

L'ingénierie de la formation des cadres éducatifs aux CRMEF du Maroc : Opportunités et défis

Engineering the training of educational leaders at the CRMEFs of Morocco:
Opportunities and challenges.

Auteur 1 : Fouzia ELBAYED.

Fouzia ELBAYED (<https://orcid.org/0009-0006-9365-6050>)
PhD formatrice au CRMEF Casablanca Maroc

Déclaration de divulgation : L'auteur n'a pas connaissance de quelconque financement qui pourrait affecter l'objectivité de cette étude.

Conflit d'intérêts : L'auteur ne signale aucun conflit d'intérêts.

Pour citer cet article : Fouzia ELBAYED (2026). « L'ingénierie de la formation des cadres éducatifs aux CRMEF du Maroc : Opportunités et défis » », African Scientific Journal « Volume 03, Num 34 » pp: 0373 – 0401.



DOI : 10.5281/zenodo.18503575
Copyright © 2026 – ASJ



Résumé

Le sujet de cette investigation, qu'on débute, se centralise sur la discussion sur les réformes du système éducatif qui se posent avec acuité, entre autres, les questions liées à la formation professionnelle des enseignants. Un point qui demeure problématique du moment qu'il est pertinemment lié aux résultats et à la qualification des cadres.

Notre objectif est de vérifier les aptitudes à un moment où la qualité est devenue l'affaire de tous. Mais pour atteindre le degré de satisfaction, elle a un coût. L'amélioration du système d'enseignement au Maroc a été une quête permanente sans jamais atteindre l'excellence et la performance souhaitée.

Si la politique de l'enseignant joue un rôle essentiel dans la réussite des élèves, les modalités actuelles d'évaluation des ressources humaines, via l'inspection individuelle, ne semblent plus répondre aux attentes des acteurs et aux objectifs fixés par un système éducatif qui fonctionne sous l'égide de « *l'école de la qualité* ».

A quoi sert la mise en place d'un système de management de la qualité dans l'enseignement ? Quels sont ses éléments d'entrée et de sortie ? Sont-ils fiables et efficaces ? Quelles sont les démarches entreprises et les éléments mobilisés pour la réalisation de cet objectif commun. Bénéficie-t-il des évaluations permanentes ou des modes opératoires afin de veiller à accroître sa rentabilité ? Y a-t-il un point de jonction entre la formation académique assurée par les facultés et la formation professionnalisante attribuée aux CRMEF ?

Les profils des formateurs aux CRMEF, en liaison avec leurs statuts hétérogènes, nuisent-ils à la qualité de la formation ? Les modalités de la formation en mode hybride, entre autres, approuvées dernièrement par le ministère, favorisent-elles la qualité de la formation ? Le contenu et la période de formation sont-ils adéquats aux exigences du métier ?

A la lumière de quelques éléments traités au niveau de la partie théorique, nous avons élaboré un questionnaire destiné aux enseignant(e)s du cycle secondaire des cinq dernières promotions formées au CRMEF de Casa depuis 2020. Ceux qui ont bénéficié d'une formation professionnalisante de six mois, en vue de collecter des données mesurables, concrètes et significatives qui pourraient servir de réponses aux questions de notre recherche et permettre d'atteindre les objectifs escomptés.

Parmi les principales conclusions, l'occasion nous a été donnée de nous arrêter sur les limites du dispositif de la formation des enseignants, d'évaluer le contenu des seize modules en vigueur, et de proposer des solutions dont la formation des formateurs, la supervision scolaire

et l'audit pédagogique pour s'arrêter sur la conformité ou non aux standards pré-établis. En vue de l'amélioration des performances des CRMEF et du profil de sortie des futurs PS.

Mots clef : Cours de formation, évaluation, étude d'impact, innovation, compétences, audit pédagogique.

Summary:

The subject of this investigation, which is just beginning, focuses on the discussion surrounding educational system reforms, which raise, among other things, questions related to teacher professional development. This remains a problematic point, as it is directly linked to the results and qualifications of teachers.

Our objective is to assess these skills at a time when quality has become everyone's responsibility. However, achieving a satisfactory level of quality comes at a cost. Improving the education system in Morocco has been a continuous pursuit, without ever reaching the desired level of excellence and performance.

While teacher policy plays a crucial role in student success, current methods of human resource evaluation, through individual inspections, no longer seem to meet the expectations of stakeholders or the objectives set by an education system operating under the banner of "quality education."

