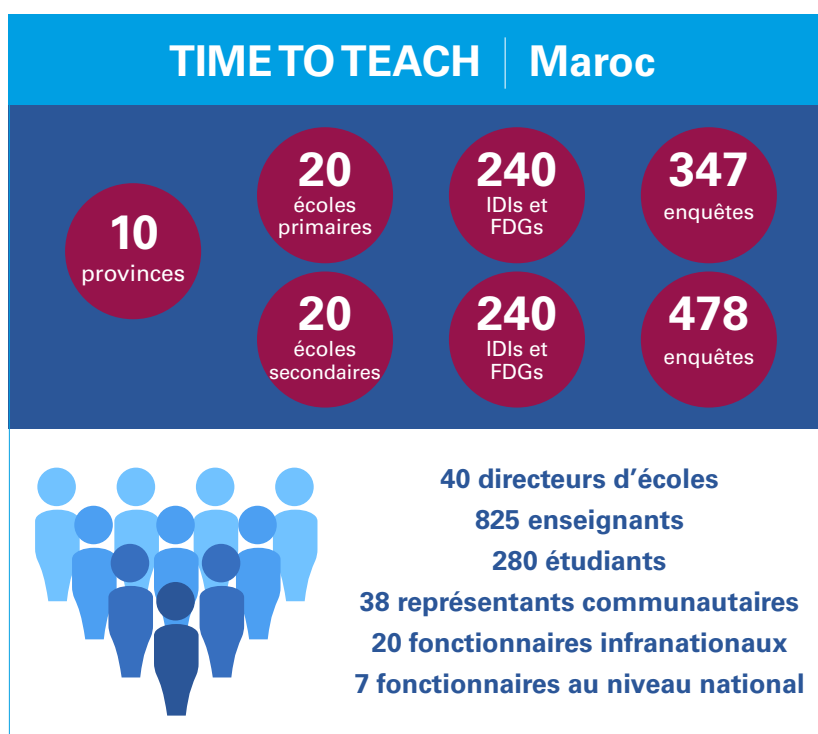
TTT utilise un modèle d'analyse à plusieurs niveaux pour examiner les facteurs associés à chacune des quatre formes d'absentéisme des enseignants : 1) l'absence de l'école, 2) l'absence de ponctualité, 3) l'absence de la salle de classe et 4) la réduction du temps consacré à l'enseignement. Bien que ce cadre ait été relativement sous-utilisé dans les analyses du secteur de l'éducation, il fournit une vue systémique de la portée et de l'efficacité des politiques et pratiques d'enseignement, de leur relation avec l'absentéisme et de leurs effets possibles sur les progrès scolaires et l'apprentissage (UNICEF, 2017).

Les principaux objectifs de l'étude sont les suivants :

- Comprendre les différentes formes d'absentéisme des enseignants dans les écoles primaires et secondaires collégiales au Maroc et évaluer leur incidence, dans différents types d'écoles (par exemple, de gouvernance publique/privée) et milieux (par exemple, rural/urbain).
- Identifier les motivations et les facteurs clés associés à l'assiduité et au temps d'enseignement des enseignants du primaire et du secondaire collégial dans une perspective systémique.
- Identifier les pratiques prometteuses et fournir des recommandations concrètes sur l'augmentation de la présence des enseignants comme moyen d'améliorer les résultats scolaires des élèves au Maroc.

1.3. Cadre conceptuel et conception de la recherche

L'étude TTT dans les écoles primaires et secondaires collégiales du Maroc présente les spécificités suivantes : premièrement, elle mobilise un concept élargi de l'absentéisme qui, en plus des définitions traditionnelles de l'assiduité et de la ponctualité des enseignants, ajoute celles de la présence en classe et du temps d'enseignement. Deuxièmement, elle construit une vision systémique des motivations et des facteurs associés à l'absentéisme qui prend en compte les aspects liés aux niveaux national, infranational (régional et provincial), communautaire, école et enseignants.



L'étude utilise des outils de recherche à la fois qualitatifs et quantitatifs pour collecter des données et des informations primaires uniques auprès des enseignants et d'autres acteurs concernés du système. Vingt écoles primaires et vingt écoles secondaires collégiales ont été visitées dans onze localités du pays : Inezgane - Aït Melloul, Fès, Kénitra, Larache, Marrakech, Nouaceur, Salé, Sidi Bernoussi, Tanger - Assilah, Taounate et Taroudant.

Ces écoles ont été sélectionnées sur la base des données fournies par l'Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique selon deux critères : le type de gouvernance (publique et privée) et la localisation (urbaine et rurale).

L'étude a utilisé trois types d'outils de collecte : i) des entretiens approfondis (IDI) avec des directeurs d'école, des enseignants, des représentants de la communauté, des fonctionnaires infranationaux et du personnel au niveau national, et des groupes de discussion (FGD) d'élèves (507 personnes au total) ; ii) une enquête papier-crayon administrée à tous les enseignants présents dans les écoles primaires et secondaires collégiales sélectionnées à la date de la visite (347 dans le niveau primaire et 478 dans le niveau secondaire collégial) ; et iii) un outil d'observation pour enregistrer les observations des recenseurs pendant les visites¹⁵. Les enquêtes ont eu lieu entre le 21 octobre et le 28 novembre 2019.

L'analyse se concentre sur trois aspects essentiels pour une meilleure compréhension de l'absentéisme des enseignants : son incidence, ses motivations et les facteurs associés. Pour mesurer l'incidence, l'enquête TTT a demandé aux enseignants de signaler la fréquence de chacune des quatre formes d'absentéisme depuis le début de l'année scolaire. Étant donné que l'année scolaire 2019-2020 a commencé le 3 septembre et s'est terminée le 3 juillet, et que la collecte des données a eu lieu en octobre-novembre 2019, cette mesure de l'incidence de l'absentéisme ne couvre que le premier trimestre scolaire. Bien que cinq catégories de réponses étaient possibles (jamais, quelques fois - moins de trois fois par semaine, moins d'une fois par semaine, une fois par semaine, plus d'une fois par semaine), la plupart des analyses se concentrent sur les absences récurrentes, c'est-à-dire au moins une fois par semaine¹⁶. Afin de saisir les motivations des

15 Les différents outils ont été adaptés pour chaque groupe de répondants afin de refléter les expertises et perspectives uniques des participants. Ils ont également été révisés après avoir reçu les commentaires de l'Instance Nationale de l'Évaluation et de l'UNICEF Maroc. L'étude a reçu une approbation éthique de recherche de la part du Comité d'examen institutionnel (IRB) de la recherche et de l'éthique du Health Media Lab (HML).

16 Cette définition comprend deux catégories de réponses à la question posée dans l'enquête : une fois par semaine et plus d'une fois par semaine.

enseignants et les éventuels facteurs associés, les enquêtes et les entretiens approfondis ont également porté sur les principales raisons invoquées par les enseignants pour expliquer chaque forme d'absentéisme et sur leurs points de vue sur les questions liées à l'absentéisme, telles que le fonctionnement des écoles et le rôle des différents acteurs : inspecteurs, directeurs, enseignants, parents, communauté et élèves.

Ces informations ont été complétées par des entretiens avec des parties prenantes, des groupes de discussion et des observations des écoles afin d'étudier en profondeur les racines systémiques de l'absentéisme à partir de cinq niveaux d'agrégation : national, infranational, communautaire, école et enseignant. De plus amples détails sur le cadre conceptuel et la conception de la recherche du TTT - Maroc sont présentés à l'Annexe 1.

1.4. Structure du rapport

Ce rapport est structuré comme suit : la Section 2 présente les principaux résultats de l'incidence, des motifs et des facteurs associés à l'absentéisme des enseignants dans les écoles primaires et secondaires collégiales au Maroc. La Section 3 examine les principales implications en matière de politique publique et fournit quelques recommandations pour concevoir des pratiques prometteuses visant à augmenter l'assiduité des enseignants et le temps d'enseignement.

Chapitre 2. Principaux résultats

2.1. Fréquence de l'absentéisme des enseignants

Selon les réponses des enseignants, la forme la plus courante d'absentéisme récurrent (c'est-à-dire une fois par semaine ou plus) dans les écoles primaires et secondaires collégiales au Maroc est la réduction du temps d'enseignement (Figures 3 et 4). Dans les écoles primaires, 10 pour cent des enseignants interrogés affirment avoir réduit de manière récurrente le temps d'enseignement au cours du premier trimestre de l'année scolaire 2019-2020, Dans le secondaire collégial, ce pourcentage est de 6 pour cent, soit 4 points de pourcentage de moins que dans les écoles élémentaires (Tableau 1).

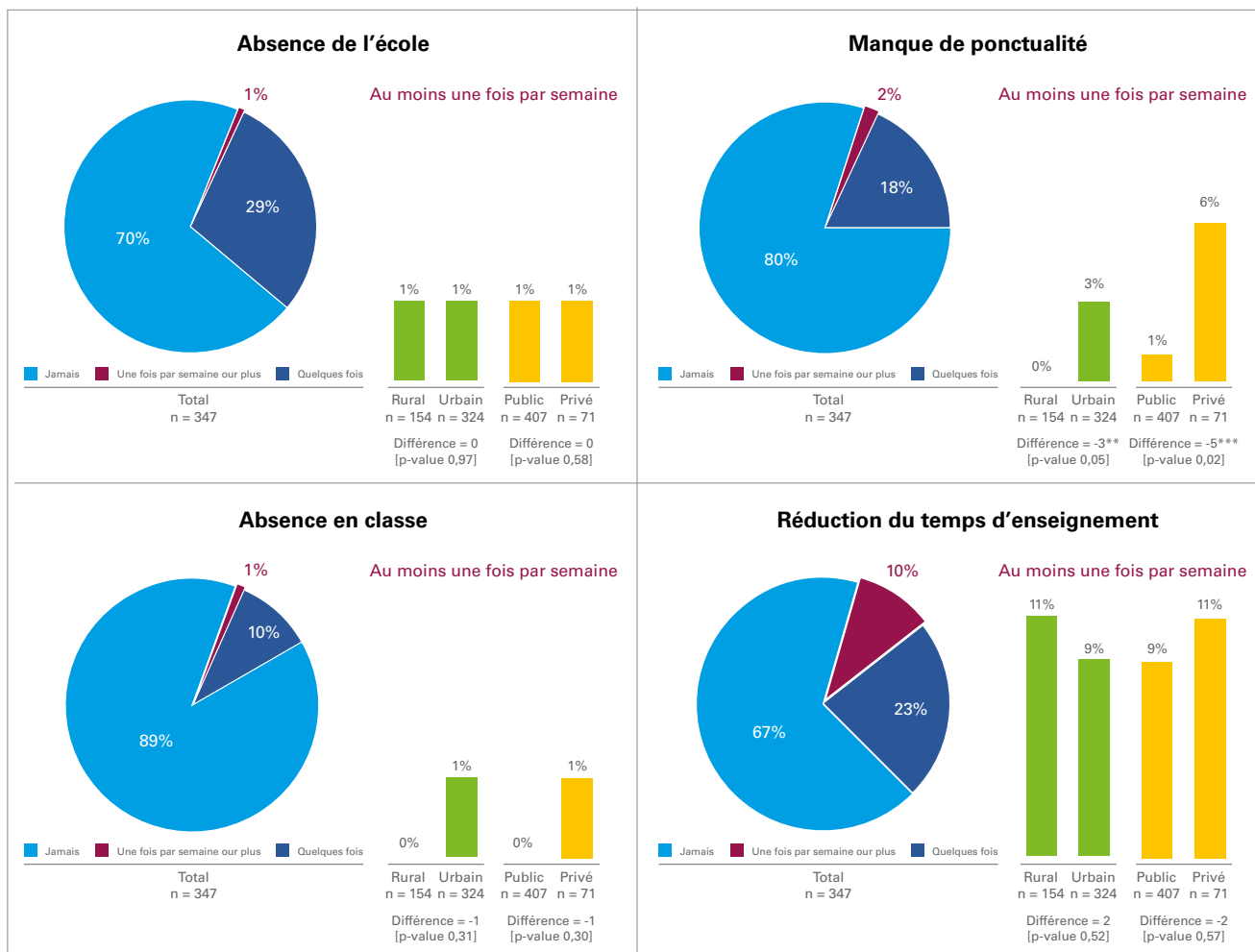
Pour les autres types d'absentéisme, les chiffres sont les mêmes dans les écoles primaires et secondaires collégiales : dans les deux niveaux, 1 pour cent des enseignants déclare être absent de l'école de manière récurrente ; 2 pour cent arrivent en retard ou partent plus tôt, et 1 pour cent est absent de la salle de classe (Tableau 1).

Dans le primaire, le manque de ponctualité est plus souvent signalé par les enseignants des zones urbaines et des écoles privées. Dans le secondaire collégial, la réduction du temps d'enseignement est plus fréquente chez les enseignants du secteur public. Il convient de noter que la proportion d'enseignants qui déclarent ne jamais avoir été absents, quelle que soit la forme d'absentéisme, est très importante. Au niveau primaire, elle varie de 67 pour cent dans le cas de l'enseignement à temps réduit à 89 pour cent dans le cas de l'absence en classe. Au niveau secondaire collégial, elle varie de 69 pour cent pour l'absentéisme scolaire à 81 pour cent pour le manque de ponctualité (Figures 3 et 4).

Le pourcentage d'enseignants qui déclarent n'avoir été absents que quelques fois au cours de l'année scolaire (c'est-à-dire moins d'une fois par semaine ou parfois) est de 29 pour cent (primaire) et 30 pour cent (secondaire) pour l'absence de l'école ; 18 pour cent et 17 pour cent pour le manque de ponctualité, 10 pour cent et 25 pour cent pour l'absence de la classe, et 23 pour cent et 18 pour cent pour la réduction du temps d'enseignement (Figures 3 et 4).

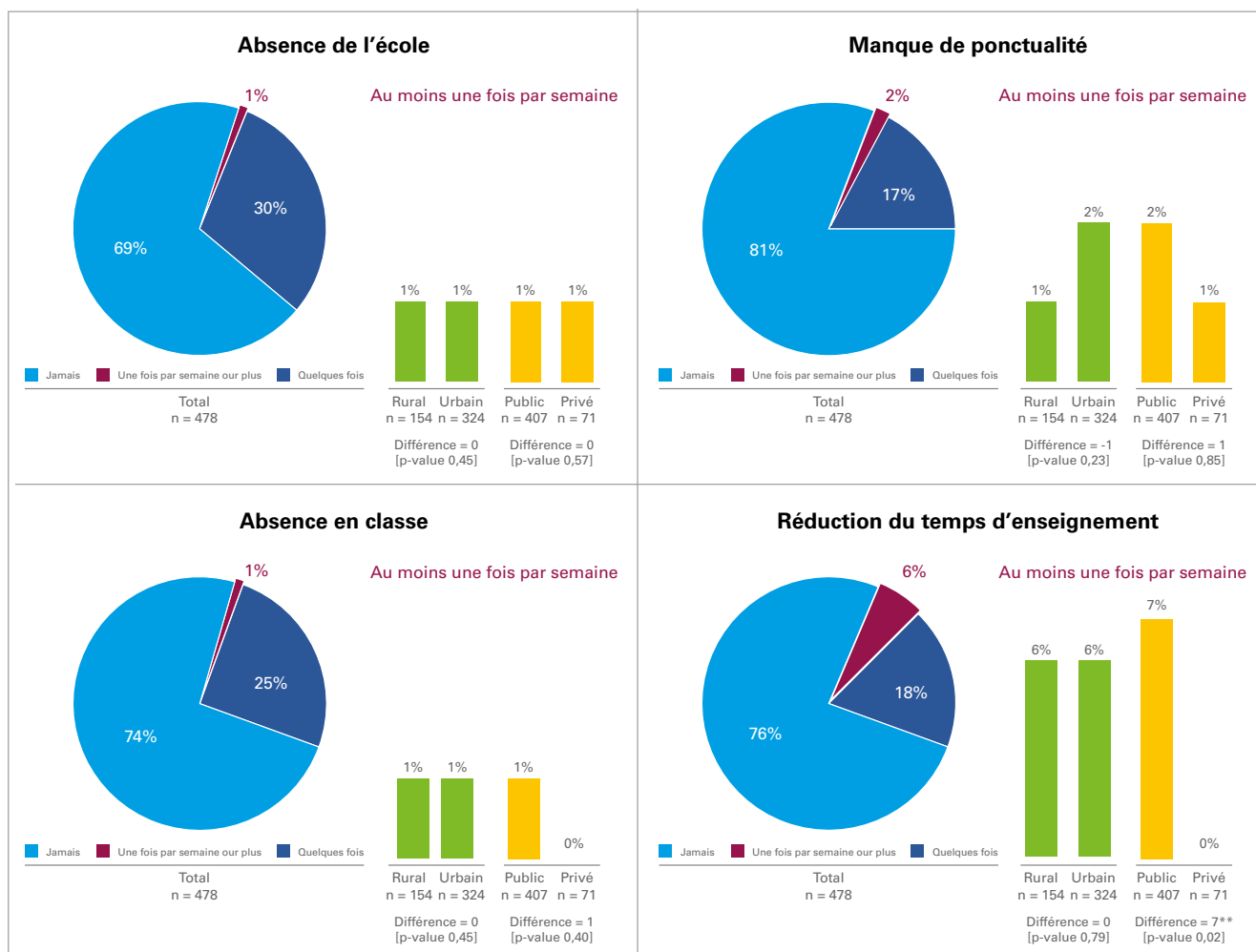
Enfin, il convient de mentionner que le pourcentage d'enseignants qui déclarent avoir été absents quelques fois au cours de l'année scolaire ou moins d'une fois par semaine au niveau primaire varie selon le type d'absentéisme, de 10 pour cent pour l'absence de la classe à 29 pour cent pour l'absence de l'école. Au niveau secondaire collégial, ce pourcentage varie de 17 pour cent pour le manque de ponctualité à 30 pour cent pour l'absence en classe (Figures 3 et 4).

Figure 3 : Fréquence de l'absentéisme des enseignants – écoles primaires



Note : Les pourcentages indiquent la proportion d'enseignants qui déclarent ne jamais être absents ou être absents au moins une fois par semaine en moyenne depuis le début de l'année scolaire. Les graphiques de gauche représentent les réponses de tous les enseignants interrogés. À droite, les graphiques en barres représentent le pourcentage d'enseignants qui déclarent être absents au moins une fois par semaine en moyenne par sous-groupe : rural-urbain et public-privé. Les différences entre les sous-groupes sont exprimées en points de pourcentage. Les étoiles indiquent le niveau de confiance à *10 %, **5 % et ***1 % et le p-value représente la probabilité que la différence entre les deux sous-groupes soit nulle.

Figure 4 : Fréquence de l'absentéisme des enseignants – écoles secondaires collégiales



Note : Les pourcentages indiquent la proportion d'enseignants qui déclarent ne jamais être absents ou être absents au moins une fois par semaine en moyenne depuis le début de l'année scolaire. Les graphiques de gauche représentent les réponses de tous les enseignants interrogés. À droite, les graphiques en barres représentent le pourcentage d'enseignants qui déclarent être absents au moins une fois par semaine en moyenne par sous-groupe : rural-urbain et public-privé. Les différences entre les sous-groupes sont exprimées en points de pourcentage. Les étoiles indiquent le niveau de confiance à *10 %, **5 % et ***1 % et le p-value représente la probabilité que la différence entre les deux sous-groupes soit nulle.

2.2. Raisons de l'absentéisme

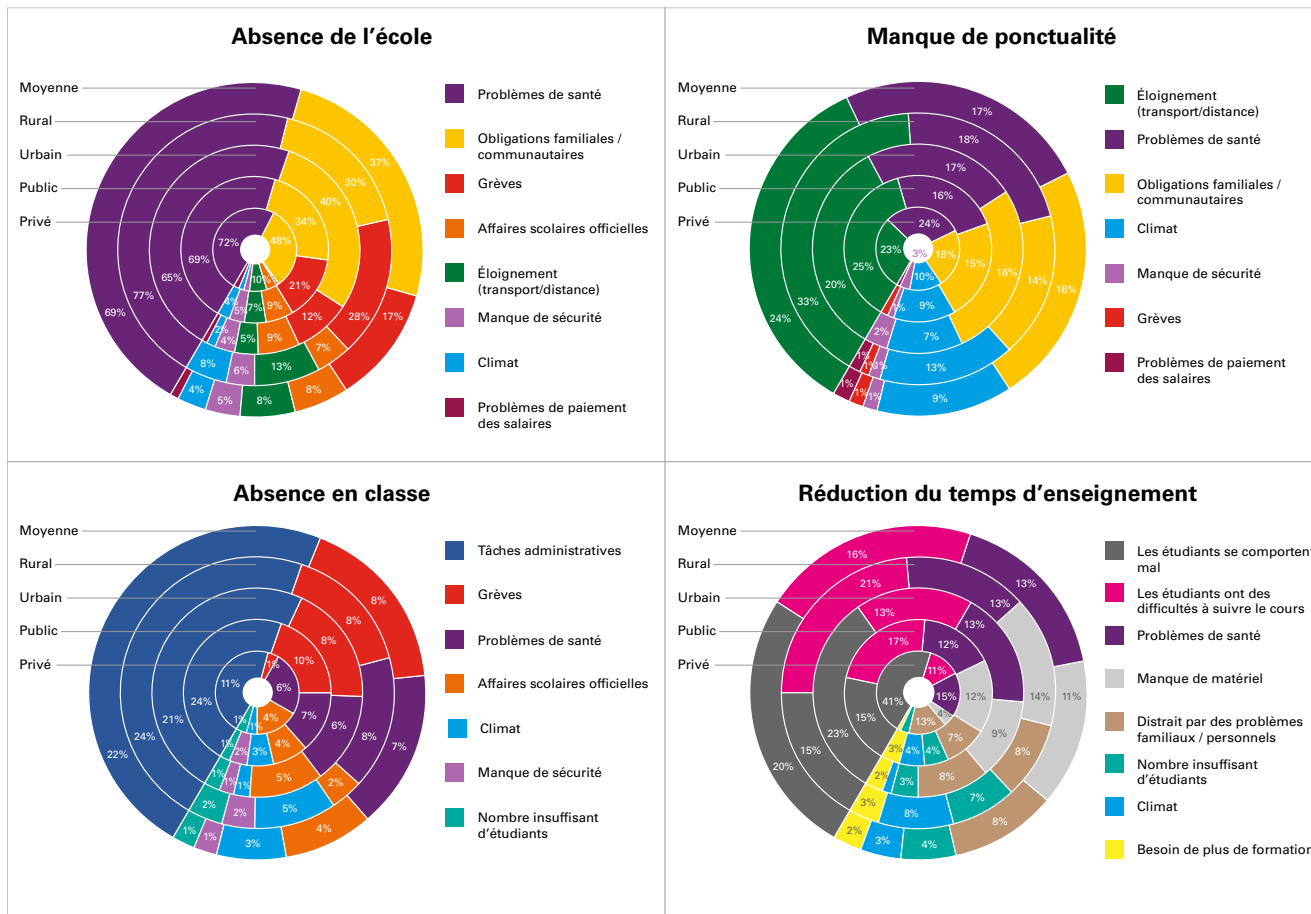
Les raisons déclarées par les enseignants pour chaque type d'absentéisme sont très similaires parmi ceux des écoles primaires et des secondaires collégiales (Figures 5 et 6).

- La santé, les obligations familiales/communautaires et les grèves sont les raisons les plus fréquentes de l'absence de l'école, citées respectivement par 69, 37 et 17 pour cent des enseignants du primaire et 67, 32 et 25 pour cent des enseignants du secondaire collégial. Les raisons de santé sont plus fréquemment mentionnées par les enseignants du primaire en milieu rural (77 contre 65 pour cent en milieu urbain)¹⁷. Les raisons familiales/communautaires sont plus fréquentes dans les écoles urbaines et privées, tant au niveau primaire que secondaire collégial. Les grèves sont plus fréquentes dans les écoles rurales et publiques, tant au niveau primaire que secondaire collégial) (Figures 5 et 6).
- Selon les enseignants, la principale raison du manque de ponctualité est l'éloignement de l'école, suivie par la santé, les raisons familiales/communautaires et le climat. L'éloignement est mentionné par 24 pour cent des enseignants du primaire et 34 pour cent des enseignants du secondaire collégial et est plus fréquent dans les écoles rurales et publiques des deux niveaux¹⁸. Les raisons climatiques sont plus fréquentes parmi les enseignants des zones rurales, étant mentionnées par 13 pour cent des enseignants du primaire et 12 pour cent de ceux du secondaire collégial. Par contre, ce chiffre est de 7 pour cent pour les zones urbaines dans les deux niveaux (Figures 5 et 6).
- Les raisons administratives (par exemple, le travail de bureau, les réunions d'enseignants) sont la raison la plus courante des absences en classe, avec 22 pour cent des enseignants du primaire et 40 pour cent du secondaire collégial qui les citent. Dans les écoles primaires et secondaires collégiales, ces motifs sont plus fréquents chez les enseignants du secteur public (dans le primaire, le chiffre est de 24 pour cent et dans le secondaire collégial de 45 pour cent, contre 11 pour cent pour les enseignants du secteur privé dans les deux niveaux) (Figures 5 et 6).
- Le mauvais comportement des élèves et leurs difficultés à suivre les cours sont les principales raisons de la réduction du temps d'enseignement en classe. La première motivation est citée par 20 pour cent des enseignants du primaire et 24 pour cent des enseignants du secondaire collégial et la seconde par 16 pour cent et 13 pour cent, respectivement. Au niveau primaire, la difficulté des élèves à suivre les cours est plus fréquente chez les enseignants des zones rurales, alors que les mauvais comportements sont plus fréquents chez ceux des zones urbaines et privées. Au niveau secondaire collégial, en revanche, le mauvais comportement des élèves est plus souvent signalé par les enseignants du secteur public. Les autres motivations mentionnées par les enseignants pour ce type d'absentéisme sont la santé (13 pour cent dans le primaire et 12 pour cent dans le secondaire collégial) et le manque de matériel pédagogique (11 pour cent dans le primaire et le secondaire collégial). Ce dernier point est le plus fréquemment mentionné par les enseignants du secteur public, tant dans le primaire (12 contre 4 pour cent dans le secteur privé) que dans le secondaire collégial (13 contre 1 pour cent dans le secteur privé) (Figures 5 et 6).
- Les motivations liées à l'éloignement, aux facteurs climatiques, aux grèves et aux affaires administratives/officielles de l'école dans leur ensemble (sans distinction par type d'absentéisme), sont plus fréquemment mentionnées par les enseignants du primaire que par ceux du secondaire collégial (Tableau 1).

17 La différence n'est pas statistiquement significative dans le cas des enseignants du secondaire collégial.

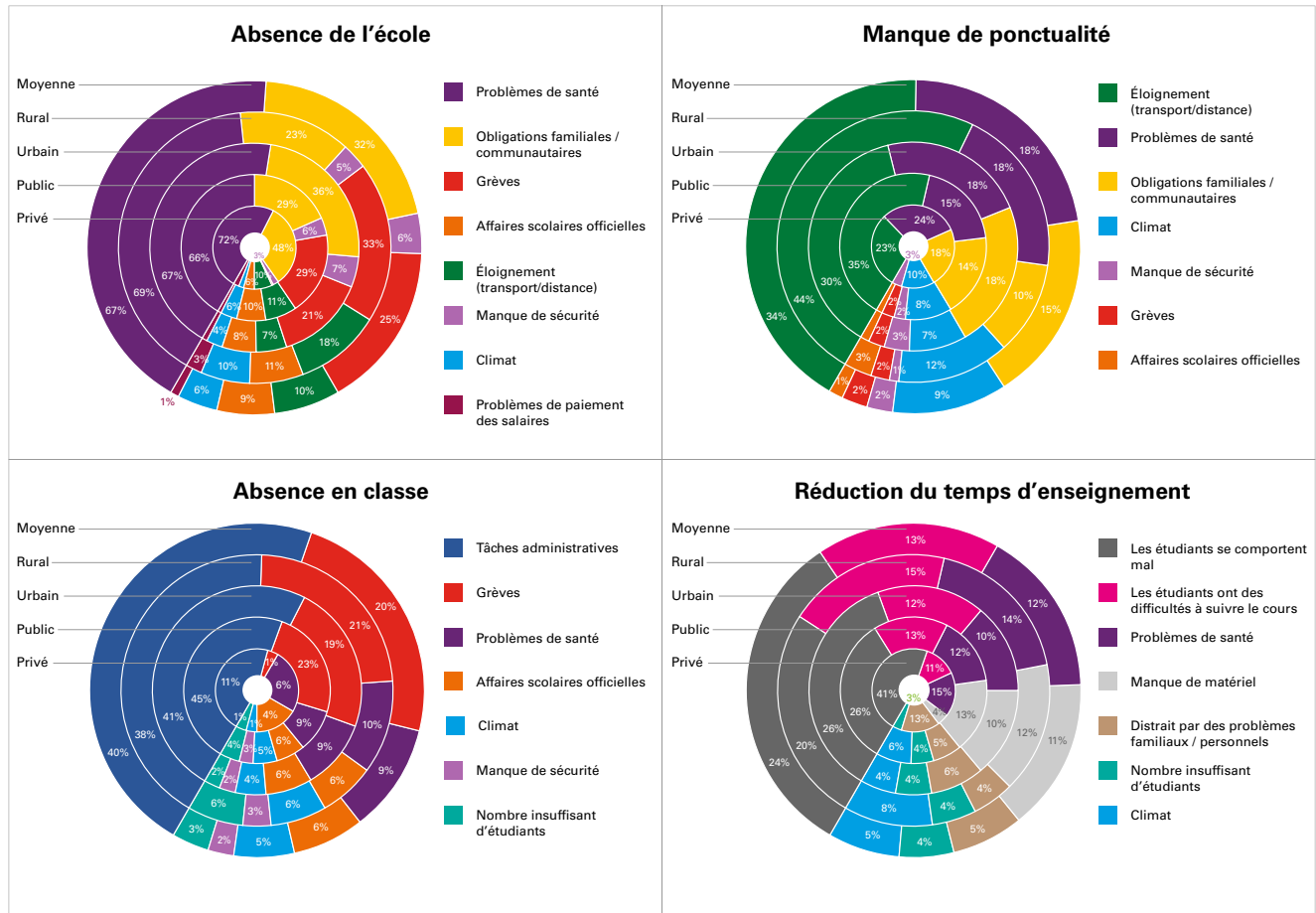
18 Bien que la différence dans le cas des enseignants des écoles secondaires publiques et privées ne soit pas statistiquement significative.

Figure 5 : Principales motivations de l'absentéisme – écoles primaires



Note : Les pourcentages indiquent la proportion d'enseignants qui indiquent chacune des raisons formulées pour l'absentéisme. Les circonférences extérieures représentent les réponses de tous les enseignants, suivis des enseignants des écoles rurales, des enseignants des écoles urbaines, des enseignants des écoles publiques et des enseignants des écoles privées. Le nombre d'observations est : Total = 347 ; Rural = 119 ; Urbain = 228 ; Public = 276 ; Privé = 71. L'Annexe 2 présente des tableaux supplémentaires avec les résultats des tests statistiques des différences entre les sous-groupes avec le p-value et le nombre d'observations.

Figure 6 : Principales motivations de l'absentéisme – écoles secondaires collégiales



Note : Les pourcentages indiquent la proportion d'enseignants qui indiquent chacune des raisons formulées pour l'absentéisme. Les circonférences extérieures représentent les réponses de tous les enseignants, suivis des enseignants des écoles rurales, des enseignants des écoles urbaines, des enseignants des écoles publiques et des enseignants des écoles privées. Le nombre d'observations est : Total = 478 ; Rural = 154 ; Urbain = 324 ; Public = 407 ; Privé = 71. L'Annexe 2 présente des tableaux supplémentaires avec les résultats des tests statistiques des différences entre les sous-groupes avec le p-value et le nombre d'observations.

Tableau 1 : Différences entre les enseignants des écoles primaires et secondaires collégiales (variables sélectionnées)

	Primaire	Secondaire collégiale	Différence	p-value
Absentéisme récurrent				
De l'école	1%	1%	0	0,97
Manque de ponctualité	2%	2%	0	0,72
De la classe	1%	1%	0	0,66
Réduction du temps d'enseignement	10%	6%	4*	0,06
Motivations de l'absentéisme				
Santé	73%	73%	0	0,90
Éloignement	38%	27%	11***	0,00
Climat	13%	9%	4*	0,09
Raisons familiales/communautaires	40%	43%	-3	0,40
Manque de matériel d'apprentissage et d'enseignement	13%	12%	1	0,59
Grèves	35%	24%	11***	0,00
Raisons administratives/affaires scolaires officielles	46%	27%	19***	0,00
Comportement des élèves / difficultés à suivre le cours	31%	31%	0	0,98
Perceptions				
« J'ai accès à la formation »	58%	65%	-7**	0,04
« La plupart des étudiants sont motivés pour apprendre »	43%	64%	-21***	0,00
« La plupart des parents s'occupent des affaires scolaires »	30%	33%	-3	0,38
« La plupart des parents considèrent l'absentéisme comme un problème »	77%	82%	-5*	0,05
« Le Directeur d'école est toujours à l'école »	91%	93%	-2	0,33
« Le Directeur d'école gère bien l'école »	94%	94%	0	0,76
« Le Directeur d'école décourage les absences des enseignants »	90%	97%	-7***	0,00
« L'école dispose du matériel nécessaire »	33%	33%	-1	0,87
« Des inspecteurs/conseillers visitent régulièrement cette école »	41%	66%	-25***	0,00
« Je reçois mon salaire à temps »	91%	92%	-1	0,86
« Mon salaire est facile à percevoir »	94%	93%	1	0,45
Caractéristiques des enseignants				
Femme	51%	66%	-15***	0,00
A suivi un enseignement supérieur ou professionnel	90%	72%	18***	0,00
A plus de 15 ans d'expérience	43%	65%	-22***	0,00
Caractéristiques de l'école				
Rural	32%	34%	-2	0,53
Public	85%	80%	5**	0,04
Nombre moyen d'élèves dans la classe (nombre absolu)	36	32	4***	0,00
N	347	478		

Note : Ces chiffres représentent certaines caractéristiques et le niveau d'accord des enseignants interrogés avec certaines des plus de 30 déclarations relatives au système éducatif et à l'absentéisme (Opinions des enseignants, par exemple, la satisfaction professionnelle, les possibilités de formation, l'environnement scolaire et professionnel, le travail du directeur et des inspecteurs scolaires). Les pourcentages indiquent la proportion d'enseignants qui ont la caractéristique ou qui sont d'accord et fortement d'accord avec les déclarations indiquées (opinions des enseignants). Les différences entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire collégial sont exprimées en points de pourcentage (sauf pour la variable nombre d'élèves par classe). Les étoiles indiquent le niveau de confiance à *10 %, **5 %, ***1 % et les p-values représentent la probabilité que la différence entre les deux sous-groupes soit nulle.

2.3. Facteurs associés à partir d'une approche systémique

2.3.1. Niveau national

Les qualifications et l'expérience des enseignants, leur formation initiale et continue, ainsi que leurs conditions de travail constituent des aspects sensibles et déterminants de la capacité, de la motivation et de l'absentéisme des enseignants.

Les entretiens avec les parties prenantes montrent une reconnaissance claire du rôle des **qualifications et de l'expérience** sur la performance, l'engagement et l'estime de soi des enseignants. La plupart des enseignants interrogés ont une éducation supérieure ou des qualifications professionnelles, avec un pourcentage plus important dans les écoles secondaires (90 pour cent contre 72 pour cent en primaire), et considèrent que leurs connaissances et leurs compétences sont adéquates (73 pour cent en primaire et 68 pour cent en secondaire collégial). Dans les écoles primaires, les enseignants des écoles privées sont plus qualifiés, 94 pour cent d'entre eux ayant fait des études supérieures ou suivi une formation professionnelle, contre 66 pour cent dans les écoles publiques. Cependant, les enseignants des écoles publiques ont plus d'années d'expérience, 75 pour cent d'entre eux ayant plus de quinze ans contre 28 pour cent des enseignants des écoles privées. Dans les écoles secondaires collégiales, il existe des différences en termes de localisation. Le pourcentage d'enseignants ayant fait des études supérieures ou une formation professionnelle est plus élevé dans les écoles rurales que dans les écoles urbaines (97 contre 86 pour cent), et ceux qui ont plus d'expérience sont plus susceptibles de se trouver dans les écoles urbaines (52 contre 25 pour cent) que dans les écoles rurales (Annexe 2 – Tableaux A3 et A4).

« Il y a une différence entre les enseignants en fonction de leur ancienneté. Comme l'enseignement est un métier, les plus anciens sont plus compétents que les nouveaux, ils sont plus performants. »

– Témoignage d'un représentant de l'éducation au niveau national

Ces résultats coïncident avec ceux qui ressortent des entretiens, dans lesquels les parties prenantes nationales réitèrent l'importance des années d'expérience comme indicateur de bonne performance dans le secteur public, au-delà des qualifications académiques. Il n'est donc pas surprenant que les enquêtes révèlent que dans les écoles primaires, le pourcentage d'enseignants ayant plus de 15 ans d'expérience est supérieur de 46 points de pourcentage dans les écoles publiques et de 11 points de pourcentage dans les écoles rurales (Annexe 2, Tableau A3). Dans les écoles secondaires, par contre, le nombre d'enseignants ayant plus de 15 ans d'expérience est plus élevé dans les écoles urbaines (Annexe

2, Tableau A3). En outre, les données de l'enquête révèlent que l'absence de l'école au niveau primaire et la réduction du temps d'enseignement au niveau secondaire collégial sont inférieures de deux et quatre points de pourcentage, respectivement, chez les enseignants ayant plus de 15 ans d'expérience (Annexe 2 – Tableaux A5 et A6).¹⁹

Un autre point de différenciation est le type de contrat des enseignants, en particulier entre les enseignants titulaires, qui suivent une formation de deux à trois ans, et les enseignants contractuels, qui sont parfois affectés directement par l'école. Le manque de formation et d'expérience est mentionné à plusieurs reprises dans les entretiens avec les enseignants et les directeurs d'école comme l'une des raisons de la réduction du temps d'enseignement et de la mauvaise gestion de situations complexes avec les élèves en classe.

Les parties prenantes ont également souligné lors des entretiens **l'importance des processus de recrutement** et les problèmes liés au recrutement direct d'enseignants contractuels qui n'ont pas toujours l'expérience et la formation requises. Les autorités nationales soulignent que ce problème est généralement dû à la nécessité d'augmenter le nombre d'enseignants, en particulier dans les régions éloignées et difficiles d'accès et dans les matières où il y a moins de candidats (par exemple, le français, la physique et les mathématiques). Un aspect positif mentionné par les responsables infranationaux est la récente amélioration du recrutement due à la régionalisation de certains processus avec la participation des Académies régionales de l'éducation et de la formation (AREF). Les enseignants recrutés à ces niveaux sont plus réactifs aux besoins de la communauté et ont moins de difficultés à se rendre à l'école.

¹⁹ La différence est statistiquement significative dans le cas de l'absence de l'école et de la réduction du temps d'enseignement.

Bien que peu d'enseignants déclarent être **satisfaits de leur salaire** (29 pour cent des enseignants au niveau primaire et 31 pour cent de ceux au niveau secondaire collégial) (Figures 7 et 8), la plupart des enseignants des deux niveaux affirment n'avoir aucun problème à percevoir leur salaire (93 pour cent des enseignants du primaire et 94 pour cent de ceux du secondaire collégial) et à recevoir leur paiement à temps (92 pour cent des enseignants du primaire et 91 pour cent de ceux du secondaire collégial). Dans les écoles primaires, le pourcentage d'enseignants qui disent n'avoir aucun problème à percevoir leur salaire à temps est plus élevé dans les écoles publiques que dans les écoles privées (94 contre 84 pour cent) (Annexe 2 – Tableaux A3 et A4). En outre, le pourcentage d'enseignants du secondaire collégial qui s'absentent de l'école et réduisent leur temps d'enseignement de manière récurrente est plus élevé parmi ceux qui ne sont pas d'accord avec l'énoncé « Je perçois mon salaire à temps et de manière simple » que parmi ceux qui sont d'accord (Annexe 2 – Tableaux A5 et A6).

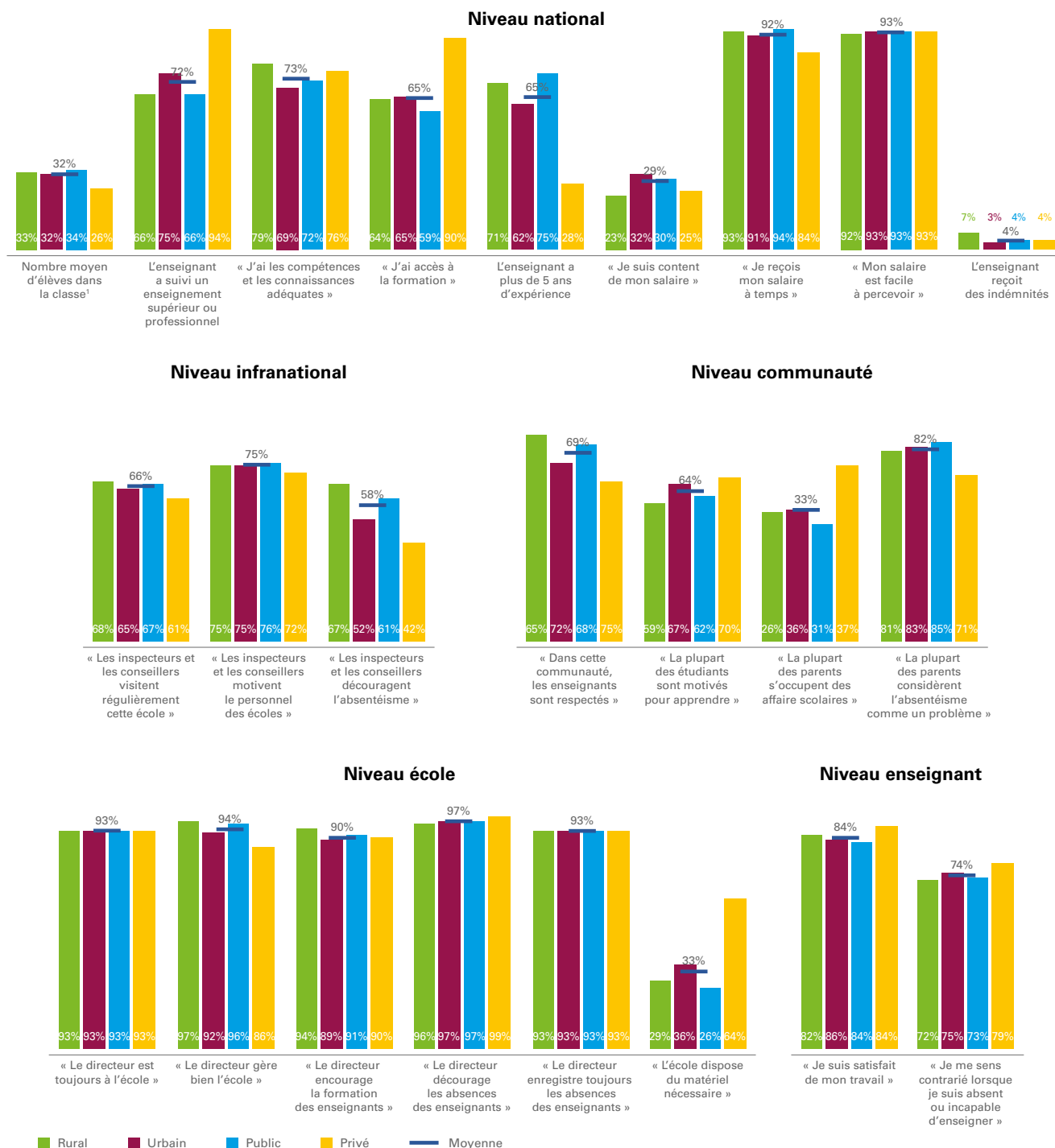
« Le recrutement local a eu un réel impact sur l'absentéisme. Les enseignants sont plus impliqués dans leur localité et se sentent plus engagés dans l'amélioration des conditions de vie des élèves et des écoles. On constate une nette amélioration des absences depuis la régionalisation et le recrutement au niveau des Académies. »

– Témoignage d'un représentant de l'éducation au niveau infranational

Lors des entretiens, les parties prenantes ont reconnu que la grève est un droit fondamental des enseignants et une motivation légitime d'absentéisme. Les **grèves** sont l'une des principales raisons de l'absentéisme scolaire, tant dans les écoles primaires que dans les écoles secondaires collégiales (17 pour cent des enseignants des écoles primaires et 25 pour cent de ceux des écoles secondaires collégiales ont mentionné les grèves comme motif d'absence scolaire), en particulier dans les écoles rurales et publiques (Annexe 2 – Tableaux A1 et A2). Cependant, si l'on analyse l'absentéisme de manière globale, sans distinction de type, on constate une plus grande fréquence des grèves comme motif chez les enseignants du primaire (Tableau 1).