What is the purpose of implementing a quality management system in education? What are its inputs and outputs? Are they reliable and effective? What steps are taken and what elements are mobilized to achieve the common objective: "a school of quality"? Does it benefit from ongoing evaluations or operating procedures to ensure increased profitability? Is there a bridge between the academic training provided by the faculties and the professional training provided by the CRMEFs ?

Do the profiles of CRMEF trainers, in conjunction with their heterogeneous statuses, harm the quality of training? Do the hybrid training methods, among others, recently approved by the Ministry, promote training quality? Are the content and duration of the training adequate for the requirements of the profession?

To conduct this study, we adopted a mixed-methods approach. In light of some of the elements discussed in the theoretical section, we developed a questionnaire for secondary school teachers from the last five classes trained at the CRMEF in Casa, those who had received a six-month professional development program, with the aim of collecting measurable, concrete, and

meaningful data that could serve as answers to the research questions and help achieve the desired objectives.

Among the main conclusions, we had the opportunity to examine the limitations of the teacher training system, evaluate the content of the sixteen existing modules, and propose solutions including teacher training, classroom supervision, and pedagogical audits to determine compliance with pre-established standards. This is all aimed at improving the performance of the Regional Centers for Teacher Training and Education (CRMEF) and the profile of future primary school teachers (PS).

Keywords: Training curriculum, evaluation, impact study, innovation, skills, educational audit.

Introduction :

En politique éducative, la qualité se réfère à la capacité d'un système éducatif à fournir un apprentissage efficace et pertinent qui profite à tous les apprenants, favorisant leur développement holistique et leur pleine participation à la société. Elle englobe non seulement l'accès à l'éducation, mais aussi la pertinence des programmes, la qualité de la formation initiale des enseignants, le développement de leurs compétences, l'environnement d'apprentissage et les résultats de l'instruction.

Les instruments et dispositifs d'évaluation de la qualité en éducation se sont multipliés à partir des années 80 comme l'indiquait déjà, Vinokur. A (2008), an observer, Or, cette inflation - qui passe par des politiques de tests, d'auto-évaluations, d'évaluations externes par des agences spécialisées ou des organismes gouvernementaux ou internationaux et par la production de normes tendant à standardiser le fonctionnement des institutions universitaires et de formation devrait être interrogée.

Si certains y voit le passage d'une politique de la confiance à une politique de la défiance (Vinokur, 2008) ou l'importation d'un modèle entrepreneurial (Bouchardy, 2009) visant à intégrer les institutions éducatives dans un marché local national et international de la formation et de la connaissance. D'autres y voient un facteur d'amélioration nécessaire pour répondre au besoin d'accroissement en capital humain et participer ainsi au développement social et économique des états.

Dans cet article, nous nous interrogeons sur la notion de management de la qualité lorsqu'elle est appliquée à la formation des cadres. A la fois sous l'angle des politiques d'enseignement visant la qualité et de leur mise en œuvre, des acteurs impliqués dans le management de la qualité, des processus, des démarches et des instruments développés pour assurer le suivi de la qualité, ainsi que la pertinence des résultats produits par la mise en place de dispositifs de management de la qualité.

Il s'agira donc, de définir la notion de management de la qualité lorsqu'elle est appliquée à la formation des cadres, de préciser les objets de l'évaluation et de la gestion de la qualité (les institutions, les programmes, les enseignants, les étudiants, les acteurs administratifs, etc.) et d'examiner la façon dont ces objets sont articulés dans le cadre du management de la qualité.

De ce point de vue, des dimensions telles que le numérique et les technologies de l'information et de la communication ainsi que l'efficacité et l'équité seront également analysées.

Pour aborder ce sujet, nous allons adopter une approche mixte. Sa structure s'étalera en deux parties distinctes où se combinent méthodes de recherche quantitatives et qualitatives dans une seule étude pour obtenir une compréhension plus complète et nuancée du phénomène étudié. Nous allons intégrer les données chiffrées avec les données textuelles ou narratives. Cette approche nous permettra de trianguler les résultats, d'expliquer les tendances statistiques avec les témoignages, voire d'explorer les thèmes abordés en relation avec notre sujet d'étude avant de les mesurer.

I : Évaluation des dispositifs de formation des cadres :

I.1 : L'évaluation institutionnelle :

Qu'est ce qu'une évaluation institutionnelle?