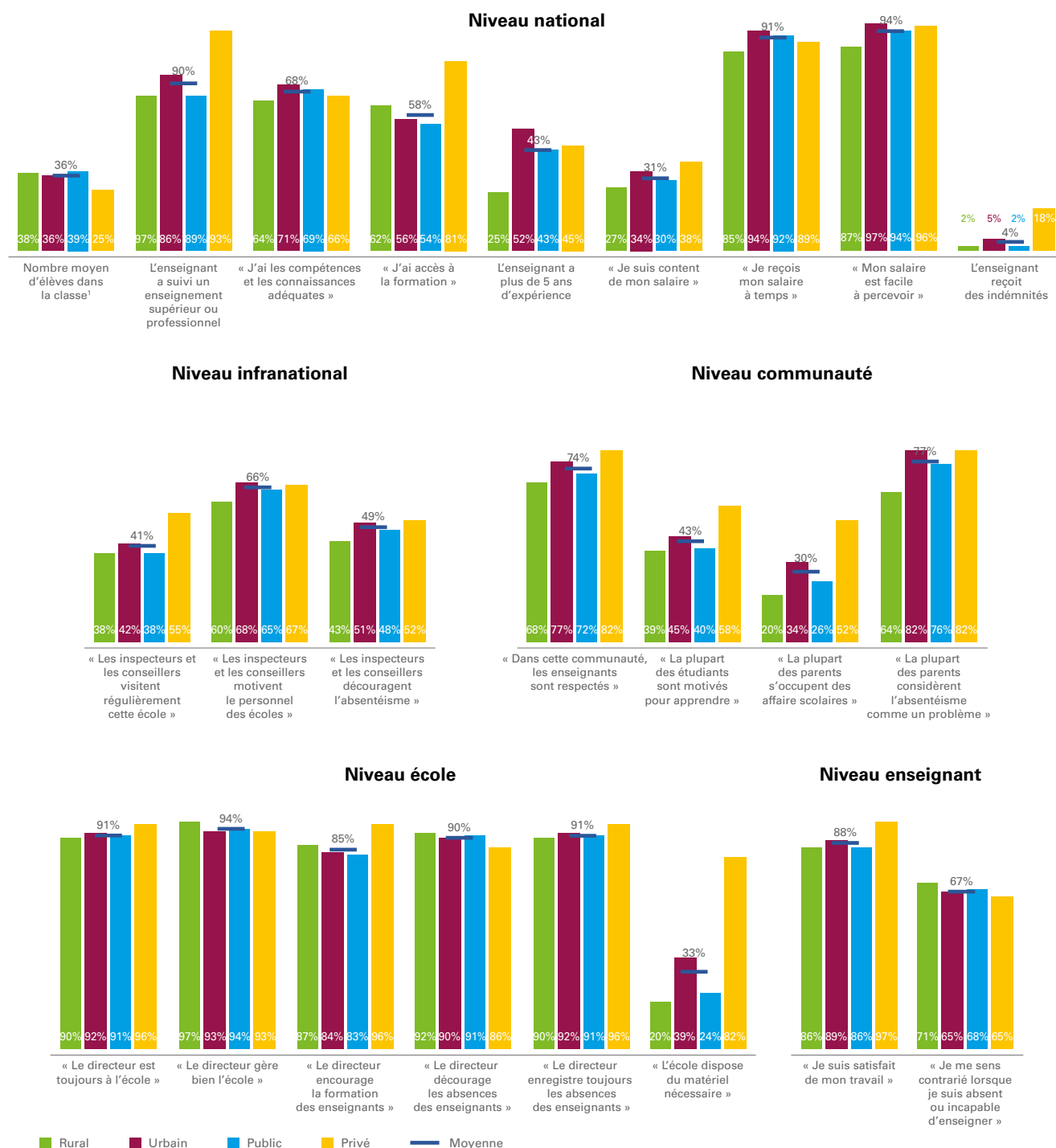
En tout état de cause, les directeurs d'école déclarent que les absences dues aux grèves sont prévisibles et que les heures doivent être compensées afin de ne pas compromettre le temps d'enseignement.

Figure 7 : Opinions des enseignants sur certaines déclarations relatives à l'absentéisme – écoles primaires



Note : Ces chiffres représentent le niveau d'accord des enseignants interrogés avec certaines des plus de 30 déclarations relatives au système éducatif et à l'absentéisme (par exemple, la satisfaction professionnelle, les possibilités de formation, l'environnement scolaire et professionnel, le travail du directeur et des inspecteurs scolaires). Les pourcentages indiquent la proportion d'enseignants qui sont d'accord et fortement d'accord avec les déclarations indiquées. Les résultats sont inclus pour tous les enseignants (Moyenne) et pour ceux des écoles rurales, urbaines, publiques et privées. Le nombre d'observations est : Total = 347 ; Rural = 119 ; Urbain = 228 ; Public = 276 ; Privé = 71. L'Annexe 2 présente des tableaux supplémentaires avec les résultats des tests statistiques des différences entre les sous-groupes.

Figure 8 : Opinions des enseignants sur certaines déclarations relatives à l'absentéisme – écoles secondaires collégiales



Note : Ces chiffres représentent le niveau d'accord des enseignants interrogés avec certaines des plus de 30 déclarations relatives au système éducatif et à l'absentéisme (par exemple, la satisfaction professionnelle, les possibilités de formation, l'environnement scolaire et professionnel, le travail du directeur et des inspecteurs scolaires). Les pourcentages indiquent la proportion d'enseignants qui sont d'accord et fortement d'accord avec les déclarations indiquées. Les résultats sont inclus pour tous les enseignants (Moyenne) et pour ceux des écoles rurales, urbaines, publiques et privées. Le nombre d'observations est : Total = 478 ; Rural = 154 ; Urbain = 324 ; Public = 407 ; Privé = 71. L'Annexe 2 présente des tableaux supplémentaires avec les résultats des tests statistiques des différences entre les sous-groupes.

2.3.2 Niveau infranational

Si les mesures promues au niveau national sont essentielles pour améliorer les performances et augmenter la présence des enseignants, les entités infranationales, notamment les régions par l'intermédiaire des AREF, jouent un rôle clé dans la conception, la mise en œuvre et la gestion du financement des programmes de politique éducative.

Les parties prenantes interrogées reconnaissent la pertinence de disposer de **bons programmes de formation initiale et continue**. Dans les entretiens, elles reconnaissent particulièrement les améliorations qui ont eu lieu depuis la réforme des centres de formation « *Centres Régionaux des Métiers d'Éducation et de la Formation* » en 2011 et la mise en œuvre du Plan national de formation continue pour couvrir l'ensemble du personnel enseignant. Cependant, selon les enquêtes, l'accès aux programmes de formation est plus fréquent chez les enseignants du secondaire que chez ceux du primaire (Tableau 1) et dans les écoles privées que dans les écoles publiques. Dans les écoles primaires, la quasi-totalité des enseignants des écoles privées déclarent avoir accès à la formation (90 pour cent), alors que ce pourcentage est de 59 pour cent dans les écoles publiques. Un phénomène similaire est observé dans les écoles secondaires collégiales avec des pourcentages de 81 et 54 pour cent respectivement (Annexe 2 – Tableaux A3 et A4).

Lors des entretiens, les enseignants ont mentionné que la plupart des cours de formation sont dispensés sur des sujets très spécifiques, mais ont fait état d'une absence de programmes permanents de formation. En ce qui concerne le contenu à privilégier, les enseignants montrent un grand besoin de programmes sur les techniques d'enseignement, la gestion de classe, la planification des cours, le développement personnel et le coaching. En ce qui concerne l'absentéisme pour assister aux programmes de formation, dans les entretiens, les intervenants déclarent que ces absences sont justifiables et prévisibles, ce qui permet d'organiser le temps de classe de manière à ne pas affecter l'apprentissage des élèves.

« Si nous avons une formation, le directeur est chargé de nous communiquer cette correspondance de l'Académie ou de la direction provinciale. Dans ce cas, nous sommes obligés de nous absenter pour assister à cette formation. Après, bien sûr, nous organisons des séances de compensation pour récupérer les leçons pour lesquelles nous avons été absents. »

– Témoignage d'un enseignant d'une école secondaire, publique, rurale à El Faid

Les entretiens et les enquêtes auprès des enseignants révèlent également une appréciation positive de l'engagement des **inspecteurs de l'éducation** dans leur mission principale de soutien et d'accompagnement des enseignants. Les parties prenantes reconnaissent qu'il est essentiel d'améliorer les aspects pédagogiques de la profession²⁰ ; de contrôler le respect des plans de travail et du programme ; de donner des conseils

concrets pour surmonter les difficultés de mise en œuvre des programmes et d'autres aspects de la vie scolaire ; et de soutenir la formation et la motivation des enseignants.

« Nous avons un petit nombre d'inspecteurs de l'éducation. Il en faut davantage pour soutenir le suivi pédagogique des enseignants, leur principale mission. Ici, un enseignant reçoit la visite de l'inspecteur à peine une fois tous les deux ou trois ans. C'est regrettable, car les enseignants, et surtout ceux qui manquent d'expérience, ont besoin d'être guidés. S'il y avait suffisamment d'inspecteurs, les enseignants seraient bien formés. Nous aurons alors résolu un certain nombre de problèmes. »

– Témoignage d'un directeur d'école secondaire, publique, urbaine à Sidi Moumen

Cependant, les directeurs d'école signalent que le nombre d'inspecteurs est insuffisant et que les visites dans les écoles sont peu fréquentes. Ce problème implique que, dans de nombreux cas, les inspecteurs se concentrent davantage sur les nouveaux enseignants et les enseignants moins expérimentés, laissant au second plan la tâche de mettre les plus expérimentés à niveau avec de nouvelles méthodes et connaissances. Les enseignants, quant à eux, soulignent la nécessité d'améliorer les mécanismes de communication avec les inspecteurs afin qu'ils puissent être mieux accompagnés malgré les problèmes de manque de

20 Les exemples spécifiques mentionnés par les enquêteurs comprennent des conseils sur l'application de nouveaux outils d'enseignement et d'apprentissage, la présentation de nouveaux manuels scolaires, des conseils sur la conception du contenu des cours, ainsi qu'une aide à la gestion du temps et à la planification des cours.

personnel et de visites d'écoles. Les enquêtes menées auprès des enseignants montrent que les enseignants du secondaire font état d'une plus grande régularité des visites des inspecteurs et des conseillers (66 contre 41 pour cent dans le primaire) (Tableau 1). Dans le secondaire collégial, les enseignants des écoles privées sont plus nombreux à déclarer des visites régulières des inspecteurs et des conseillers que ceux des écoles publiques (55 contre 38 pour cent) (Annexe 2 – Tableaux A3 et A4).

En ce qui concerne le rôle des inspecteurs dans la gestion des absences des enseignants, les entretiens coïncident pour montrer que les tâches de contrôle et de sanction ne sont pas du ressort des inspecteurs mais bien des directeurs d'école. Cependant, lors des entretiens, les parties prenantes ont mentionné que les inspecteurs pourraient jouer un rôle plus actif dans le suivi des mesures prises par les directeurs d'école pour lutter contre l'absentéisme.

2.3.3 Niveau communautaire

L'assiduité des enseignants dépend également de plusieurs facteurs externes et contextuels, notamment les conditions climatiques, les infrastructures locales et la reconnaissance sociale de l'enseignement.

La relation entre **les conditions climatiques** et l'assiduité des enseignants apparaît de manière récurrente dans les enquêtes et les entretiens, les enseignants évoquant explicitement les difficultés à se rendre à l'école, à arriver à l'heure et à mener les activités prévues en classe en cas de fortes pluies et de températures élevées. Il est important de noter qu'à l'école primaire, les motivations associées aux facteurs climatiques sont plus récurrentes en milieu rural pour les quatre types d'absentéisme (Annexe 2, Tableau A1), ainsi que dans les écoles secondaires pour l'absentéisme scolaire et le manque de ponctualité (Annexe 2, Tableau A2). Si l'on analyse l'absentéisme global sans distinction de type, on constate également une plus grande incidence des raisons climatiques pour les enseignants du primaire (Tableau 1).

« En cas d'alerte météorologique, la classe est arrêtée afin que les élèves puissent rentrer chez eux en toute sécurité. Cela est impératif. Dans mon ancienne école, au bord d'une rivière qui a débordé et inondé la route l'hiver dernier, nous n'avons pas travaillé pendant deux mois. »

– Témoignage d'un enseignant d'une école secondaire, publique, rurale à Bni Oulid

motivations les plus récurrentes du manque de ponctualité, en particulier chez les enseignants des zones rurales (Figures 5 et 6), et dans les écoles primaires si on l'analyse comme motif d'absentéisme dans son ensemble, sans distinction de type (Tableau 1).

Le deuxième canal est la santé, car les événements climatiques extrêmes peuvent être associés à des maladies résultant d'un manque d'air pur, d'eau potable, de nourriture et d'abris sûrs. Dans les entretiens, les enseignants mentionnent la fatigue extrême, le risque de déshydratation, l'augmentation du nombre de moustiques, les allergies et les affections respiratoires telles que la grippe et l'asthme en raison des températures maximales, de la pluie et du froid.

« En cas de pluie, il y a ici deux professeurs qui ne peuvent pas venir, les professeurs de mathématiques et de physique. Ils habitent un peu plus loin et prennent l'autoroute. En cas de pluie, ils m'avertissent du retard, car la route est fermée les jours de pluie et c'est ce qu'ils me disent, mais sinon ils viennent généralement. »

– Témoignage d'un directeur d'école secondaire, publique, urbaine à Sidi Moumen

Les conditions climatiques influencent l'absentéisme par au moins trois canaux. Le plus direct est **le temps de déplacement** des enseignants pour se rendre à l'école, surtout lorsque les infrastructures de transport locales sont de mauvaise qualité. Les informations fournies par les enseignants dans le cadre de l'enquête montrent systématiquement un temps de trajet moyen plus élevé pour se rendre à l'école pendant la saison des pluies, lorsque les conditions météorologiques rendent les déplacements plus difficiles. En effet, l'éloignement des écoles (distance et transport) est l'une des

« Parfois, cela est lié à la météo, par exemple quand il fait chaud, les enfants sont faibles et distraits par la chaleur. Nous devons donc réduire la durée de la session. »

– Témoignage d'un enseignant d'une école primaire, publique, urbaine à Aït Melloul

Le troisième canal est l'aggravation des mauvaises conditions des infrastructures scolaires (telles que les toits en mauvais état, un mauvais drainage, le manque de ventilation, de ventilateurs ou d'air conditionné, le nombre insuffisant de salles de classe, et le manque d'électricité) pendant les épisodes météorologiques extrêmes qui, selon les personnes interrogées, encouragent la fin prématurée des cours. En ce qui concerne l'état **des infrastructures locales**, les observations des écoles révèlent que certaines d'entre elles n'ont pas accès aux services élémentaires d'eau, d'assainissement, et d'électricité ni aux centres de santé à proximité. Comme le montrent les entretiens, ces carences découragent la motivation et les performances des enseignants et augmentent la probabilité d'absentéisme en raison du risque accru de maladie.

« L'état des routes est lamentable, les routes non pavées, l'accès à l'électricité et à l'eau n'est pas assuré pour tous les habitants et beaucoup ne sont pas connectés au réseau d'égouts. Pour les soins de santé, il y a un centre de santé à Azrou qui n'est pas en mesure de répondre aux attentes des nombreux habitants et qui manque de personnel médical, et c'est un gros problème. Les transports sont un problème aussi dans cette région ; il faut des heures pour accéder aux transports publics, en particulier aux grands taxis, qui sont insuffisants par rapport au nombre d'usagers. »

– Témoignage d'un représentant communautaire d'une école secondaire, publique, urbaine à Aït Melloul

élèves sont motivés pour apprendre, alors que dans les secondes, le pourcentage n'est que de 43 pour cent (Tableau 1). Quant aux parents, l'enquête démontre un engagement similaire dans les deux niveaux scolaires. Le pourcentage d'enseignants qui déclarent que les parents sont engagés dans l'éducation de leurs enfants est de 33 pour cent à l'école primaire et de 30 pour cent à l'école secondaire collégiale. Par ailleurs, le pourcentage des parents qui s'inquiètent de l'absentéisme des enseignants est plus élevé parmi les enseignants du primaire, avec 82 pour cent contre 77 pour cent au secondaire collégial (Tableau 1).

D'importantes différences entre les enseignants des écoles rurales et urbaines et des écoles publiques et privées ressortent également à cet égard (Annexe 2, Tableaux A3 et A4). Les enseignants du secondaire collégial interrogés se sentent plus respectés par la communauté en milieu urbain (77 contre 68 pour cent). De même, les enseignants du primaire et du secondaire collégial reconnaissent une plus grande implication des parents dans les affaires scolaires dans les zones urbaines (les pourcentages sont de 36 contre 26 pour cent dans le primaire et 34 contre 20 pour cent dans le secondaire collégial).

« Sans aucun doute, les conditions climatiques ont une incidence sur l'absentéisme, en particulier sur les enseignants qui souffrent de certaines infections telles que les allergies saisonnières au début du printemps et les vagues de froid en hiver. »

– Témoignage d'un directeur d'école secondaire, publique, urbaine à Sidi Youssef Ben Ali

La **reconnaissance sociale** de leur travail a été largement soulignée dans la littérature comme l'une des plus importantes incitations non monétaires à la motivation et à l'effort des enseignants (Ukki, 2013). Par la nature même de leur profession, les enseignants sont très sensibles à l'engagement de la communauté, des parents et des élèves dans l'éducation (Kremer, Miguel et Thornton, 2009). Le succès du travail de l'enseignant exige le respect et l'implication de la communauté et l'engagement des parents et des élèves. L'enquête TTT révèle qu'en moyenne, 69 pour cent des enseignants du primaire et 74 pour cent des enseignants du secondaire collégial reconnaissent le respect de la communauté pour leur travail (Figures 7 et 8).

En ce qui concerne la motivation des élèves, il existe une grande différence entre les écoles primaires et secondaires collégiales. Dans les premières, 64 pour cent des enseignants considèrent que leurs

« Les enseignants sont souvent tenus pour responsables de l'échec du système. Je ne nie pas que certains enseignants ne font pas bien leur devoir, mais il ne faut pas oublier qu'il y a d'autres obstacles et d'autres causes : par exemple, si l'élève ne réussit pas, ce n'est pas nécessairement la faute de l'enseignant, même si de nos jours, on a tendance à lui reprocher l'échec. Certains élèves viennent sans vouloir étudier, d'autres n'ont pas le niveau dès le début, certains parents n'ont pas les moyens de donner la meilleure éducation à leurs enfants et ne savent pas comment s'y prendre. Leur situation économique et sociale ne leur permet pas d'assurer le suivi de leurs enfants. »

– Témoignage d'un enseignant d'une école secondaire, publique, urbaine à Sidi Moumen

En ce qui concerne les différences entre les écoles publiques et privées, la seule différence observée dans le cas des écoles primaires est que les enseignants des écoles publiques sont plus nombreux à déclarer que les parents considèrent l'absentéisme des enseignants comme un problème (85 contre 71 pour cent des écoles privées). Par contre, dans les écoles secondaires collégiales, les enseignants des écoles privées font état d'un plus grand respect de la part de la communauté que dans les écoles publiques (82 contre 72 pour cent), d'une plus grande motivation des élèves (58 contre 40 pour cent) et d'un plus grand engagement des parents (52 contre 26 pour cent) (Annexe 2, Tableau A4).

Lors des entretiens, les enseignants et les directeurs d'école ont confirmé l'hétérogénéité qui existe en termes de reconnaissance sociale du travail des enseignants, notamment en fonction du niveau de vie et des attentes des ménages. Cette constatation est conforme à la littérature relative aux pays en développement, qui indique que l'enseignement secondaire collégial et les institutions privées ont tendance à réunir des ménages au statut socio-économique plus élevé, qui ont des attentes plus grandes quant aux bénéfices de l'éducation, et qui sont également prêts à exercer plus de pression et capables d'exiger plus de responsabilités (J-PAL, 2017).

2.3.4 Niveau école

L'école joue également un rôle essentiel dans la motivation et la gestion des absences des enseignants. Des questions telles que le leadership des directeurs d'école, la gestion et la planification adéquates des responsabilités et de la charge de travail des enseignants, ainsi que les conditions matérielles de l'enseignement (infrastructure scolaire et matériel d'enseignement et d'apprentissage) sont fondamentales pour éviter l'absentéisme des enseignants.

Le **leadership des directeurs d'école** et leur rôle dans la lutte contre l'absentéisme sont largement reconnus par les enseignants, notamment en ce qui concerne l'absence de l'école et le manque de ponctualité. Presque tous les enseignants (97 pour cent dans le primaire et 90 pour cent dans le secondaire collégial) affirment que les directeurs d'école jouent un rôle actif pour décourager l'absentéisme. Lors des entretiens, les enseignants et les élèves ont également reconnu que les directeurs sont conscients des problèmes scolaires et s'engagent à aider les enseignants à améliorer leur travail.

Face à l'absentéisme, les enseignants disent que les directeurs d'école enregistrent les absences et les sanctionnent. Dans les écoles primaires, la proportion d'enseignants qui manquent de ponctualité de façon récurrente est plus faible parmi ceux qui reconnaissent que les directeurs découragent et enregistrent les absences. La proportion d'enseignants qui s'absentent de la classe est également plus faible chez ceux qui reconnaissent que les directeurs enregistrent les absences (Annexe 2 – Tableaux A5 et A6). Cependant, les parties prenantes interrogées affirment que les directeurs d'école ne visitent pas assez souvent les salles de classe pour aborder en profondeur les problèmes d'absentéisme et de réduction du temps d'enseignement.

Les entretiens révèlent qu'il existe de grandes différences dans la manière dont l'absentéisme est géré entre les écoles publiques et privées. Dans ce dernier cas, la gestion de l'absentéisme dépend de chaque école et les procédures existantes sont généralement mentionnées dans le contrat entre les enseignants et l'école. La règle générale est que les directeurs d'école peuvent effectuer eux-mêmes des retenues directes sur le salaire, même lorsque les absences de l'école ou le manque de ponctualité sont justifiés. Dans le cas de l'enregistrement d'autres formes d'absentéisme, certaines écoles font référence à l'existence de caméras de surveillance pour contrôler la présence des enseignants dans la classe et le respect du temps d'enseignement.

Dans les écoles publiques, malgré l'existence de procédures pour sanctionner à la fois l'absentéisme scolaire et le manque de ponctualité (contenues dans le Code national du travail, comme pour tous les fonctionnaires), les parties prenantes reconnaissent que l'application de ces procédures dépend largement du degré de

« Lorsque les absences sont jugées exagérées, même si elles sont justifiées, une retenue est effectuée sur le salaire. En tant qu'institution privée, les intérêts financiers sont prioritaires. Il s'agit avant tout d'une entreprise. En ce qui concerne les retards et les départs prématurés, nous nous contentons d'avertir verbalement, tout en essayant de les mettre en garde et de les dissuader de recommencer, sinon nous procédons à la déduction. Cela est indiqué dans les contrats entre les enseignants et l'école, afin qu'ils soient pleinement conscients de leurs droits et obligations. »

– Témoignage d'un directeur d'école primaire, privée, urbaine à Taroudant

« Chaque matin et après-midi, quelqu'un enregistre manuellement l'arrivée et le départ de chaque enseignant, puis note sur un tableau les enseignants absents. Si un enseignant est absent en milieu urbain pendant 48 heures et en milieu rural pendant 72 heures, nous rédigeons un rapport et l'envoyons à la direction régionale qui décidera d'une sanction, soit par un avertissement, soit par une retenue sur son salaire. En effet, des retards peuvent survenir de temps en temps. À l'école, nous attendons 5 minutes avant d'enregistrer le retard. Si un enseignant accumule de nombreux retards, nous en discutons avec les enseignants concernés. »

– **Témoignage d'un enseignant d'une école primaire, publique, urbaine à Dar Bouazza**

de plus de 48 heures doivent être signalées à la direction régionale ou une éventuelle pénalité et une retenue sur le salaire sont appliquées. Certains acteurs ont mentionné le système de gestion « Massar », qui signale automatiquement les absences au quotidien et qui a contribué à améliorer la gestion des absences des enseignants. Cependant, ces procédures ne s'appliquent qu'à l'absentéisme scolaire et au manque de ponctualité, sans que les enquêtes et les entretiens ne fassent explicitement référence aux mesures visant à gérer l'absentéisme en classe et à réduire le temps d'enseignement.

Un autre élément scolaire qui contribue également à expliquer l'absentéisme est celui des **affaires administratives/ scolaires officielles** et des **lourdes charges de travail**, telles que les tâches de préparation des classes et la notation des devoirs. C'est l'un des principaux motifs de l'absentéisme scolaire et de l'absentéisme en classe, tant au niveau primaire qu'au secondaire collégial (Figures 5 et 6).

Cependant, ces motifs pris dans leur ensemble (sans distinguer le type d'absentéisme) sont plus fréquents chez les enseignants du primaire que chez ceux du secondaire collégial (46 contre 27 pour cent, Tableau 1).

Lors des entretiens, certains élèves ont indiqué que le fait d'être en classe sans enseignant les ennueie, les démotive et les décourage, ce qui augmente également la probabilité de mauvais comportements. Il est important de rappeler que la mauvaise conduite des élèves est la raison la plus souvent citée par les enseignants pour expliquer la réduction du temps d'enseignement, ce qui montre que la relation entre ces variables (démotivation des élèves/comportement inadéquat et absentéisme des enseignants) peut se produire dans les deux sens et est donc difficile à démêler.

« Il y a des professeurs qui viennent nous faire la leçon et qui partent ensuite. Une fois, le professeur de géographie était à l'école ; mais il nous a dit qu'il n'allait pas nous enseigner parce qu'il était en réunion avec le directeur. Les professeurs sont très absents à cause des réunions, car les réunions sont obligatoires, il doit y assister. »

– **Témoignage d'un élève d'une école primaire, publique, rurale à Ameur**

rigueur des directeurs d'école. Dans certains cas, les directeurs d'école enregistrent eux-mêmes l'arrivée des enseignants à l'entrée de l'école, dans d'autres, ils délèguent un agent de surveillance spécial. La plupart des directeurs d'école font référence à l'obligation de justifier les absences, lorsqu'il s'agit de participer à une réunion, un cours de formation ou une grève ; il est demandé d'en informer par écrit avec un préavis de 15 jours. En cas de maladie, les enseignants doivent également informer et joindre un certificat médical. Les directeurs d'école doivent afficher la liste des noms des enseignants absents dans un endroit visible, que l'absence soit justifiée ou non, afin que les élèves puissent être facilement informés.

Lorsqu'il n'y a pas de justification, l'enseignant est appelé et doit se présenter à l'école dans les 48 ou 72 heures (selon le lieu, urbain ou rural). Les absences

« Nous avons le programme « Massar » où nous enregistrons toutes les absences des professeurs avec les justifications, en cas d'absence injustifiée, personnellement j'agis selon ma conscience, je peux pardonner et être laxiste surtout si le professeur est un bon élément mais je prends sous ma responsabilité les élèves. Nous n'enregistrons pas les retards ou les départs prématurés, mais seulement les absences. »

– **Témoignage d'un directeur d'une école secondaire, publique, rurale à Zagmouzen**

Enfin, comme indiqué précédemment dans cette section, disposer d'une **infrastructure scolaire suffisante et de qualité, ainsi que de bon matériel dans les salles de classe** sont des conditions nécessaires à l'exercice optimal de l'enseignement. Les problèmes d'infrastructures scolaires sont fortement liés aux conditions locales insuffisantes de certaines communautés mentionnées dans la section précédente. Les répondants mentionnent également le nombre insuffisant de salles de classe et d'enseignants, comme en témoigne le nombre

élevé d'élèves par classe signalé dans les enquêtes. Au primaire, le nombre déclaré d'élèves par enseignant est de 36, soit 10 points de pourcentage de plus que la moyenne nationale indiquée dans les statistiques officielles (Figure 1). Au secondaire collégial, le chiffre est de 32, soit 9 points de pourcentage en dessous de la moyenne nationale officielle (Figure 2). La surpopulation est une des raisons possibles de la réduction du temps d'enseignement.

« Les moyens de cette école sont modestes, ils ne permettent pas d'atteindre les objectifs que je me suis fixés pour améliorer le niveau des élèves qui sont en retard. De plus, les élèves perdent facilement leur concentration, nous ne faisons rien d'autre qu'écrire et répéter ce qui est au tableau. Pour rendre les cours attractifs, il faut de la musique, de la peinture... Il est très difficile de retenir leur attention pendant longtemps. »

– Témoignage d'un enseignant d'une école primaire, publique, rurale à Oulad Hassoune

Un tiers des enseignants des deux niveaux (primaire et secondaire collégial) déclare disposer du matériel pédagogique nécessaire pour leurs classes, avec une proportion plus élevée dans les écoles privées que dans les écoles publiques (64 contre 26 pour cent dans le primaire et 82 contre 24 pour cent dans le secondaire collégial). Lors des entretiens, les enseignants des écoles publiques et rurales, en particulier, font état d'un manque important de matériel de base tel que des tableaux, des livres, des photocopieurs, de la musique, de la peinture et d'autres articles utiles pour rendre les leçons plus ludiques. Certaines écoles secondaires collégiales signalent un manque important de

matériel informatique et numérique, voire l'absence d'électricité. Le manque de matériel d'apprentissage et d'enseignement est dans de nombreux cas la raison de l'absence des enseignants en classe, du mauvais comportement des élèves et de la réduction du temps d'enseignement qui en résulte. En effet, la proportion d'enseignants du secondaire collégial qui arrivent en retard ou qui partent plus tôt que prévu est plus faible chez les enseignants qui reconnaissent avoir le matériel nécessaire en classe (Annexe 2, Tableaux A5 et A6).

Il est également important de noter la relation que les mauvaises infrastructures scolaires, les classes surpeuplées et le manque de matériel pédagogique ont sur la motivation des élèves. Comme le montrent les Figures 5 et 6, le mauvais comportement des élèves et leurs difficultés à suivre les cours sont les principales raisons citées par les enseignants pour expliquer la réduction du temps d'enseignement.

2.3.5 Niveau de l'enseignant

La littérature étudiant les causes des absences au travail dans différentes professions coïncide pour montrer la pertinence des raisons de **santé** (mentale et physique), de la vie familiale et communautaire et de la satisfaction au travail (OIT, 2016). Les enseignants au Maroc ne font pas exception. Comme mentionné au début du chapitre, la santé figure parmi les principales raisons des différentes formes d'absentéisme des enseignants et est mentionnée à plusieurs reprises par les acteurs interrogés, notamment par les élèves. En outre, les études de cas

« Si le professeur est en retard au matin, il doit appeler pour dire qu'il va arriver en retard, pour des engagements personnels ou d'autres raisons personnelles, mais il doit venir à l'école. Concernant le départ avant l'heure, il n'existe que dans un seul et unique cas, celui de l'annonce d'un décès d'urgence familiale. Personne n'est autorisé à partir avant l'heure, c'est impossible. C'est une des règles exigées dès l'embauche de l'enseignant. »

– Témoignage d'un directeur d'école primaire, privée, urbaine à Tanger-Médina

« Ma professeure vient souvent, mais parfois, si elle est très malade, elle le dit au directeur et il la remplace. J'ai une amie d'une autre classe qui dit que sa professeure a également été absente une fois parce qu'elle ne se sentait pas bien. »

– Témoignage d'un élève d'une école publique, urbaine à Abobo

montrent que certaines écoles et communautés ne disposent pas de services d'eau et d'assainissement de base et n'ont pas de centres de soins de santé à proximité.

Les **raisons familiales et communautaires** apparaissent également de manière récurrente dans les enquêtes auprès des enseignants et les groupes de discussion avec les élèves comme une raison de l'absentéisme scolaire et du manque de ponctualité. Les entretiens suggèrent des événements tels que la maladie de parents proches, les enterrements et les célébrations rituelles comme les funérailles et les mariages.

Enfin, la relation entre l'assiduité et la **satisfaction et la motivation des enseignants** a souvent été mentionnée par les personnes interrogées. Les enseignants citent souvent un sentiment de fierté, d'engagement et de passion associé à leur rôle dans l'éducation des enfants. Cette relation est également mise en évidence par une proportion plus faible d'enseignants signalant un manque récurrent de ponctualité (dans les écoles secondaires collégiales), des absences en classe (dans les écoles primaires) et une réduction du temps d'enseignement (dans les écoles primaires) parmi les enseignants exprimant une grande satisfaction professionnelle. De même, dans les écoles primaires, les enseignants qui déclarent se sentir contrariés lorsqu'ils doivent s'absenter sont deux points de pourcentage moins susceptibles de s'absenter en classe (Annexe 2, Tableaux A5 et A6).

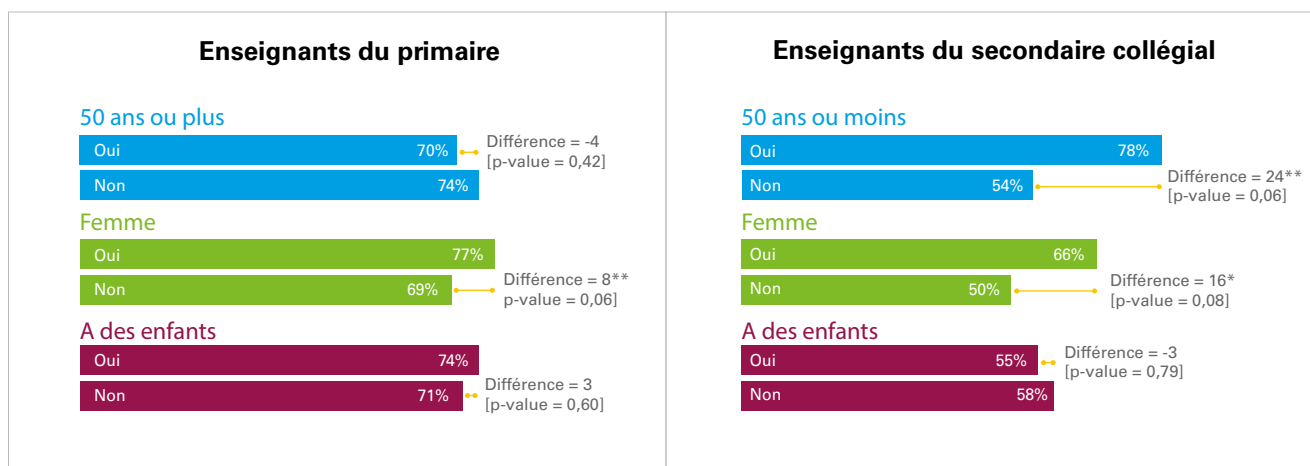
Pour analyser le rôle possible de certaines **caractéristiques démographiques (âge, sexe et statut parental)**, une analyse différentielle des motivations liées à la santé, à la famille/communauté et à l'éloignement a été effectuée (Figures 9 à 11).

Concernant l'invocation des motivations liées à la santé, tant dans les écoles primaires que dans les écoles secondaires collégiales, la proportion de femmes était plus élevée que celle des hommes (77 contre 69 pour cent dans l'école primaire et 66 contre 50 pour cent dans l'école secondaire collégiale). Dans les écoles secondaires collégiales, le pourcentage d'enseignants âgés de plus de 50 ans est également plus élevé que celui des enseignants plus jeunes (78 contre 54 pour cent) (Figure 9)²¹.

« Mon travail ne se limite pas au programme scolaire, car j'exerce une profession que j'aime et qui cherche à changer un peu la perception de l'élève. Quand je rentre à la maison, j'arrive heureux. Ma mère a travaillé 41 ans comme enseignante, mon père est également dans le domaine de l'enseignement. J'ai vécu dans une famille d'enseignants. Je suis venue à la maternelle avec ma mère, et je suis allée à l'école avec elle, donc j'ai vécu mon enfance dans l'école, on m'appelle « la fille de l'école ». Et bien sûr, votre modèle, ce sont vos parents. Quand vous voyez que vos parents aiment un travail, automatiquement vous l'aimez aussi. »

– **Témoignage d'une enseignante d'une école secondaire, publique, urbaine à Dcheira El Jhadia**

Figure 9 : Motivations en matière de santé selon certaines caractéristiques de l'enseignant

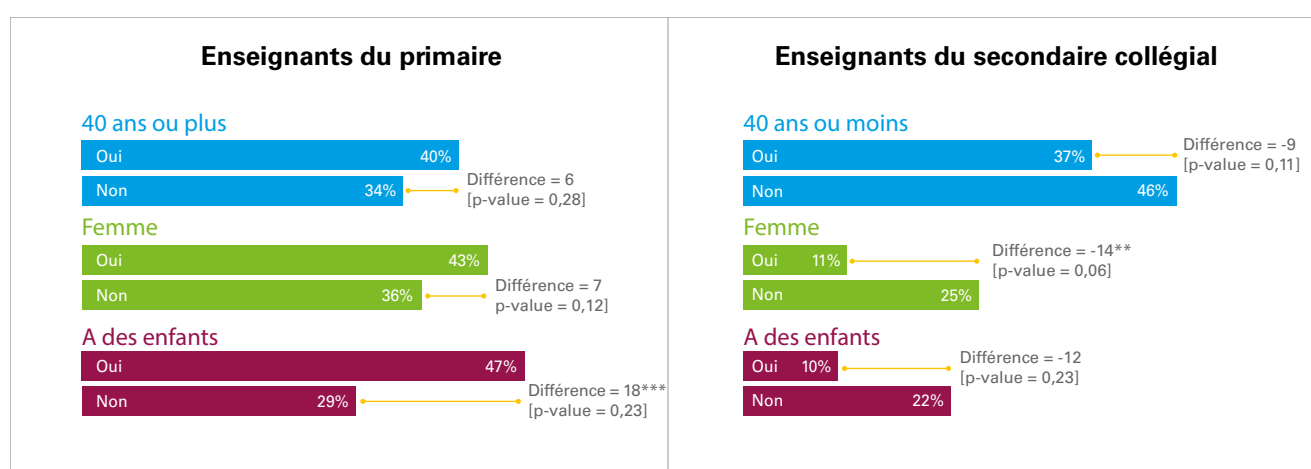


Note : Pourcentage d'enseignants indiquant des raisons de santé comme raison pour au moins une forme d'absentéisme, par âge, sexe et statut parental. Les différences entre les sous-groupes sont exprimées en points de pourcentage. Pour le primaire, le nombre d'observations est de 347 et par sous-groupes est : 50 ans ou plus = 117 (47 %) ; Femme = 229 (49 %) ; A des enfants = 257 (46 %). Pour le secondaire collégial, le nombre d'observations est de 478 et par sous-groupes : 50 ans ou plus = 134 (53 %) ; Femme = 243 (51 %) ; A des enfants = 296 (54 %). Les étoiles indiquent le niveau de confiance à *10 %, **5 % et ***1 % et le p-value représentent la probabilité que la différence entre les deux sous-groupes soit nulle.

21 La différence entre les enseignants qui ont des enfants et ceux qui n'en ont pas n'est pas statistiquement significative.

Par rapport à la citation des motivations familiales/communautaires, au niveau primaire, le pourcentage est plus élevé pour les femmes que pour les hommes (43 contre 36 pour cent) et pour les enseignants qui ont des enfants que chez ceux qui n'en ont pas (47 contre 29 pour cent) (Figure 10). Lors des entretiens, certains directeurs d'écoles privées font également allusion à cette question, en disant que pour obtenir une composition plus équilibrée des enseignants, ils essaient d'embaucher davantage d'enseignants célibataires. Par contre, au niveau secondaire collégial, les motivations familiales/communautaires sont plus fréquentes chez les hommes (25 contre 11 pour cent chez les femmes) et chez les enseignants qui n'ont pas d'enfants (22 contre 10 pour cent) (Figure 10).