L'évaluation institutionnelle est définie comme une démarche continue et concertée des acteurs concernés, qui conviennent formellement d'analyser et d'apprécier, en tout ou en partie, la réalisation de la mission éducative de leur établissement ou de leur secteur d'intervention pour s'ajuster de façon continue à un environnement en constante évolution, fonder la prise de décision et pouvoir rendre compte à la société. (*Revue Marocaine de l'Évaluation et de la Recherche en Éducation/ N°8. Décembre 2022*)

L'évaluation des systèmes éducatifs peut porter sur différents acteurs de ce système (les élèves, les enseignants, les établissements) ou sur différentes composantes, telles que le coût, l'efficacité, la qualité, les ressources. (*Nacuzon sall & de Ketele, 1997*).

Il ne fait guère de doute que les grandes enquêtes internationales ont, au cours de leur développement, privilégié certaines dimensions des systèmes. (*Lafontaine, D. & Simon, M. (2008). Évaluation des systèmes éducatifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 95–123. <https://doi.org/10.7202/1024967ar>*)

Qui fait cette évaluation ?

a. **Les instances nationales**

- **Ministères de l'Éducation** : organisent les grandes enquêtes nationales, établissent les politiques éducatives et supervisent les résultats
- **Inspections générales** : analysent la mise en œuvre des politiques éducatives, la qualité des enseignements et des formations.
- **Agences spécialisées** (ex. : DEPP – Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, CNESCO – Conseil national d'évaluation du système scolaire) : produisent des analyses statistiques et des rapports.

Liste des enquêtes internationales par discipline

	1960	1970	1980	1990	2000
Langue maternelle		Lecture-compréhension, Littérature	Composition écrite	Reading (RLS) Literacy	RLS_R PIRLS 2001 PIRLS 2006 PISA2000 PISA2003 PISA2006 PISA2009
Mathématiques	FIMS		SIMS	TIMSS TIMSS_R	PISA2000 PISA2003 PISA2006 PISA2009 TIMSS 2003 TIMSS 2007 TIMSS Ad. 08
Sciences		FISS	SISS	TIMSS, TIMSS_R	PISA2000 PISA2003 PISA2006 PISA2009 TIMSS 2003 TIMSS 2007 TIMSS Ad. 08
Autres		Anglais, Français comme langue étrangère, Éducation civique	Compéd (Computer Education)	Civics Sites PPP (Preprimary Project) Sites	Sites (Information Technology) Teacher Education Study (Teds)

Lafontaine, D. & Simon, M. (2008). Évaluation des systèmes éducatifs. Mesure et évaluation en éducation, 31(3), 95–123.

L'accent est mis sur le rendement scolaire : le tableau confirme que les évaluations ont été d'abord centrées sur les acquis cognitifs des élèves.

L'évolution vers une diversification : progressivement les évaluations touchent d'autres aspects comme les attitudes, les technologies ou la formation des enseignants. L'appui à la comparaison internationale : la régularité et l'expansion de ces enquêtes (notamment *TIMSS et PISA*) montrent une volonté de standardiser et comparer les systèmes éducatifs

Le conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique :

Comme instance constitutionnelle indépendante à caractère consultatif, il sert de creuset à la réflexion stratégique sur les questions de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique et une force de proposition sur toutes les questions intéressant l'éducation, la formation et la recherche scientifique. Elle réalise des évaluations globales, sectorielles ou thématiques des politiques et des programmes publics dans les domaines de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, et en publie les résultats. h24info.ma/maroc/education/a-quoi-sert-le-conseil-superieur-de-leducation-preside-par-habib-el-malki.

I.2 : Le pont entre la formation académique et la formation professionnelle aux CRMEF au Maroc :

L'un des constats majeurs est l'existence d'une fracture structurelle et fonctionnelle entre les deux dispositifs de formation des enseignants au Maroc : les filières universitaires en éducation (FUE) et les Centres Régionaux des Métiers de l'Éducation et de la Formation (CRMEF).