Figure 10 : Motivations familiales/communautaires selon certaines caractéristiques de l'enseignant

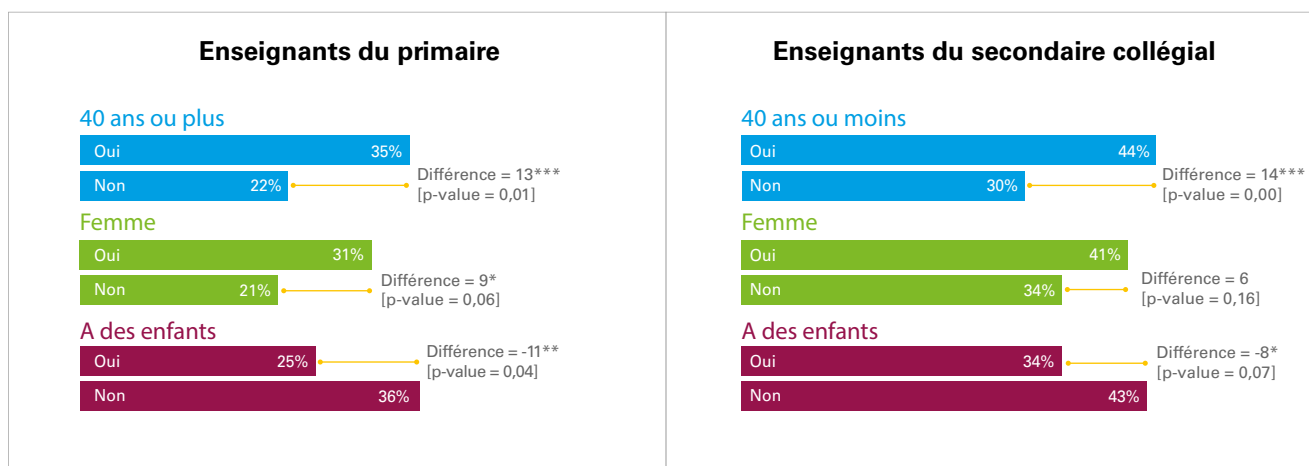


Note : Pourcentage d'enseignants indiquant des obligations familiales ou communautaires comme raison pour au moins une forme d'absentéisme, par âge, sexe et statut de procréation. Les différences entre les sous-groupes sont exprimées en points de pourcentage. Pour le primaire, le nombre d'observations est de 347 et par sous-groupes : 40 ans ou plus = 152 (37 %) ; Femme = 229 (49 %) ; A des enfants = 257 (46 %). Pour le secondaire collégial, le nombre d'observations est de 478 et par sous-groupes est : 40 ans ou plus = 260 (63 %) ; Femme = 243 (51 %) ; A des enfants = 296 (54 %). Les étoiles indiquent le niveau de confiance à *10 %, **5 % et ***1 % et le p-value représentent la probabilité que la différence entre les deux sous-groupes soit nulle

Enfin, en ce qui concerne l'éloignement (distance et transport), ce sont les femmes (en primaire), les enseignants de plus de 40 ans et ceux qui n'ont pas d'enfants qui citent le plus fréquemment ces raisons (Figure 11).

Concernant l'association possible entre le genre de l'enseignant et l'absentéisme, en plus de montrer que les enseignantes sont plus vulnérables aux motivations liées à la santé et à l'éloignement, les enquêtes révèlent également que le pourcentage d'enseignantes ayant une formation tertiaire/professionnelle est sensiblement plus élevé que celui des enseignants (la différence est de 9 points de pourcentage dans le primaire et de 6 dans le secondaire collégial). Cependant, les femmes sont moins nombreuses à avoir plus de 15 ans d'expérience (59 contre 76 pour cent en primaire et 40 contre 47 pour cent en secondaire collégial). Il est également évident qu'à l'école primaire, les femmes sont plus nombreuses à se dire satisfaites de leur travail (87 contre 79 pour cent des hommes) et qu'à l'école secondaire, elles ressentent moins de respect de la part de la communauté que les hommes (70 contre 77 pour cent, Tableaux 2 et 3).

Figure 11 : Motivations liées à l'éloignement selon certaines caractéristiques de l'enseignant



Note : Pourcentage d'enseignants indiquant des obligations familiales ou communautaires comme raison pour au moins une forme d'absentéisme, par âge, sexe et statut de procréation. Les différences entre les sous-groupes sont exprimées en points de pourcentage. Pour le primaire, le nombre d'observations est de 347 et par sous-groupes : 40 ans ou plus = 152 (37 %) ; Femme = 229 (49 %) ; A des enfants = 257 (46 %). Pour le secondaire collégial, le nombre d'observations est de 478 et par sous-groupes : 40 ans ou plus = 260 (63 %) ; Femme = 243 (51 %) ; A des enfants = 296 (54 %). Les étoiles indiquent le niveau de confiance à *10 %, **5 % et ***1 % et le p-value représentent la probabilité que la différence entre les deux sous-groupes soit nulle.

Suivant une tendance croissante dans les pays en développement, le Maroc a déployé un important effort pour augmenter la participation des femmes dans la profession d'enseignant afin d'améliorer les résultats scolaires des filles. Selon les dernières statistiques officielles disponibles, le pourcentage d'enseignantes au Maroc a augmenté de 23 points de pourcentage dans l'enseignement primaire entre 2000 et 2019 (de 37 à 59 pour cent) et de 5 points de pourcentage dans l'enseignement secondaire (de 32 à 37 pour cent) (UNESCO-ISU, 2019)²².

Toutefois, pour que ces efforts soient efficaces, il est important de tenir compte des besoins spécifiques auxquels les femmes sont confrontées dans leur travail. Des études montrent que les femmes sont plus exposées au manque d'infrastructures adéquates (telles que l'eau potable, les installations sanitaires et les toilettes) et à l'insécurité dans les régions éloignées et en conflit (Newman et al., 2002). De plus, elles utilisent plus fréquemment les services de santé pendant le période de fécondité et ont des besoins spécifiques en matière de mobilité. Les femmes sont aussi plus sensibles aux questions de sécurité et aux problèmes d'inconfort (par exemple, le surpeuplement de certains modes de transport) et suivent plus fréquemment des modalités de mobilité telles que le « trip chaining »²³ (Abedin et al., 2020 ; Criado-Perez, 2019). Cette situation a été analysée comme un obstacle à l'emploi des femmes dans les pays en développement (OIT-IAMR, 2013 ; Banque mondiale, 2019b).

22 L'enquête TTT montre cependant une surreprésentation des enseignantes avec 51 pour cent dans le primaire et 66 pour cent dans le secondaire collégial.

23 De multiples petits déplacements interconnectés, par exemple, déposer des enfants à l'école, emmener une personne âgée chez le médecin ou faire des courses sur le chemin du travail.

Tableau 2 : Caractéristiques sélectionnées et opinions des enseignants du primaire, par genre

	Hommes	Femmes	Différence	p-value
L'enseignant a une formation tertiaire/ professionnelle	66%	75%	9*	0,09
L'enseignant a plus de 15 ans d'expérience	76%	59%	-17***	0,00
« J'ai accès à la formation »	62%	66%	4	0,47
« Dans cette communauté, les enseignants sont respectés »	74%	67%	-7	0,16
« L'environnement de travail dans cette école est bon »	74%	71%	-3	0,62
« Je suis content de mon salaire »	29%	29%	0	0,97
« Je suis satisfait de mon travail »	79%	87%	8*	0,07
« Je me sens contrarié lorsque je suis absent ou incapable d'enseigner »	72%	75%	3	0,55

Note : Ces chiffres représentent certaines caractéristiques et le niveau d'accord des enseignants interrogés avec certaines des plus de 30 déclarations relatives au système éducatif et à l'absentéisme (par exemple, la satisfaction professionnelle, les possibilités de formation, l'environnement scolaire et professionnel, le travail du directeur et des inspecteurs scolaires). Les pourcentages indiquent la proportion d'enseignants qui ont la caractéristique ou qui sont d'accord et fortement d'accord avec les déclarations indiquées. Les différences entre les hommes et les femmes enseignants sont exprimées en points de pourcentage. Le nombre d'observations est de 347, avec 229 hommes (66 %) et 118 femmes (34 %). Les étoiles indiquent le niveau de confiance à *10 %, **5 %, ***1 % et les p-values représentent la probabilité que la différence entre les deux sous-groupes soit nulle.

Tableau 3 : Caractéristiques sélectionnées et opinions des enseignants du secondaire collégial, par genre

	Hommes	Femmes	Différence	p-value
L'enseignant a une formation tertiaire/ professionnelle	86%	93%	6**	0,03
L'enseignant a plus de 15 ans d'expérience	47%	40%	-7*	0,09
« J'ai accès à la formation »	58%	58%	0	0,97
« Dans cette communauté, les enseignants sont respectés »	77%	70%	-7*	0,08
« L'environnement de travail dans cette école est bon »	73%	77%	4	0,33
« Je suis content de mon salaire »	32%	31%	-1	0,89
« Je suis satisfait de mon travail »	87%	89%	2	0,69
« Je me sens contrarié lorsque je suis absent ou incapable d'enseigner »	66%	69%	3	0,53

Note : Ces chiffres représentent certaines caractéristiques et le niveau d'accord des enseignants interrogés avec certaines des plus de 30 déclarations relatives au système éducatif et à l'absentéisme (par exemple, la satisfaction professionnelle, les possibilités de formation, l'environnement scolaire et professionnel, le travail du directeur et des inspecteurs scolaires). Les pourcentages indiquent la proportion d'enseignants qui ont la caractéristique ou qui sont d'accord et fortement d'accord avec les déclarations indiquées. Les différences entre les hommes et les femmes enseignants sont exprimées en points de pourcentage. Le nombre d'observations est de 478, avec 243 hommes (51 %) et 235 femmes (49 %). Les étoiles indiquent le niveau de confiance à *10 %, **5 %, ***1 % et les p-values représentent la probabilité que la différence entre les deux sous-groupes soit nulle.

Chapitre 3. Implications et recommandations de politique publique

Si le Maroc a fait de grands progrès dans l'amélioration de l'accès et de la qualité de son système d'enseignement primaire et secondaire collégial, des lacunes importantes subsistent pour garantir l'apprentissage et les résultats des élèves. Augmenter le temps de contact entre les enseignants et les élèves en réduisant l'absentéisme des enseignants est l'une des mesures les plus rentables pour obtenir de meilleurs résultats (Banque mondiale, 2018b). Cette section identifie des recommandations concrètes pour favoriser la présence des enseignants dans les écoles primaires et secondaires collégiales marocaines. Elles sont regroupées en trois domaines : les politiques éducatives ; le suivi, la gestion et la gouvernance des écoles ; et les facteurs externes et intersectoriels.

3.1. Politiques éducatives : mettre l'accent sur les enseignants et l'environnement scolaire

Les politiques d'éducation sont au cœur de la profession d'enseignant. Les efforts visant à améliorer les pratiques de formation et de recrutement, la qualité de l'environnement scolaire et la motivation des enseignants sont essentiels pour avoir un impact positif sur la fréquentation scolaire.

- Il est essentiel que les **cadres réglementaires** abordent plus clairement la question de l'absentéisme, y compris des définitions des quatre types d'absentéisme identifiés dans cette étude, les indicateurs objectifs, les mesures d'enregistrement, de suivi et d'inspection, et les mécanismes pour encourager la présence en classe. Il est également essentiel que ces processus incluent les différents niveaux du secteur de l'éducation pour garantir leur succès et augmenter la responsabilisation du système.
- Le **recrutement d'enseignants** qualifiés semble être un facteur clé pour réduire l'absentéisme et garantir la qualité de l'enseignement. Toutefois, la forte expansion de l'enseignement primaire et secondaire collégial et la difficulté de recruter et de retenir des enseignants qualifiés dans les régions éloignées, en particulier ceux qui sont spécialisés dans certaines matières (comme le français, la physique, les mathématiques), peuvent entraver la capacité du système éducatif à atteindre cet objectif. Face à ces difficultés, la conception de mécanismes incitatifs spéciaux pour couvrir ces pénuries est essentielle (Banque mondiale, 2016a).

En plus d'apparaître à plusieurs reprises dans les entretiens et les groupes de discussion, le recrutement d'enseignants locaux s'est avéré très efficace pour renforcer les liens avec la communauté, garantir la qualité des interactions entre enseignants et élèves et trouver de nouvelles sources intrinsèques de motivation, ainsi que pour faciliter les aspects logistiques tels que les déplacements et la charge de travail liés aux absences des enseignants (Gallego, Näslund-Hadley et Alfonso, 2018). Cependant, il est important d'accompagner ces processus par des programmes de formation qui garantissent que ces enseignants ont les qualifications nécessaires pour répondre aux besoins des élèves.

- Les entretiens et les enquêtes de l'étude suggèrent une relation positive entre la **formation et l'expérience des enseignants** et la ponctualité et l'assiduité en classe. En outre, la formation initiale et continue est une solution efficace au manque de candidats hautement qualifiés, en particulier dans certaines régions du pays, et un bon moyen de garantir la qualité de l'enseignement face au récent recrutement massif d'enseignants contractuels. Il est essentiel d'inciter les enseignants à participer aux programmes de formation disponibles et, en même temps, de concevoir des programmes spéciaux adaptés à leurs besoins spécifiques.

La formation continue peut également être encouragée à partir de programmes à distance utilisant des outils numériques (par exemple, la vidéo, la télévision ou la radio). De telles initiatives peuvent nécessiter moins de déplacements et d'absentéisme en classe, sont facilement modulables et peuvent avoir un impact élevé à moindre coût (Marchetta et Dilly, 2019). Toutefois, si tous les enseignants, y compris ceux qui ont des difficultés de connectivité, ne peuvent pas profiter des possibilités d'apprentissage à distance, les inégalités éducatives s'aggraveront, car les communautés marginalisées et isolées sont plus souvent desservies par des enseignants moins qualifiés.

La pandémie de COVID-19 a rendu visibles l'importance de l'enseignement à distance et les possibilités d'apprentissage offertes par les outils technologiques dans des contextes d'émergence. Malheureusement, au Maroc, de nombreux enseignants manquent de compétences, de motivation et de confiance pour utiliser efficacement les nouvelles technologies dans l'enseignement (Rechidi et Bennani, 2020). Selon une mesure de la Banque mondiale de 2014, la proportion d'enseignants qualifiés en technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le pays est très faible, avec à peine 1,23 pour cent (Banque mondiale, 2016b).

La formation des enseignants aux compétences nécessaires pour jouer un rôle actif dans la construction et la mise en œuvre de ces solutions ne doit pas être négligée. Cela comprend la formation à l'utilisation des TIC, mais aussi des programmes visant à développer des compétences pédagogiques pour l'apprentissage à distance, en ligne et mixte, des compétences en communication et des compétences liées à la création et à l'adaptation de contenus et de matériels pour l'enseignement à distance (Banque mondiale, 2021).

Diverses expériences dans les pays en développement montrent que le succès de ces programmes de formation dépend dans une large mesure du lien entre ces programmes et le développement professionnel des enseignants (par exemple, par le biais de normes, de standards, de plans et de feuilles de route²⁴) et de leur capacité à intégrer ces nouveaux outils et apprentissages dans leurs pratiques de classe ou leurs routines pédagogiques²⁵ (USAID, 2011). Il est essentiel que ces programmes fassent partie d'une stratégie de réponse globale à court, moyen et long termes pour préparer les enseignants à faire face à la crise de l'apprentissage causée par les fermetures d'écoles et s'appuyer sur les systèmes et les expériences déjà en place dans le pays²⁶.

- La **qualité de l'environnement scolaire** est fondamentale pour expliquer les bonnes pratiques d'enseignement et les résultats **scolaires**. En même temps, c'est l'un des facteurs les plus importants de divergence entre les régions, les zones rurales et urbaines et les types d'écoles (publiques et privées), surtout lorsqu'il est combiné à des infrastructures locales de faible qualité.

Cependant, les **investissements dans les infrastructures scolaires** sont très coûteux et nécessitent généralement des budgets de fonctionnement importants. Des évaluations récentes montrent des résultats positifs sur l'enseignement et l'apprentissage uniquement lorsque ces investissements sont réalisés de manière bien ciblée, c'est-à-dire dans les environnements les plus déficients (Borkum, He et Linder, 2012 ; Newman et al., 2002 ; Linden et Ryan, 2017). Par conséquent, il est fortement recommandé de donner la priorité à une évaluation détaillée de la qualité des installations et des salles de classe, en particulier dans les communautés éloignées et pauvres, dans les zones plus exposées aux phénomènes météorologiques défavorables (fortes pluies et inondations) et avec une forte densité d'élèves par classe. La résilience climatique²⁷ des infrastructures scolaires est un facteur clé dans la planification des nouvelles constructions et des rénovations à mettre en œuvre dans le pays.

D'autre part, les initiatives visant à fournir aux écoles du **matériel d'apprentissage et d'enseignement** ont un meilleur rapport coût-efficacité et peuvent être essentielles pour réduire l'absentéisme en classe et le temps d'enseignement²⁸ (Burde et Linden, 2013). Il existe des solutions technologiques qui peuvent être proposées pour compléter et soutenir les activités des enseignants en classe, comme des plans de cours détaillés (par exemple, en Afrique du Sud), des guides de contenu (par exemple, au Pakistan) et des conseils pédagogiques pour faciliter l'incorporation de matériel numérique dans les pratiques traditionnelles (Beg et al., 2019 ; Kotze, Fleisch et Taylor, 2019 ; Piper et al., 2018).

- 24 Le « Référentiel de compétences TIC pour les enseignants » de l'UNESCO, par exemple, fournit un cadre qui aide les enseignants à situer et évaluer leurs compétences en matière d'utilisation des technologies en trois étapes : « acquisition des connaissances », « approfondissement des connaissances » et « création de connaissances » (UNESCO, 2008).
- 25 Une stratégie pour parvenir à intégrer les TIC dans les activités quotidiennes des enseignants est l'utilisation des techniques de micro-enseignement, qui permettent aux enseignants de corriger leurs erreurs, de gagner en confiance et de perfectionner leurs cours individuellement avec le soutien du formateur et de leurs pairs. Ce type de formation est proposé, par exemple, à l'École Normale Supérieure de Brazzaville ou dans les écoles de la FASTEFC en République du Congo (Barry, 2012).
- 26 Le programme GENIE, mis en œuvre depuis 2005, en est un exemple avec une composante importante du programme sur la formation des enseignants et des chefs d'école, le développement des ressources numériques et la transformation des pratiques d'enseignement et d'apprentissage (UNESCO, 2018).
- 27 Les infrastructures résistantes au climat sont définies comme étant celles qui sont planifiées, conçues, construites et exploitées pour anticiper, se préparer et s'adapter au changement climatique (OCDE, 2018b).
- 28 Un exemple concret pourrait être les initiatives visant à produire des textes et des livres scolaires par les enseignants, les élèves et la communauté elle-même.

La **pandémie de COVID-19** demande de porter une attention particulière à ces aspects. Tout d'abord, le contexte post-COVID-19 nécessite l'adaptation des infrastructures pour prendre en compte les mesures de biosécurité nécessaires à un retour à l'école en toute sécurité (distance physique, ventilation, infrastructures sanitaires, etc.). Le développement de mesures alternatives pour réduire la forte densité des classes (construction et adaptation de nouvelles salles de classe, modification des calendriers et des horaires) est essentiel.

Deuxièmement, se pose la question de l'accès à une infrastructure numérique et à une connectivité de qualité, cette fois au niveau national et pas seulement dans les écoles, puisque l'enseignement à distance se déroule par définition en dehors de l'école. Bien que le Maroc se positionne comme un leader des TIC dans le monde arabe, le développement de ce secteur a été lent et son potentiel n'est pas encore pleinement exploité (Banque mondiale, 2016)²⁹.

Enfin, il convient également de promouvoir une politique qui intègre l'environnement éducatif et les TIC, notamment l'équipement informatique des écoles (pour les élèves et les enseignants), le développement de matériel didactique (bibliothèques numériques) et une connectivité de haute qualité assurée. Le Forum économique mondial a classé le Maroc au 111^e rang (sur 140 pays) pour l'accès à l'internet dans les écoles ([Global Competitiveness Index 2017-2018](#)).

- La **motivation des enseignants** est un facteur irremplaçable dans l'équation de l'assiduité, et l'encouragement de l'effort des enseignants est donc un défi sérieux pour tous les systèmes éducatifs (UNESCO-IICBA, 2017). Bien que les enquêtes TTT révèlent que la satisfaction des enseignants du primaire et du secondaire collégial vis-à-vis de leur travail est élevée au Maroc, il est essentiel de mieux comprendre les déterminants de ce résultat afin de distinguer les aspects de motivation intrinsèques des aspects externes (tels que les conditions de travail et l'environnement scolaire). Cet exercice aidera à comprendre et à améliorer le système d'incitation associé à la profession d'enseignant, en recherchant une conception qui permette un bon équilibre entre les récompenses financières et sociales, et l'exigence d'une performance élevée.

Face à la menace latente de la COVID-19 pour la santé de la population, à la pression pour développer de nouvelles compétences (adaptées aux modalités à distance), aux efforts supplémentaires pour rattraper les retards d'apprentissage, et à l'incertitude financière et professionnelle, il est essentiel de protéger les emplois des enseignants et d'évaluer les besoins de soutien et d'accompagnement. Il faudrait également envisager de réévaluer les charges de travail pour tenir compte des nouvelles tâches administratives, de préparation et d'encadrement des élèves, en plus du temps d'enseignement, qui ont tendance à augmenter pendant les fermetures d'écoles (Banque mondiale, 2021).

- Bien que les enseignants interrogés dans le cadre de cette étude se disent très satisfaits de leur travail et que la plupart d'entre eux ne prétendent pas avoir de problèmes pour recevoir leur paiement, ils se disent insatisfaits de leurs salaires. Les **revendications salariales** doivent être analysées en termes de salaires réels des enseignants, en tenant compte des heures de travail effectives et des indemnités, et en les comparant à celles de travailleurs ayant des qualifications et une expérience similaire. Si les salaires des enseignants doivent trouver un équilibre entre la satisfaction professionnelle, l'effort de performance et l'attrait de la profession, il faut également tenir compte de la viabilité financière du système, qui consacre actuellement la majeure partie de son budget à la couverture des frais de personnel.

Compte tenu du risque possible pour les finances publiques et le système éducatif lié à la **COVID-19**, il est très important de protéger les salaires des enseignants. Pour cette raison, le Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique devrait travailler en collaboration avec le Ministère de l'Économie et Finances. Même si les écoles sont fermées, l'éducation des enfants ne doit pas s'arrêter et nécessite un plus grand engagement de la part des enseignants qui doivent être rémunérés de manière adéquate, rapide et facile. Les **incitations à la performance** pour augmenter l'assiduité doivent être évaluées, car les quatre formes d'absentéisme impliquent des actions relevant de la capacité des enseignants, qui sont également observables et mesurables (Banque mondiale, 2016a). Les expériences menées dans des pays en développement similaires au Maroc, comme la Jordanie (USAID, 2016), montrent que les incitations financières, les

29 En 2019, 75 pour cent de la population avait accès à l'internet avec un nombre d'abonnés au haut débit fixe de 4,80 pour 100 personnes, contre 14,78 au niveau mondial, 9,76 pour les pays de la région MENA et 2,84 pour les pays à revenu intermédiaire inférieur (Union internationale des télécommunications UIT, World Telecommunication/ICT Indicators Database).

récompenses professionnelles et les pressions en matière de responsabilité peuvent être des mesures efficaces et rentables pour lutter contre l'absentéisme des enseignants et améliorer l'apprentissage et les résultats des élèves³⁰. Plutôt que des incitations à haut risque, des études ont montré que le simple fait de fournir des informations diagnostiques (dans ce cas sur l'absentéisme des enseignants) permet d'améliorer les résultats de l'apprentissage (Andrabi, Das et Khwaja, 2015 ; de Hoyos et al., 2017).

3.2. Suivi, gestion et gouvernance des écoles : renforcer la responsabilité du système

Comme le montre ce rapport, la question de l'absentéisme des enseignants est un défi pour le système éducatif en général et sa solution repose sur l'implication et la responsabilité des différents acteurs qui composent le système : des enseignants eux-mêmes aux élèves, en passant par la communauté, les directeurs d'école et les autorités infranationales.

- Les résultats présentés dans la Section 2 montrent la relation entre **les mesures d'enregistrement, de suivi et d'inspection** et l'absentéisme des enseignants. Ce résultat est conforme à la littérature récente qui montre que les informations sur les performances des enseignants augmentent leur responsabilité vis-à-vis de la communauté, des parents et des élèves et facilitent la gestion des écoles (Banerjee et al., 2010 ; Barr et al., 2012 ; Beasley et Huillery, 2017 ; Duflo, Hanna et Ryan, 2012 ; Gertler, Patrinos et Rodríguez-Oreggia, 2012 ; Lassibille et al., 2010 ; Lichand et Wolf, 2020). En plus d'avoir un effet direct sur l'absentéisme des enseignants, le contrôle efficace de leur assiduité et de leur temps consacré aux tâches augmente les avantages réels et perçus de la participation à l'école et améliore la qualité des écoles en renforçant la responsabilité du système³¹.

Toutefois, les enquêtes et les entretiens de TTT montrent que les mécanismes de contrôle formels existants au Maroc se limitent à l'absentéisme scolaire et à la ponctualité et ne s'intéressent pas à l'absentéisme en classe ou à la réduction du temps d'enseignement. Il serait donc essentiel de sensibiliser aussi à l'importance de ces autres formes d'absentéisme. Ils montrent également qu'au Maroc, la décision d'enregistrer et de sanctionner l'absentéisme des enseignants est basée sur des critères subjectifs du directeur de l'école. Le développement de critères et de mécanismes d'enregistrement et de suivi est essentiel pour augmenter la précision de la mesure de l'absentéisme et concevoir des mesures visant à le décourager.

Il est tout aussi pertinent d'évaluer la possibilité de combiner les outils de suivi existants (axés sur la surveillance et les sanctions) avec un système d'incitation qui compense leur caractère punitif. Il existe de nombreuses preuves de l'efficacité de tels systèmes dans des contextes similaires qui peuvent être analysées et éventuellement reproduites au Maroc (Barrera-Osorio et Dhushyanth, 2017 ; Behrman et al., 2015 ; Duflo, Hanna et Ryan, 2012 ; Duflo, Dupas et Kremer, 2015).

L'expansion des technologies numériques et de l'accès à l'internet dans le pays est une question qui mérite d'être explorée en raison de son impact potentiel et de sa rentabilité. Les technologies mobiles, la géolocalisation ou les caméras vidéo peuvent être des alliées des différents acteurs du système pour augmenter l'assiduité des enseignants dans leurs différentes modalités. Il est très important de garder à l'esprit que pour être efficace et ne pas décourager les enseignants, la mise en œuvre de ce type de mesures doit toujours se faire avec l'accord et la participation des enseignants. En outre, il faut garantir un accès équitable en évitant que l'utilisation de mécanismes de contrôle basés sur la technologie ne creuse le fossé déjà existant en matière d'infrastructures entre les différentes régions et zones du pays, ce qui pourrait encore accroître les inégalités en matière d'éducation et d'apprentissage chez les élèves.

Quelques cas réussis d'initiatives basées sur la technologie pour surveiller, contrôler et décourager l'absentéisme des enseignants, dont la reproductibilité mérite un examen attentif, ont été développés au

30 D'autres pays en développement ayant des exemples de mise en œuvre de ce type d'initiative sont : l'Éthiopie, l'Inde, l'Indonésie, le Kenya, le Mozambique, le Nigeria, le Pakistan, le Rwanda, la Tanzanie, le Vietnam et la Zambie (UNESCO-IICBA, 2017 ; Banque mondiale, 2017)

31 Lichand et Wolf (2020) montrent pour la Côte d'Ivoire que le suivi des enseignants, directement ainsi que par l'intermédiaire des parents, augmente leur assiduité et améliore l'assiduité des élèves. Cependant, une pression trop forte (combinaison des deux stratégies : contrôle direct et contrôle parental) peut avoir un effet négatif (augmentation de l'absentéisme), surtout pour les enseignants dont la motivation intrinsèque est plus élevée.

Brésil³², en Haïti³³ (Banque mondiale, 2015), en Inde³⁴ (Nedungadi, Mulki et Raman, 2018) et au Pakistan³⁵ (Ansari, 2018). Le succès de ces programmes repose sur la participation active des enseignants à leur conception et à leur mise en œuvre, ainsi que sur la mise en place de mesures complémentaires pour favoriser le soutien au développement personnel et professionnel des enseignants.

Ces initiatives deviennent plus importantes dans le contexte de la **COVID-19**, en tant que stratégies complémentaires aux systèmes de surveillance et de contrôle en face à face mis en œuvre jusqu'à présent, avec une couverture et des effets de faisabilité limités.

- En outre, les **compétences de gestion et de leadership des directeurs d'école** et leur engagement à promouvoir l'assiduité jouent un rôle crucial dans la gestion et la correction de l'absentéisme en temps opportun. Il s'agit notamment de s'engager dans le développement professionnel et le mentorat des enseignants ; de mettre en place une bonne planification et des pratiques efficaces en matière d'horaires, de gestion de la charge de travail ; de gérer les remplacements ; et d'élaborer des stratégies d'atténuation pour réduire l'impact des absences des enseignants sur les élèves.

Les expériences de pays comme l'Indonésie³⁶ illustrent également comment l'utilisation des TIC peut améliorer la gestion de l'éducation au niveau local par la formation des directeurs d'école et des enseignants, en mettant l'accent sur l'utilisation des TIC pour la transparence dans les relations entre les enseignants et la société civile.

Pour progresser dans la construction et le développement de ces compétences, une formation spécialisée en gestion et en leadership est nécessaire pour tous les directeurs d'école, actuels et futurs. La littérature montre que l'amélioration de l'efficacité des directeurs d'école a le potentiel d'influencer les performances de l'ensemble de l'école en produisant des bénéfices plus importants que certaines interventions ciblées. Il a également été démontré que les interventions intensives et multidimensionnelles visant à former les directeurs d'école aux compétences de gestion sont très rentables par rapport aux initiatives comme celles de réduction de la taille des classes, plus difficiles à promouvoir à grande échelle (Evans, 2017).

3.3. Conditions externes et intersectorielles : assurer le bien-être des enseignants

Le bien-être des enseignants est un aspect essentiel de la lutte contre l'absentéisme. L'étude TTT a confirmé pour les enseignants au Maroc l'importance d'aspects tels que la distance et l'accès à l'école, la santé et les conditions de travail pour assurer l'assiduité au travail, la ponctualité, la présence en classe et le temps d'enseignement.

- La **santé des enseignants** est un facteur essentiel pour lutter contre l'absentéisme, notamment en raison de l'exposition aux facteurs climatiques et aux conditions sanitaires, ainsi que du faible accès aux services de santé dans les zones rurales et éloignées. L'incidence des maladies dans le système éducatif, comme en témoigne la pandémie de COVID-19, illustre la grande vulnérabilité des environnements scolaires s'ils ne sont pas correctement adaptés en termes d'assainissement, d'hygiène et de biosécurité. Ces conditions doivent être évaluées, surveillées et garanties avec le soutien du Ministère de la Santé et des entités nationales et infranationales respectives. Les activités de prévention et de sensibilisation dans les écoles sont fortement recommandées, car elles permettent également d'atteindre les élèves, les familles et la communauté.

Il est également essentiel de ne pas négliger la santé mentale et le bien-être social et psychologique des enseignants. Un accompagnement permanent de la part des directeurs d'école, des inspecteurs et des conseillers, ainsi que des mesures spéciales, telles que des groupes structurés de soutien par les

32 Système de « swipe cards » pour enregistrer les entrées et sorties de classe des enseignants.

33 Dotation de smartphones aux directeurs d'école pour enregistrer les absences des enseignants.

34 Programme de surveillance et de soutien éducatif par des pairs à l'aide de tablettes.

35 Fourniture de tablettes aux inspecteurs avec un dispositif biométrique.

36 Programme « Decentralised Basic Education – DBE » (ADB, 2014).

pairs, sont nécessaires. L'implication des syndicats d'enseignants et des groupes professionnels dans la discussion et la proposition de ces stratégies est également essentielle³⁷ (Banque mondiale, 2021).

- Le temps, les efforts et les risques inhérents à un **long trajet pour se rendre à l'école** ont un effet direct sur la motivation et l'assiduité des enseignants. Dans le cas des enseignants du primaire dans les zones rurales, les parties prenantes reconnaissent l'effet positif des programmes de logement scolaire récemment mis en œuvre au Maroc. Le recrutement et la formation d'enseignants communautaires sont également mis en avant comme des mesures positives, conformément à la littérature récente sur le sujet (Burde et Linden, 2013 ; Barrera-Osorio et Dhushyanth, 2017 ; Duflo, 2001 ; Kazianga, de Walque et Alderman, 2012). Il est souhaitable d'évaluer avec précision la faisabilité et le rapport coût-efficacité de l'extension de ces mesures à un plus grand nombre d'écoles primaires et à des écoles secondaires collégiales plus éloignées.

Il serait aussi pertinent d'évaluer les processus de planification du placement et du déploiement d'enseignants dans les écoles et d'envisager la collecte et l'utilisation de données géospatiales pour améliorer la précision de ces processus. Le Malawi et le Kenya, par exemple, ont mis en place une carte scolaire (GIS) pour améliorer les processus de planification de l'éducation et l'allocation des ressources dans les écoles éloignées (Asim et al., 2017 ; Mulaku et Nyadimo, 2011).

- Les **enseignantes** sont plus susceptibles de citer des motivations liées à la santé, à la famille/communauté et à la distance par rapport à l'école que les enseignants. Ces résultats sont conformes à la littérature récente qui montre que les femmes sont plus sensibles à ces facteurs que les hommes (Criado-Perez, 2019 ; Jenkins, 2019 ; Newman et al., 2002). En outre, la pandémie de **COVID-19** a montré une grande vulnérabilité des femmes face aux responsabilités accrues en matière de soins en raison de la crise sanitaire et de la fermeture des services de garde d'enfants et des écoles à l'échelle mondiale³⁸ (UNICEF, 2021). Afin d'avancer dans la féminisation effective du corps enseignant au Maroc et d'améliorer les résultats scolaires des filles³⁹, il est nécessaire de prendre en compte les défis et les besoins spécifiques auxquels les femmes sont confrontées dans la profession d'enseignante.

Enfin, il est important de souligner deux thèmes qui recoupent les trois domaines mentionnés ci-dessus. Premièrement, il est important de ne pas négliger la qualité des services d'éducation non publics, notamment les politiques et les programmes visant à améliorer les conditions des enseignants, l'inspection, la gestion et la gouvernance des écoles privées et communautaires, et à réduire l'absentéisme. Deuxièmement, étant donné que l'absentéisme des enseignants est un problème qui transcende les différents niveaux du système éducatif, réduire son incidence et atténuer ses effets nécessitent d'envisager des actions complémentaires sur différents fronts. Cela implique également d'explorer les interrelations entre les différentes interventions possibles et de donner la priorité aux plus efficaces, modulables, durables et rentables.

37 Parmi les exemples de pays ayant réussi, citons la République démocratique du Congo (groupes de soutien par les pairs) ; le Kenya, l'Afrique du Sud et le Pakistan (soutien collégial par le biais de groupes d'enseignants/d'écoles sur Facebook/WhatsApp) ; le Mexique (des initiatives inspirées par HealthMinds et « Education for Wellness »), et la Macédoine du Nord (exercices de réduction du stress pour les enseignants à la télévision).

38 Un exemple de mesures concrètes dans ce sens est l'adaptation éventuelle de modules de formation tels que le programme « [Caring for the Caregiver \(CFC\)](#) » développé par l'UNICEF pour soutenir le bien-être émotionnel des soignants/parents en première ligne, en mettant l'accent sur les soignants vulnérables.

39 Bien que 49 pour cent de la population âgée de 5 à 9 ans et de 10 à 14 ans au Maroc soit de sexe féminin (World Population Prospects 2020 de la Division de la population des Nations unies), les filles représentent 48 pour cent des élèves du primaire et 47 pour cent des élèves du secondaire (Banque mondiale – WDI, 2018a, 2018b).

Références

- Abadzi, H., 'Instructional Time Loss in Developing Countries: Concepts, Measurement, and Implications', *World Bank Research Observer*, 24(2), 2009, pp.1–24.
- Abedin, N. et al, 'Travel Behavior of SME Employees in Their Work Commute in Emerging Cities: A Case Study in Dhaka City, Bangladesh', *Sustainability*, MDPI, Open Access Journal, vol. 12(24), 2020, p.1-16.
- Asian Development Bank (ADB), *Indonesia: Decentralized Basic Education Project, Performance Evaluation Report*, Asian Development Bank, pp. 1-72.
- Andrabi, T., Jishnu Das et Asim Ijaz Khwaja, 'Report Cards: The Impact of Providing School and Child Test Scores on Educational Markets', *Policy Research Working Paper* no. 7226, Banque mondiale, Washington, D.C., 2015.
- Ansari A., *Sindh School Monitoring System. Background Note for South Asia Education Report*, Banque mondiale, 2018.
- Asim S. et al., 'Moving Teachers to Malawi's Remote Communities : A Data-Driven Approach to Teacher Deployment', *Policy Research Working Paper* no. 8253, Banque mondiale , Washington, D.C., 2017.
- Banque africaine de développement (BAD), *Programme d'appui à l'accélération de l'industrialisation au Maroc – Phase I (PAAIM I)*, Rapport d'évaluation, Banque africaine de développement, Abidjan, 2017.
- Banerjee, A. et Esther Duflo, 'Addressing Absence', *Journal of Economic Perspectives*, 20 (1), 2006, p.117–132.
- Banerjee A. et al., 'Pitfalls of participatory programs: evidence from a randomized evaluation in education in India', *American Economic Journal: Economic Policy*, 2 (1), 2010, p.1–30,
- Banque mondiale, *Haiti: Can Smartphones Make Schools Better? From Evidence to Policy note*, Groupe de la Banque mondiale, 2015.
- Banque mondiale, *SABER Country Report 2016*. Groupe de la Banque mondiale, Washington, D.C., 2016a.
- Banque mondiale, *Broadband: the platform of the digital economy and a critical development challenge for Morocco*, Note for the Ministry of Industry, Commerce, Investment and the Digital Economy (MICIEN), Groupe de la Banque mondiale, Washington, D.C., 2016b.
- Banque mondiale, *Results in Education for All Children (REACH)*, Annual Report. Groupe de la Banque mondiale, Washington, D.C., 2017.
- Banque mondiale, *Expectations and Aspirations: A New Framework for Education in the Middle East and North Africa: Overview*, Groupe de la Banque mondiale, Washington, D.C., 2018a.
- Banque mondiale, *World Development report: Learning to Realize Education's Promise*, Groupe de la Banque mondiale, Washington, D.C., 2018b.
- Banque mondiale, Morocco, *Learning Poverty Brief*, Groupe de la Banque mondiale, 2019a.
- Banque mondiale, *Guideline for Incorporating Gender into ITS Planning, Design and Operation*, Groupe de la Banque mondiale, Washington, D.C., 2019b.
- Banque mondiale, *Learning Poverty in the Time of Covid-19: A Crisis Within a Crisis*, Groupe de la Banque mondiale, 2020,
- Banque mondiale, *Three Principles to Support Teacher Effectiveness During Covid-19, Teachers Thematic Group*, Groupe de la Banque mondiale, 2021.
- Banque mondiale - Indicateurs du développement dans le monde (WDI), consulté en mars 2021 à : <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur>
- Banque mondiale - Indicateurs du développement dans le monde (WDI). Education primaire, élèves (% filles), Maroc [Fichier de données], 2018a, consulté en mars 2021 à : <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur>

Banque mondiale - Indicateurs du développement dans le monde (WDI). Education secondaire, élèves (% filles), Maroc [Fichier de données], 2018b, consulté en mars 2021 à : <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur>

Barr A. et al., 'Information and collective action in the community monitoring of schools: Field and lab experimental evidence from Uganda', *Unpublished manuscript*, University of Nottingham, 2012.

Barrera-Osorio F. et Raju Dhushyanth, 'Teacher Performance Pay: Experimental Evidence from Pakistan', *Journal of Public Economics*, 148, 2017, pp.75–91.

Barry A., Les TIC dans la formation des enseignants en Afrique, Dans T. Karsenti, S. Collin et T. Harper-Merrett (dir.), *Intégration pédagogique des TIC, Succès et défis de 100+ écoles africaines*, Ottawa, Canada : IDRC, 2012.

Beasley E. et Huillery E., 'Willing but Unable: Short-Term Experimental Evidence on Parent Empowerment and School Quality', *World Bank Economic Review*, 31(2), 2017, pp. 531-552.

Behrman, J. et al., 'Aligning Learning Incentives of Students and Teachers: Results from a social experiment in Mexican high schools', *Journal of Political Economy*, 123 (2), 2015, pp.325–364.

Beg S.A. et al., 'Beyond the Basics: Improving Post-Primary Content Delivery through Classroom Technology', *NBER Working Paper* no. 25704, 2019.

Bernard J.-M., B.K. Tiya B.K. et K. Vianou K, *Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC*, PASEC/CONFEMEN, 2004.

Blancher N., D. Fayad et G. Auclair, Education: *Investing in Morocco's Future*, Blog du Fonds monétaire international, 2016.

Borkum E., Fang He et Leigh L. Linden. 2012. 'The Effects of School Libraries on Language Skills: Evidence from a Randomized Controlled Trial in India', *NBER Working Paper* no. 18183, 2012.

Burde D. et L. Linden, 'Bringing Education to Afghan Girls: A Randomized Controlled Trial of Village-Based Schools', *American Economic Journal: Applied Economics*, 5 (3), 2013, pp., 27–40,

Chaudhury N. et al. *Teacher Absence in India*, Development Economics Department World Bank, Washington, D.C., 2004.

CSEFRS, *Rapport analytique sur la mise en œuvre de la Charte nationale d'éducation et de formation 2000-13 : Acquis, déficits et défis*, Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, Rabat, Maroc, 2014.

CSEFRS, *Vision stratégique de la Réforme 2015-2030 : Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion*, CSEFRS, Rabat, Maroc, 2015.

CSEFRS, *Cadre de Performance du Suivi de la Vision Stratégique à l'horizon 2030 Niveau National 2015-2018*, 2019.

Cour des comptes, *Rapport sur le système de compensation au Maroc : Diagnostic et propositions de réforme*, Rabat, Maroc, 2014.

Cour des comptes, *Référé du Premier président de la Cour des comptes sur les conditions de préparation et de gestion de la rentrée scolaire 2016/2017 - Adressé au Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique*, 2017.

Criado-Perez, Caroline, *Invisible Women: Exposing Data Bias in a World Designed for Men*, New York, États-Unis: Abrams Press, 2019.

De Hoyos R. E., V.A. Garcia-Moreno et H.A. Patrinos, 'The Impact of an Accountability Intervention with Diagnostic Feedback: Evidence from Mexico', *Economics of Education Review*, 58, 2017, pp.,123–40,

Duflo E., 'Schooling and Labor Market Consequences of School Construction in Indonesia: Evidence from an Unusual Policy Experiment', *American Economic Review*, 91(4), 2001, pp.,795–813.