Ces deux entités fonctionnent de manière totalement séparée, sans vision partagée, ce qui compromet sérieusement la cohérence du parcours de formation des futurs enseignants. « Les processus de professionnalisation et universitarisation de la formation à l'enseignement selon le modèle marocain évoluent indépendamment l'un de l'autre en absence d'harmonie, de cohérence, et de complémentarité. » *Ouasri, A. (2021). La formation à l'enseignement au Maroc entre universitarisation et professionnalisation, p.1.*

L'université met l'accent sur une formation académique longue, fondée sur des cours théoriques dispensés par des enseignants-chercheurs souvent éloignés des réalités du terrain. Elle néglige l'apprentissage par la pratique et la construction de compétences pédagogiques essentielles. À l'inverse, les CRMEF adoptent une logique de professionnalisation, centrée sur l'alternance, l'apprentissage en milieu scolaire et le développement des compétences didactiques et relationnelles.

Cependant, ces centres restent isolés du monde universitaire, ce qui limite leur capacité à intégrer des apports scientifiques actualisés et à développer une recherche en éducation. « *La formation des enseignants est aujourd'hui dispersée entre universités et CRMEF, le Maroc s'est donc vu impliqué dans deux mouvements parallèles, mais aussi déphasés de la formation à*

l'enseignement. » Ouasri, A. (2021). *La formation à l'enseignement au Maroc entre universitarisation et professionnalisation*, p. 6.

Or, les activités que vont effectuer les futurs enseignants exigent une formation à la fois universitaire et professionnelle, puisqu'elles associent des connaissances académiques à une réflexion didactique et à une mise en œuvre de méthodes et techniques pédagogiques dont l'importance relative va croissant en raison de la diversité et de l'hétérogénéité des publics scolaires actuels. Attali A., Bressoux P. (2002).

Les faiblesses des deux systèmes de formation :

À l'université:

- Faible poids accordé à la pratique.
- Encadrement souvent assuré par des enseignants non spécialisés en sciences de l'éducation.

Aux CRMEF :

- Peu de lien avec la recherche scientifique.
- Faible autonomie institutionnelle.
- Manque d'ancrage universitaire.

« La formation universitaire laisse à désirer dans le développement des savoirs didactiques [...], tandis que la formation aux CRMEF souffre d'un manque d'ancrage universitaire. » (Ouasri, A. 2021. *La formation à l'enseignement au Maroc entre universitarisation et professionnalisation*, p. 7.)

Vers un pont solide :

L'auteur appelle à l'affiliation des CRMEF aux universités pour créer une formation intégrée où les savoirs théoriques et pratiques sont articulés, la recherche pédagogique est valorisée, l'alternance devient un véritable levier de professionnalisation. « La professionnalisation et l'universitarisation ne peuvent être complémentaires que par l'affiliation des CRMEF à l'université. » (Ouasri, A. (2021). *La formation à l'enseignement au Maroc entre universitarisation et professionnalisation*, p. 11.)

Cette proposition s'inscrit dans les orientations de *la Charte nationale(2000), la Loi-cadre (2019) et la Déclaration de Bologne (1999)*.

I.3 : La formation des cadres aux CRMEF du Maroc :

Au Maroc, la formation des cadres avait été assurée par les centres de formation des instituteurs (CFI), les centres pédagogiques régionaux (CPR) et les écoles normales supérieures (ENS).

Avec la réforme de 2011, ces établissements ont connu des remaniements dans leurs appellations et leurs missions et avec la naissance des Centres Régionaux des Métiers de l'Éducation et de la Formation (CRMEF), les responsables ont cherché à engager la formation des enseignants sur de nouvelles voies. (*Cherqui AMEUR, (2024), La formation académique et professionnelle des enseignants : missions, perspectives et enjeux de perfectionnement, p.2*)

II : La formation initiale et la formation continue des cadres du MEN

La formation initiale et continue des cadres du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) au Maroc est structurée pour assurer la qualification et le perfectionnement des enseignants et du personnel administratif. Initialement dispensée par les CRMEF, elle s'articule autour d'une formation professionnelle, tandis que la formation continue vise l'actualisation des compétences et l'adaptation aux réformes.

II.1 : La formation initiale, ses contenus et ses objectifs :

I : La qualité de la formation et les conditions et sa mise en œuvre :

La formation initiale constitue la première mission entreprise par les Centres Régionaux des Métiers de l'Éducation et de la Formation, en complément par la Recherche Scientifique Pédagogique et de la Formation Continue. Elle constitue la première phase de qualification du personnel enseignant ; des cadres de l'administration pédagogique, des cadres d'appui administratif, pédagogique et social des établissements d'enseignement.