Duflo E., R. Hanna et S. P. Ryan, 'Incentives Work: Getting Teachers to Come to School', *American Economic Review*, 102(4), 2012, p.1241–1278.

Duflo E., P. Dupas et M. Kremer, 'School governance, teacher incentives, and pupil–teacher ratios: Experimental evidence from Kenyan primary schools', *Journal of Public Economics*, 123, 2015, pp.,92–110,

Evans D., Être un bon proviseur : une compétence innée ou acquise ?, Development Impact Blog. World Bank, 2017, consulté en mars 2021 à : <https://blogs.worldbank.org/africacan/etre-un-bon-proviseur-une-compete-nee-ou-acquise>

Gallego F., E. Näslund-Hadley et A. Mariana, 'Tailoring Instruction to Improve Mathematics Skills in Preschools: A Randomized Evaluation' , *IDB Working Paper* no. 8869, Inter-American Development Bank, 2020,

Gavas M., Strategic Reset: How Bilateral Development Agencies Are Changing in the COVID-19 Era, Center for Global Development (CGD) Blog, 2020, consulté en mars 2021 à : <https://www.cgdev.org/blog/strategic-reset-how-bilateral-development-agencies-are-changing-covid-19-era>

Gertler P., H. Patrinos et E. Rodríguez-Oreggia, *Parental Empowerment in Mexico: Randomized Experiment of the Apoyos a la Gestion Escolar (AGE) in Rural Primary Schools in Mexico*, Washington, D.C.: Banque mondiale, Avant-projet, août 2012.

Guerrero, G. et al., What works to improve teacher attendance in developing countries? A systematic review. London: EPPICentre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, 2012, consulté en mars 2021 à : <https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/Teacher%20attendance%202012Guerrero.pdf?ver=2013-03-07-143834-057>

Guerrero, G. et al., Getting Teachers Back to the Classroom, A systematic review on what works to improve teacher attendance in developing countries, *Journal of Development Effectiveness*, 2013, 5(4), pp.466–488, consulté en mars 2021 à : [www.tandfonline.com/doi/full/10,1080/19439342.2013.864695](http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19439342.2013.864695)

Haut-Commissariat au Plan (HCP), *Situation, évolution et principales caractéristiques du chômage et du sous-emploi en 2016*, 2016.

Haut-Commissariat au Plan (HCP), *Projections de la population totale du Maroc par âge simple et sexe 2014-2050*, 2018.

Haut-Commissariat au Plan (HCP), *Enquête sur l'impact du coronavirus sur la situation économique, sociale et psychologique des ménages*, Note de synthèse des principaux résultats, 2020,

Haut-Commissariat au Plan (HCP), Nations Unies (ONU) et Banque mondiale (BM), *Impact Social et Economique de la Crise du Covid-19 Au Maroc*, 2020,

IEA. *Trends in International Mathematics and Science Study—TIMSS 2015 Database*, Chestnut Hill, MA: Boston College, IEA, 2015.

Jenkins R., *Why we need more female teachers across all levels of education*, UNICEF Blogs, 2019, consulté en mars 2021 à : <https://blogs.unicef.org/blog/need-more-female-teachers-across-levels-education/>

J-PAL, *Roll call: getting children into school*, J-pal Policy Bulletin, 2017.

Kazianga H., D. de Walque et H. Alderman, 'Educational and Child Labour Impacts of Two Food-for-Education Schemes: Evidence from a Randomised Trial in Rural Burkina Faso', *Journal of African Economies*, 21 (5), 2012, pp., 723–760,

Kotze J., B. Fleisch et S. Taylor, 'Alternative forms of early grade instructional coaching: Emerging evidence from field experiments in South Africa', *International Journal of Educational Development*, 66, 2019, pp.,203–213.

Kremer M., E. Miguel et R. Thornton, 'Incentives to Learn. A program in Kenya sought to enlist student motivation to improve education outcomes with effects on attendance of teachers and positive learning spillovers for the classroom as a whole', *The Review of Economics and Statistics*, 91(3), 2009, pp.,537–56.

- Lassibille G. et al., 'Managing for Results in Primary Education in Madagascar: Evaluating the Impact of Selected Workflow Interventions', *World Bank Economic Review*, 24(2), 2010, pp.,303–329.
- Lichand, G. et S. Wolf, 'Arm-wrestling in the classroom: the non-monotonic effects of monitoring teachers', *ECON - Working Papers* no. 357, Department of Economics - University of Zurich, 2020 (revised Feb 2021).
- Linden L., R. Dhushyanth et S. P. Ryan, 'Delivering Education to the Underserved Through a Public-Private Partnership Program in Pakistan', *NBER Working Paper* no. 23870, 2017.
- Marchetta F. et T. Dilly, 'Supporting Education in Africa: Challenges and Opportunities for the Impact Investor', *FERDI Report* no. 349, 2019.
- MENFPESRS, *Rapport de synthèse du programme d'urgence 2009–2012*, Ensemble pour l'école de la réussite 2008–2012, 2012.
- MENFPESRS, *Projets de la vision stratégique*, 2016.
- Miller R., R. Murnane et J. Willett, 'Do Teacher Absences Impact Student Achievement? Longitudinal Evidence From One Urban School District', *NBER Working Papers* no. 13356, 2007.
- Mulaku G. et E. Nyadimo, 'GIS in Education Planning: The Kenyan School Mapping Project', *Survey Review*, 43(323), 2011, pp., 567–578.
- Nedungadi P., K. Mulki K et R. Raman, 'Improving educational outcomes & reducing absenteeism at remote villages with mobile technology and WhatsApp: Findings from rural India', *Education and Information Technologies*, 23(1), 2018, pp.,113–127.
- Newman J. et al., 'An Impact Evaluation of Education, Health, and Water Supply Investments by the Bolivian Social Investment Fund', *World Bank Economic Review*, 16 (2), 2002, pp., 241–74.
- Nhampossa L., J. O. Medina Pedreira et M. Bassi, *Education Service Delivery in Mozambique: A Second Round of the Service Delivery Indicators Survey (English)*, Washington, D.C.: Groupe de la Banque mondiale, 2019.
- OCDE, *Examen multidimensionnel du Maroc (Volume 2): Analyse approfondie et recommandations*, Les voies de développement, OECD Publishing, Paris, 2018a.
- OCDE, *Climate-resilient Infrastructure*, Policy Perspectives, OCDE, Paris, 2018b.
- OECD.Stat, *GeoBook: ODA by sector - bilateral commitments by donor and recipient* [Fichier de données], OECD, 2019, consulté en mars 2021 : <https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=TABLE2A>
- ONDH, *Enquête sur les Indicateurs de Prestation de Services en Éducation (IPSE) au Maroc*, 2017.
- Organisation internationale du Travail (OIT), *Workplace stress: a collective challenge*, Genève, Suisse, 2016, consulté en mars 2021 à : https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/--ed_protect/--protrav/--safework/documents/publication/wcms_466547.pdf
- Organisation internationale du Travail (OIT) et Institute of Applied Manpower Research (IAMR), *Low Female Employment in a Period of High Growth: Insights from a Primary Survey in Uttar Pradesh & Gujarat*. Genève, 2013.
- Piper B. et al., 'Effectiveness of teachers' guides in the Global South: Scripting, learning outcomes, and classroom utilization', *RTI Press Publication* No. OP-0053-1805, Research Triangle Park, NC: RTI Press, 2018.
- Rechidi N. et H. Bennani, 'L'intégration pédagogique des TIC à l'épreuve de la crise covid-19 : Quels enseignements à tirer ?', *Revue Marocaine de l'évaluation et de la Recherche en Education* n°4, 2020,
- Rogers F. et E. Vegas, 'No more cutting class? Reducing teacher absence and providing incentives for performance', *World Bank Policy Research Working Paper*, 4847, 2009, pp. 1-31.
- Suryadarma D. et al., *The Determinants of Student Performance in Indonesian Public Primary Schools: The Role of Teachers and Schools*, Banque mondiale et SMERU, Washington, D.C. et Jakarta, Indonésie, 2004.

TIMMS, *TIMMS 2015 International Database* [Fichier de données], 2015, consulté en mars 2021 à : <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/>

Transparency International, *Global Corruption Report: Education*, 2013.

Ukki M. N., *Non financial incentives and teachers in public Secondary school in Zanzibar*, A Research Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Award of the Degree of Master of Science in Human Resource Management, Mzumbe University Dares Salaam Campus College, 2013.

UNESCO, *ICT Competency Standards for Teachers*, Policy Framework, 2008.

UNESCO, *Évolution du Programme GENIE du Maroc depuis l'attribution du Prix UNESCO pour l'utilisation des TIC dans l'éducation 2017*, 2018, consulté en mars 2021 à : <https://fr.unesco.org/news/evolution-du-programme-genie-du-maroc-attribution-du-prix-unesco-utilisation-tic-education-2017>

UNESCO, *Global Monitoring of School Closures Caused by the COVID-19 Pandemic*, consulté en janvier 2021 à : <http://covid19.uis.unesco.org/global-monitoring-school-closures-covid19/>

UNESCO-IICBA, *Teacher Support and Motivation Framework for Africa: Emerging Patterns*, Addis-Abeba, Éthiopie, 2017.

UNESCO-ISU, *Statistiques éducatives*, consulté en mars 2021 à : <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr#>

UNESCO-ISU, *Dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB*, Maroc [Fichier de données], 2013, consulté en mars 2021 à : <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr#>

UNESCO-ISU, *Pourcentage d'enseignantes par niveau d'enseignement*, Maroc [Fichier de données], 2019, consulté en mars 2021 à : <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr#>

UNESCO-ISU, *Répartition des effectifs scolarisés par type d'établissement*, Maroc [Fichier de données], 2020a, consulté en mars 2021 à : <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr#>

UNESCO-ISU, *Taux d'enfants non scolarisés par âge scolaire et sexe* (données administratives), Maroc [Fichier de données], 2020b, consulté en mars 2021 à : <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr#>

UNICEF, *Maroc Rapport National sur les Enfants Non Scolarisés*, 2015.

UNICEF, *Time to Teach: A study on the determinants of teacher absenteeism in sub-Saharan Africa*, 2017, consulté en juillet 2020 à : [https://www.unicef-irc.org/files/upload/documents/TTT%20-%20Research%20proposal%20\(2\).pdf](https://www.unicef-irc.org/files/upload/documents/TTT%20-%20Research%20proposal%20(2).pdf)

UNICEF, *Caring for Caregivers during the COVID-19 Crisis*, 2021, consulté en juillet 2021 à : <https://www.unicef.org/media/84131/file/CFC-COVID-19.pdf>

USAID, *First Principles: Designing Effective Education Programs Using Information and Communication Technology (ICT) Compendium*, 2011.

USAID, *Measurement and Research Support to Education Strategy Goal 1*, 2016.

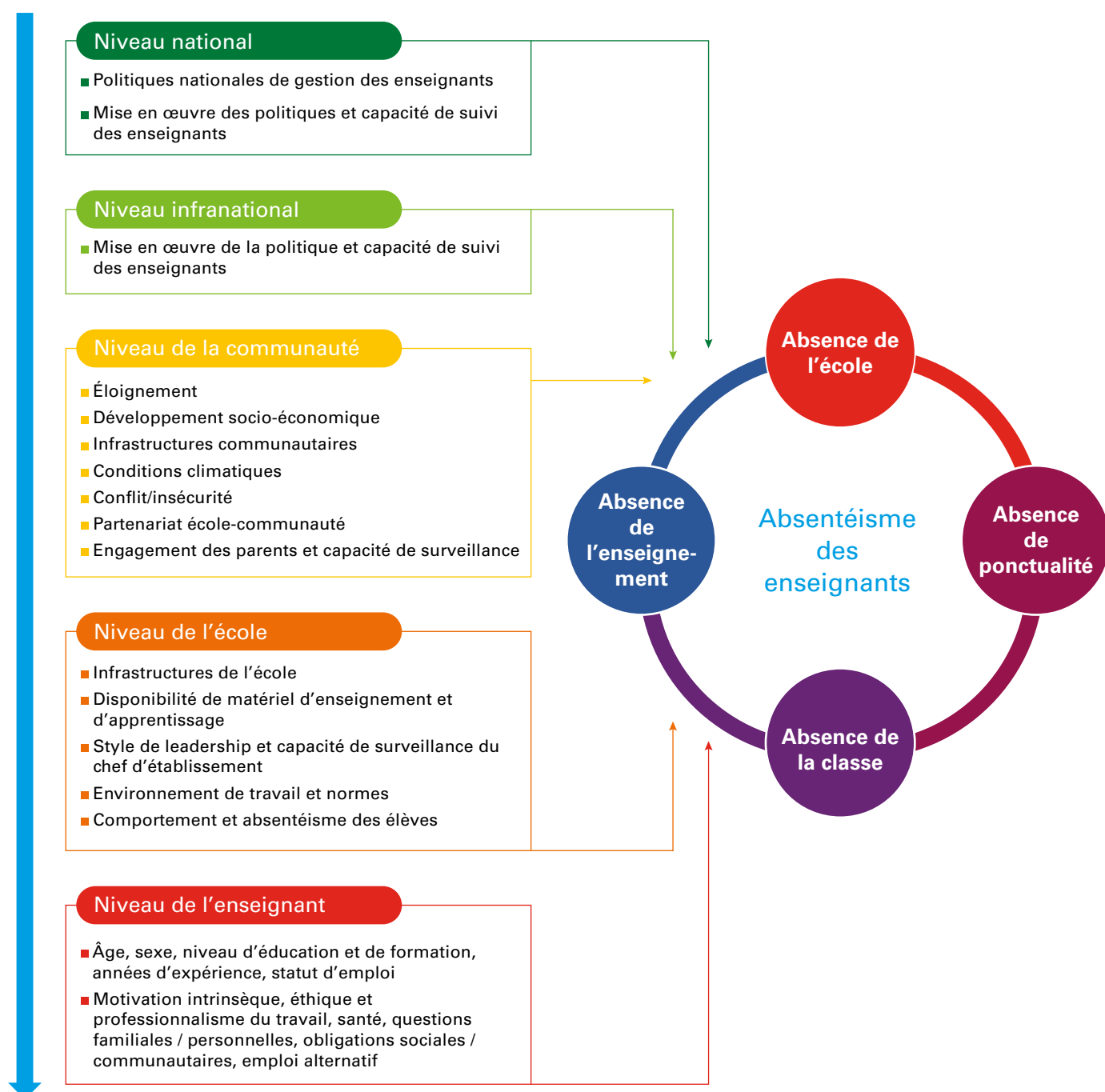
USAID, *In the midst of coronavirus, USAID/Morocco supports distance learning for deaf and hard of hearing students*, 2020, consulté en mars 2021 à <https://www.usaid.gov/morocco/program-update/jun-2020-midst-coronavirus-usaid-morocco-supports-distance-learning-deaf-students>

Annexe 1: « Time to Teach » Maroc

Cadre conceptuel

La Figure A1 représente le cadre conceptuel utilisé dans l'étude TTT - Maroc dans les écoles primaires et secondaires collégiales, basé sur une analyse systémique à cinq niveaux. Ce modèle, adapté du modèle explicatif de l'assiduité des enseignants de Guerrero et al. (2012, 2013), permet de mieux comprendre à la fois les goulets d'étranglement de l'absentéisme et sa relation avec les progrès scolaires et l'apprentissage effectif.

Figure A1 : Schéma conceptuel de l'étude « Time to Teach » (TTT)



Méthodes de collecte et d'analyse des données

L'étude comporte deux sources de données principales : l'enquête auprès des enseignants et les entretiens avec les différents acteurs du système (parties prenantes). Dans le premier cas, 825 enquêtes ont été collectées (347 dans les écoles primaires et 478 dans les écoles secondaires collégiales), nettoyées et compilées, en supprimant toute information permettant d'identifier les participants. Les enquêtes analysées ont été composées comme suit.

Dans le cas des écoles primaires :

- 32 pour cent des personnes interrogées proviennent des zones rurales et 66 pour cent des zones urbaines ;
- 85 pour cent des écoles publiques et 20 pour cent des écoles privées (aucune enquête n'a été menée auprès des enseignants des écoles privées en zone rurale) ; et
- 66 pour cent de femmes, l'âge moyen étant de 43 ans (minimum 22 ans et maximum 60 ans).

Dans le cas des écoles secondaires collégiales :

- 34 pour cent en milieu rural et 68 pour cent en milieu urbain ;
- 80 pour cent des écoles publiques et 15 pour cent des écoles privées (aucune enquête n'a été menée auprès des enseignants des écoles privées en zone rurale) ; et
- 51 pour cent de femmes, l'âge moyen étant de 40 ans (minimum 22 ans et maximum 60 ans).

L'analyse comparative des données de l'enquête selon les différents niveaux d'agrégation (urbain/rural, public/privé) et les caractéristiques des enseignants (groupe d'âge, sexe et statut parental) est limitée aux cas où les différences entre les sous-groupes sont statistiquement significatives à un niveau de confiance d'au moins 90 pour cent.

Les entretiens et les groupes de discussion ont généralement duré une heure et ont été transcrits mot à mot et analysés en français à l'aide d'une analyse de contenu thématique. Le codage a été effectué manuellement et les données organisées par thèmes.

Limites de l'étude

L'analyse quantitative et l'enquête auprès des enseignants de l'étude TTT - Maroc, qui ressemblent à des études utilisant des modèles de recherche transversaux et non expérimentaux, présentent certaines limites qui doivent être prises en compte pour une interprétation correcte des résultats. Les deux plus importantes sont les suivantes :

Biais d'auto-évaluation et de réponse : Malgré les efforts déployés dans le cadre de la recherche sur le terrain⁴⁰, il existe un risque que les réponses soient biaisées dans une certaine mesure, car l'absentéisme des enseignants est généralement perçu comme un comportement négatif qui pourrait potentiellement menacer leur statut professionnel. En outre, des problèmes typiques des enquêtes d'autodéclaration peuvent avoir surgi, tels que la mémoire sélective, le télescopage et la pondération différentielle des événements par rapport à leur véritable importance.

Représentativité de l'enquête et biais de sélection : Les principales unités d'analyse ont été un groupe de 20 écoles primaires et 20 écoles secondaires collégiales sélectionnées sur la base de la diversité régionale, de la gouvernance scolaire (publique/privée) et de la localisation (urbaine/rurale). Une fois les écoles définies,

⁴⁰ Y compris une formation visant à communiquer clairement les objectifs de l'étude, à souligner le caractère volontaire de la participation, à clarifier toute idée fautive sur les conséquences possibles et à mettre l'accent sur les principes d'anonymat et de confidentialité de la collecte et de l'utilisation des données.

tous les enseignants présents le jour de la visite ont été interrogés et trois enseignants ont été interviewés. Cependant, comme les écoles n'ont pas été sélectionnées de manière probabiliste, les informations et les données recueillies ne sont pas généralisables et ne permettent pas de faire des inférences statistiques valables. En outre, le nombre de répondants à l'enquête (825), bien qu'important, est faible et peut affecter la précision de toute estimation de la population et limiter la ventilation des analyses. Enfin, il existe une possibilité de biais de sélection puisque les répondants ont été sélectionnés parmi les individus présents dans les écoles le jour de la visite et peuvent donc avoir tendance à surreprésenter ceux qui ont un absentéisme plus élevé et d'autres caractéristiques spécifiques également liées à l'absentéisme des enseignants.

Malgré ces limites, qui peuvent compromettre la validité statistique des résultats quantitatifs présentés dans ce rapport, la diversité et la profondeur des informations qualitatives recueillies et analysées dans les pages précédentes, en particulier leur récurrence et leur systématisation parmi les différents types d'acteurs et de contextes, permettent de rendre compte de manière robuste des facteurs qui expliquent l'absentéisme des enseignants dans les écoles primaires et secondaires collégiales au Maroc.

Annexe 2 : Tableaux supplémentaires

Tableau A1 : Motivation de l'absentéisme des enseignants par lieu et type d'école – écoles primaires

	Rural	Urbain	Différence	p-value	Public	Privé	Différence	p-value
Absence de l'école								
Santé	77%	65%	12**	0,02	69%	72%	-3	0,63
Obligations familiales/ communautaires	30%	40%	-10*	0,08	34%	48%	-14**	0,03
Grèves	28%	12%	16***	0,00	21%	1%	20***	0,00
Éloignement	13%	5%	8**	0,02	7%	10%	-3	0,47
Climat	8%	2%	6**	0,02	4%	3%	1	0,56
Affaires scolaires officielles	7%	9%	-2	0,51	9%	6%	3	0,40
Manque de sécurité	6%	4%	2	0,42	5%	3%	2	0,42
Problèmes de paiement de salaire	0%	1%	-1	0,31	0%	3%	-3***	0,01
N	119	228			276	71		
Manque de ponctualité								
Éloignement	33%	20%	13***	0,01	25%	23%	2*	0,67
Santé	18%	17%	1	0,90	16%	24%	-8	0,10
Obligations familiales/ communautaires	14%	16%	-2	0,64	15%	18%	-3	0,48
Climat	13%	7%	6**	0,05	9%	10%	-1	0,84
Problèmes de paiement de salaire	1%	0%	1	0,64	0%	1%	-1	0,30
Grèves	1%	0%	1	0,64	1%	0%	1	0,47
Manque de sécurité	1%	2%	-1	0,50	1%	3%	-2	0,28
Affaires scolaires officielles	0%	0%	0	0,47	0%	0%	0	0,61
N	119	228		276	71			
Absence de la classe								
Raisons administratives	24%	21%	3	0,53	24%	11%	13**	0,02
Santé	8%	6%	2	0,43	7%	6%	1	0,63
Grèves	8%	8%	0	0,80	10%	1%	9**	0,02
Climat	5%	1%	4**	0,04	3%	1%	2	0,48
Affaires scolaires officielles	2%	5%	-3	0,11	4%	4%	0	0,93
Manque de moyens matériels	2%	1%	1	0,79	2%	0%	2	0,25
Nombre insuffisant d'élèves	2%	1%	1	0,51	1%	1%	0	0,82
Nombreuses tâches de préparation des cours	0%	0%	0	0,47	0%	0%	0	0,61
Manque de sécurité	0%	0%	0	0,47	1%	0%	1	0,61
N	119	228			276	71		

	Rural	Urbain	Différence	p-value	Public	Privé	Différence	p-value
Réduction du temps d'enseignement								
Les élèves ont des difficultés à suivre le cours	21%	13%	8**	0,04	17%	11%	6	0,26
Les élèves se comportent mal	15%	23%	-8*	0,09	15%	41%	-26***	0,00
Manque de moyens matériels	14%	9%	5	0,11	12%	4%	8**	0,05
Santé	13%	13%	0	0,88	12%	15%	-3	0,48
Climat	8%	1%	7***	0,00	4%	0%	4*	0,07
Distrait par des problèmes familiaux/ personnels	8%	8%	0	0,91	7%	13%	-6*	0,08
Nombre insuffisant d'élèves	7%	3%	4*	0,07	4%	3%	1	0,56
Besoin de plus de formation	3%	2%	1	0,85	3%	1%	2	0,57
Nombreuses tâches de préparation des cours	0%	1%	-1	0,21	1%	0%	1	0,38
N	119	228			276	71		

Note : Les pourcentages représentent la proportion d'enseignants qui attribuent l'absence de l'école, l'arrivée tardive/départ précoce, l'absence en classe et au temps d'enseignement réduit à la raison de chaque rangée. La question a été formulée comme suit : « Quelles sont les principales raisons qui vous empêchent d'être... ? Choisissez jusqu'à trois réponses (plusieurs choix possibles) ». Les colonnes Différences expriment les différences en points de pourcentage entre les sous-groupes des colonnes. Les étoiles indiquent le niveau de confiance à *10 %, **5 %, et ***1 % et les colonnes p-value représentent la probabilité d'occurrence que la différence entre les deux sous-groupes soit nulle.

Tableau A2 : Motivation de l'absentéisme des enseignants par lieu et type d'école – écoles secondaires collégiales

	Rural	Urbain	Différence	p-value	Public	Privé	Différence	p-value
Absence de l'école								
Santé	69%	67%	2	0,64	66%	75%	-9	0,16
Grèves	33%	21%	12***	0,00	29%	1%	28***	0,00
Obligations familiales / communautaires	23%	36%	-13***	0,00	29%	49%	-20***	0,00
Éloignement	18%	7%	11***	0,00	11%	10%	1	0,86
Affaires scolaires officielles	11%	8%	3	0,28	10%	4%	6	0,13
Climat	10%	4%	6***	0,00	6%	6%	0	0,93
Manque de sécurité	5%	7%	-2	0,34	6%	6%	0	0,87
Problèmes de paiement de salaires	3%	1%	2**	0,03	1%	1%	0	0,97
N	154	324			407	71		
Manque de ponctualité								
Éloignement	44%	30%	14***	0,00	35%	27%	8	0,16
Santé	18%	18%	0	0,94	15%	32%	-17***	0,00
Climat	12%	7%	5**	0,04	8%	10%	-2	0,68
Obligations familiales / communautaires	10%	18%	-8**	0,02	14%	24%	-10**	0,03
Affaires scolaires officielles	3%	1%	2**	0,03	1%	1%	0	0,97
Grèves	2%	2%	0	0,75	2%	0%	2	0,23
Problèmes de paiement de salaires	1%	0%	1	0,59	0%	0%	0	0,55
Manque de sécurité	1%	3%	-2*	0,10	2%	4%	-2	0,24
N	154	324			407	71		

	Rural	Urbain	Différence	p-value	Public	Privé	Différence	p-value
Absence de la classe								
Raisons administratives	38%	21%	17	0,53	45%	11%	34**	0,02
Grèves	21%	19%	2	0,67	23%	0%	23***	0,00
Santé	10%	9%	1	0,62	9%	11%	-2	0,56
Affaires scolaires officielles	6%	6%	0	0,89	6%	8%	-2	0,41
Climat	6%	4%	2	0,47	5%	3%	2	0,40
Nombre insuffisant d'élèves	6%	2%	4***	0,01	4%	0%	4*	0,09
Manque de moyens matériels	3%	2%	1	0,34	3%	0%	3	0,16
Manque de sécurité	1%	1%	0	0,76	1%	0%	1	0,40
Nombreuses tâches de préparation des cours	0%	0%	0	0,49	0%	0%	0	0,68
N	154	324			407	71		
Réduction du temps d'enseignement								
Les élèves se comportent mal	20%	26%	-6	0,15	26%	15%	11*	0,06
Les élèves ont des difficultés à suivre le cours	15%	12%	3	0,33	13%	13%	0	0,98
Santé	14%	10%	4	0,32	12%	7%	5	0,20
Manque de moyens matériels	12%	10%	2	0,55	13%	1%	12***	0,00
Climat	8%	4%	4	0,12	6%	3%	3	0,29
Distrait par des problèmes familiaux/ personnels	4%	6%	-2		5%	6%	-1	0,87
Nombre insuffisant d'élèves	4%	4%	0	0,95	4%	3%	1	0,59
Nombreuses tâches de préparation des cours	1%	1%	0	0,56	0%	4%	-4***	0,00
Besoin de plus de formation	0%	0%	0	0,49	0%	0%	0	0,68
N	154	324			407	71		

Note : Les pourcentages représentent la proportion d'enseignants qui attribuent l'absence de l'école, l'arrivée tardive/départ précoce, l'absence en classe et au temps d'enseignement réduit à la raison de chaque rangée. La question a été formulée comme suit : « Quelles sont les principales raisons qui vous empêchent d'être... ? Choisissez jusqu'à trois réponses (plusieurs choix possibles) ». Les colonnes Différences expriment les différences en points de pourcentage entre les sous-groupes des colonnes. Les étoiles indiquent le niveau de confiance à *10 %, **5 %, et ***1 % et les colonnes p-value représentent la probabilité d'occurrence que la différence entre les deux sous-groupes soit nulle.

Tableau A3 : Opinions des enseignants par lieu et type d'école – écoles primaires

	Rural	Urbain	Différence	p-value	Public	Privé	Différence	p-value
Niveau national								
Nombre moyen d'élèves dans la classe	33	32	-1	0,61	34	26	-8***	0,00
L'enseignant a suivi un enseignement supérieur ou professionnel	66%	75%	9	0,11	66%	94%	28***	0,00
« Je possède les compétences et les connaissances adéquates »	79%	69%	-10*	0,08	72%	76%	4	0,49
« J'ai accès à la formation »	64%	65%	1	0,80	59%	90%	31***	0,00
L'enseignant a plus de 15 ans d'expérience	71%	62%	-11*	0,08	75%	28%	-46***	0,00
« Je suis content de mon salaire »	23%	32%	9*	0,09	30%	25%	-5	0,42
« Je reçois mon salaire à temps »	93%	91%	-2	0,47	94%	84%	-10***	0,01
« Mon salaire est facile à percevoir »	92%	93%	1	0,57	93%	93%	0	0,95
L'enseignant reçoit des indemnités	7%	3%	-4	0,11	4%	4%	0	0,96

	Rural	Urbain	Différence	p-value	Public	Privé	Différence	p-value
Niveau infranational								
« Les inspecteurs et les conseillers visitent régulièrement cette école »	68%	65%	-3	0,49	67%	61%	-6	0,38
« Les inspecteurs et les conseillers motivent le personnel des écoles »	75%	75%	0	0,97	76%	72%	-4	0,55
« Les inspecteurs et les conseillers découragent l'absentéisme »	67%	52%	-15***	0,01	61%	42%	-19**	0,02
Niveau communauté								
« Dans cette communauté, les enseignants sont respectés »	65%	72%	7	0,19	68%	75%	7	0,27
« La plupart des étudiants sont motivés pour apprendre »	59%	67%	8	0,15	62%	70%	8	0,21
« La plupart des parents s'occupent des affaires scolaires »	26%	36%	10*	0,07	31%	37%	6	0,36
« La plupart des parents considèrent l'absentéisme comme un problème »	81%	83%	2	0,68	85%	71%	-14***	0,01
Niveau école								
« Le directeur d'école (DE) est toujours à l'école »	93%	93%	0	0,94	93%	93%	0	0,90
« Le DE gère bien l'école »	97%	92%	-5	0,10	96%	86%	-10***	0,00
« Le DE encourage la formation des enseignants »	94%	89%	-5	0,11	91%	90%	-1	0,84
« Le DE décourage les absences des enseignants »	96%	97%	1	0,70	97%	99%	2	0,38
« Le DE enregistre toujours les absences des enseignants »	94%	93%	-1	0,98	93%	94%	1	0,73
« L'école dispose du matériel nécessaire »	29%	36%	7	0,19	26%	64%	38***	0,00
Niveau école								
« Je suis satisfait de mon travail »	82%	86%	4	0,36	84%	84%	0	1,00
« Je me sens contrarié lorsque je suis absent ou incapable d'enseigner »	72%	75%	3	0,56	73%	79%	7	0,28
N	119	223			272	70		

Note : Les pourcentages représentent la proportion d'enseignants qui attribuent l'absence de l'école, l'arrivée tardive/départ précoce, l'absence en classe et au temps d'enseignement réduit à la raison de chaque rangée. La question a été formulée comme suit : « Quelles sont les principales raisons qui vous empêchent d'être... ? Choisissez jusqu'à trois réponses (plusieurs choix possibles) ». Les colonnes Différences expriment les différences en points de pourcentage entre les sous-groupes des colonnes. Les étoiles indiquent le niveau de confiance à *10 %, **5 %, et ***1 % et les colonnes p-value représentent la probabilité d'occurrence que la différence entre les deux sous-groupes soit nulle.

Tableau A4 : Opinions des enseignants par lieu et type d'école – écoles secondaires collégiales

	Rural	Urbain	Différence	p-value	Public	Privé	Différence	p-value
Niveau national								
Nombre moyen d'élèves dans la classe	38	36	2***	0,00	39	25	14***	0,00
L'enseignant a suivi un enseignement supérieur ou professionnel	97%	86%	-11***	0,00	89%	93%	4	0,31
« Je possède les compétences et les connaissances adéquates »	64%	71%	7	0,15	69%	66%	-3	0,67
« J'ai accès à la formation »	62%	56%	-6	0,16	54%	81%	27	0,00
L'enseignant a plus de 15 ans d'expérience	25%	52%	-27***	0,00	43%	45%	-2	0,75
« Je suis content de mon salaire »	27%	34%	7	0,15	30%	38%	8	0,25
« Je reçois mon salaire à temps »	85%	94%	9***	0,00	92%	89%	-3	0,35
« Mon salaire est facile à percevoir »	87%	97%	10***	0,00	94%	96%	2	0,52
L'enseignant reçoit des indemnités	2%	5%	3*	0,09	2%	18%	16***	0,00
Niveau infranational								
« Les inspecteurs et les conseillers visitent régulièrement cette école »	38%	42%	4	0,44	38%	55%	17***	0,01
« Les inspecteurs et les conseillers motivent le personnel des écoles »	60%	68%	8*	0,10	65%	67%	2	0,77
« Les inspecteurs et les conseillers découragent l'absentéisme »	43%	51%	8	0,12	48%	52%	4	0,60
Niveau communauté								
« Dans cette communauté, les enseignants sont respectés »	68%	77%	9**	0,05	72%	82%	10*	0,08
« La plupart des étudiants sont motivés pour apprendre »	39%	45%	6	0,19	40%	58%	18***	0,01
« La plupart des parents s'occupent des affaires scolaires »	20%	34%	14***	0,00	26%	52%	26***	0,00
« La plupart des parents considèrent l'absentéisme comme un problème »	64%	82%	18***	0,00	76%	82%	6	0,23
Niveau école								
« Le directeur d'école (DE) est toujours à l'école »	90%	92%	2	0,57	91%	96%	5	0,17
« Le DE gère bien l'école »	97%	93%	-4	0,13	94%	93%	-1	0,62
« Le DE encourage la formation des enseignants »	87%	84%	-3	0,40	83%	96%	13***	0,01
« Le DE décourage les absences des enseignants »	92%	90%	-2	0,51	91%	86%	-5	0,14
« Le DE enregistre toujours les absences des enseignants »	82%	86%	4	0,30	83%	92%	9	0,08
« L'école dispose du matériel nécessaire »	20%	39%	19***	0,00	24%	82%	58***	0,00

	Rural	Urbain	Différence	p-value	Public	Privé	Différence	p-value
Niveau école								
« Je suis satisfait de mon travail »	86%	89%	3	0,37	86%	97%	11	0,01
« Je me sens contrarié lorsque je suis absent ou incapable d'enseigner »	71%	65%	0,05	0,24	68%	65%	0,02	0,71
N	150	319			399	70		

Note : Les pourcentages représentent la proportion d'enseignants qui attribuent l'absence de l'école, l'arrivée tardive/départ précoce, l'absence en classe et au temps d'enseignement réduit à la raison de chaque rangée. La question a été formulée comme suit : « Quelles sont les principales raisons qui vous empêchent d'être... ? Choisissez jusqu'à trois réponses (plusieurs choix possibles) ». Les colonnes Différences expriment les différences en points de pourcentage entre les sous-groupes des colonnes. Les étoiles indiquent le niveau de confiance à *10 %, **5 %, et ***1 % et les colonnes p-value représentent la probabilité d'occurrence que la différence entre les deux sous-groupes soit nulle.

Tableau A5 : Absentéisme récurrent et certaines caractéristiques et opinions des enseignants – écoles primaires

	Absence de l'école	Manque de ponctualité	Absence en classe	Réduction du temps d'enseignement
Caractéristiques				
A suivi un enseignement supérieur/professionnel				
Non	0%	2%	1%	9%
Oui	1%	2%	0%	10%
Différence	-1	0	1	-1
p-value	0,28	0,98	0,49	0,90
A plus de 15 ans d'expérience				
Non	2%	3%	1%	9%
Oui	0%	1%	0%	10%
Différence	2**	0	0	0
p-value	0,02	0,21	0,65	0,85
Reçoit les indemnités				
Non	1%	2%	1%	10%
Oui	0%	0%	0%	7%
Différence	1	2	1	3
p-value	0,71	0,57	0,76	0,70
A plus de 27 étudiants (moyenne nationale, 2018 UNESCO-UIS) par classe				
Désaccord	1%	4%	1%	14%
Accord	1%	1%	0%	8%
Différence	1	3	1	6
p-value	0,67	0,21	0,37	0,14
Perceptions				
Niveau national				
« Je reçois mon salaire à temps » ou « Mon salaire est facile à percevoir ».				
Désaccord	0%	0%	0%	5%
Accord	1%	2%	1%	10%
Différence	-1	-2	-1	-5
p-value	0,66	0,50	0,72	0,45

	Absence de l'école	Manque de ponctualité	Absence en classe	Réduction du temps d'enseignement
Perceptions				
Niveau infranational				
« Les inspecteurs et les conseillers découragent l'absentéisme »				
Désaccord	0%	3%	0%	11%
Accord	1%	1%	1%	8%
Différence	-1	2	-1	3
p-value	0,23	0,18	0,39	0,54
Niveau communauté				
« La plupart des parents considèrent l'absentéisme comme un problème »				
Désaccord	2%	3%	0%	10%
Accord	1%	2%	1%	10%
Différence	1	1	-1	0
p-value	0,47	0,44	0,51	0,93
Niveau école				
« Le Directeur décourage l'absentéisme des enseignants »				
Désaccord	0%	10%	0%	10%
Accord	1%	1%	0%	9%
Différence	-1	9**	0	1
p-value	0,80	0,03	0,86	0,94
« Le Directeur enregistre toujours l'absence des enseignants »				
Désaccord	0%	10%	5%	14%
Accord	1%	1%	0%	9%
Différence	-1	9***	5***	5
p-value	0,65	0,01	0,00	0,42
« L'école possède les moyens matériels pour assurer les cours »				
Désaccord	0%	2%	1%	11%
Accord	2%	2%	0%	8%
Différence	-2	0	1	3
p-value	0,22	0,78	0,32	0,43
Niveau enseignant				
« Je suis satisfait de mon travail »				
Désaccord	0%	4%	2%	17%
Accord	1%	1%	0%	8%
Différence	-1	3	2**	9**
p-value	0,45	0,23	0,02	0,03
« Je me sens contrarié lorsque je suis absent ou incapable d'enseigner »				
Désaccord	0%	2%	2%	14%
Accord	1%	1%	0%	9%
Différence	-1	1	2**	5
p-value	0,40	0,28	0,02	0,16
N	347	347	347	347

Note : Les pourcentages indiquent la proportion d'enseignants qui signalent des absences récurrentes (une fois par semaine ou plus) en fonction des caractéristiques et de l'accord ou du désaccord avec les déclarations figurant dans chaque rangée. Les colonnes Différences expriment les différences en points de pourcentage. Les étoiles indiquent le niveau de confiance à *10 %, **5 % et ***1 % et les colonnes p-value représentent la probabilité d'occurrence que la différence entre les deux groupes soit nulle.

Tableau A6 : Absentéisme récurrent et certaines caractéristiques et opinions des enseignants – écoles secondaires collégiales

	Absence de l'école	Manque de ponctualité	Absence en classe	Réduction du temps d'enseignement
Caractéristiques				
A suivi un enseignement supérieur/professionnel				
Non	1%	2%	0%	8%
Oui	1%	2%	1%	5%
Différence	0	0	-1	3
p-value	0,93	0,90	0,22	0,35
A plus de 15 ans d'expérience				
Non	1%	1%	1%	8%
Oui	0%	2%	1%	4%
Différence	1	-1	0	4*
p-value	0,46	0,70	0,79	0,08
Reçoit les indemnités				
Non	1%	2%	1%	10%
Oui	0%	0%	0%	7%
Différence	1	2	1	3
p-value	0,71	0,57	0,76	0,70
A plus de 27 étudiants (moyenne nationale, 2018 UNESCO-UIS) par classe				
Désaccord	0%	0%	0%	0%
Accord	1%	2%	1%	6%
Différence	-1	-2	-1	-6
p-value	0,62	0,49	0,62	0,17
Perceptions				
Niveau national				
« Je reçois mon salaire à temps » ou « Mon salaire est facile à percevoir ».				
Désaccord	4%	0%	0%	16%
Accord	1%	2%	1%	6%
Différence	3*	-2	-1	10**
p-value	0,07	0,50	0,64	0,03
Niveau infranational				
« Les inspecteurs et les conseillers découragent l'absentéisme »				
Désaccord	1%	2%	1%	8%
Accord	2%	2%	1%	4%
Différence	-1	0	0	4
p-value	0,29	0,93	0,53	0,17
Niveau communauté				
« La plupart des parents considèrent l'absentéisme comme un problème »				
Désaccord	2%	1%	2%	8%
Accord	1%	2%	1%	6%
Différence	1	-1	1	2
p-value	0,21	0,47	0,21	0,50

	Absence de l'école	Manque de ponctualité	Absence en classe	Réduction du temps d'enseignement
Niveau école				
« Le Directeur décourage l'absentéisme des enseignants »				
Désaccord	2%	0%	0%	5%
Accord	1%	2%	1%	7%
Différence	1	-2	-1	-2
p-value	0,29	0,36	0,52	0,62
« Le Directeur enregistre toujours l'absence des enseignants »				
Désaccord	0%	0%	2%	11%
Accord	1%	2%	1%	6%
Différence	-1	-2	1	5
p-value	0,39	0,22	0,39	0,12
« L'école possède les moyens matériels pour assurer les cours »				
Désaccord	0%	3%	1%	8%
Accord	1%	1%	0%	3%
Différence	-1	2*	1	5
p-value	0,21	0,07	0,16	0,04
Niveau enseignant				
« Je suis satisfait de mon travail »				
Désaccord	2%	7%	4%	11%
Accord	1%	1%	0%	5%
Différence	1	6***	4	6
p-value	0,42	0,00	0,02	0,11
« Je me sens contrarié lorsque je suis absent ou incapable d'enseigner »				
Désaccord	1%	2%	1%	8%
Accord	1%	1%	1%	5%
Différence	1	1	0	3
p-value	0,46	0,37	0,46	0,24
N	478	478	478	478

Note : Les pourcentages indiquent la proportion d'enseignants qui signalent des absences récurrentes (une fois par semaine ou plus) en fonction des caractéristiques et de l'accord ou du désaccord avec les déclarations figurant dans chaque rangée. Les colonnes Différences expriment les différences en points de pourcentage. Les étoiles indiquent le niveau de confiance à *10 %, **5 % et ***1 % et les colonnes p-value représentent la probabilité d'occurrence que la différence entre les deux groupes soit nulle.

pour chaque enfant, des réponses

UNICEF Office of Research – Innocenti

Via degli Alfani, 58 – 50121

Florence, Italy

Tel: (+39) 055 20 330

Fax: (+39) 055 2033 220

florence@unicef.org

www.unicef-irc.org

twitter: @UNICEFInnocenti

facebook.com/UnicefInnocenti

© 2021 United Nations Children's Fund (UNICEF)

unicef 
Office of Research – Innocenti