Elle a pour but de développer les compétences professionnelles des enseignants, notamment en planification, gestion, évaluation. D'élargir des pratiques dans le domaine de l'enseignement et de l'administration scolaire, de répartir les cadres de l'administration pédagogique et les personnels d'appui administratif, pédagogique et social des établissements d'enseignement.

Enfin, intégrer les technologies de l'information et de la communication dans les pratiques administratives et pédagogiques.

La formation initiale s'articule autour d'un modèle "théorie-pratique-théorie", combinant des enseignements académiques et des stages pratiques. Les principales composantes sont des modules théoriques portant sur les sciences de l'éducation, la didactique des disciplines, les appuis de base, etc. Les mises en situation professionnelle dans les milieux scolaires : permettant aux stagiaires d'observer et de pratiquer l'enseignement sous la supervision d'accompagnateurs et de formateurs expérimentés. En plus des activités réflexives telles que la réalisation de portfolios, la conduite de recherches pédagogiques PPE projet personnel encadré et l'analyse des pratiques professionnelles.

II.2 : La formation continue et ses missions:

La formation continue est considérée comme un levier permettant de maintenir la performance et l'efficacité du personnel enseignant et des cadres de l'administration pédagogique en exercice. Pour développer les pratiques de ces acteurs dans le domaine de l'éducation, il est nécessaire d'établir et de développer la recherche scientifique en éducation.

La formation continue est définie comme un mode d'apprentissage proposé aux professionnels cherchant à améliorer leurs compétences ou d'acquérir de nouvelles connaissances professionnelles. Elle vise à actualiser et renforcer les compétences afin de répondre aux évolutions pédagogiques et institutionnelles du système éducatif marocain. Elle permet également de concevoir des stratégies capables de mener des pratiques réflexives et de pouvoir évaluer les écarts entre ce qui a été escompté et ce qui est atteint.

(Cherqui AMEUR, (2024), La formation académique et professionnelle des enseignants : missions, perspectives et enjeux de perfectionnement, p.6, 7)

Les objectifs de la formation continue au sein des CRMEF ont pour but de maintenir et améliorer la performance du personnel enseignant et des cadres administratifs, de répondre aux besoins spécifiques identifiés sur le terrain éducatif et de favoriser l'innovation pédagogique et l'intégration des technologies éducatives.

Les sessions de formation continue obéissent à des modalités de mise en œuvre. Elles sont programmées par des décideurs avec des thématiques et des objectifs qu'ils définissent et qui sont, dans la majorité des cas, établis à la lumière des rapports de situations, élaborés par des acteurs pédagogiques.

La formation continue est généralement organisée sous forme de modules thématiques, étalés sur plusieurs mois. Chaque module comprend environ trente heures de formation, réparties en séances de 2 à 3 heures, souvent programmées en dehors des heures de classe pour minimiser l'impact sur l'emploi du temps des enseignants. Ces formations sont assurées par des équipes composées de formateurs et d'inspecteurs, favorisant ainsi une approche cohérente entre la formation de réactualisation des compétences, l'alignement avec les innovations et l'évaluation.

II.3 : L'évaluation de la qualité des programmes de formation par des experts :

L'évaluation des programmes de formation est un processus systématique visant à mesurer l'efficacité, la pertinence et la qualité d'un programme de formation en fonction de ses objectifs initiaux. Elle permet d'identifier les forces et les faiblesses du programme afin de l'améliorer continuellement.

Les objectifs de l'évaluation est de vérifier si les objectifs pédagogiques ont été atteints, mesurer l'impact de la formation sur les apprenants (acquisitions, compétences), améliorer le contenu et les méthodes de formation et enfin prendre des décisions sur la reconduction, l'adaptation ou la suppression du programme.

Au Maroc, l'organisme évaluateur procède à la sélection des enseignants qualifiés d'experts pour évaluer les formations. Cette sélection est basée sur un monocritère : il s'agit du grade de l'enseignant « Professeur assistant » (PA), « Professeur habilité » (PH), « Professeur d'enseignement supérieur » (PES).

Les PH et les PES sont souvent les plus sélectionnés pour faire l'évaluation des programmes de formation dans la mesure où ces enseignants sont qualifiés d'experts. Parmi ces enseignants on note des doyens, des présidents d'universités, des directeurs des écoles supérieures...ces acteurs sont des détenteurs d'enjeux au sein du système d'enseignement supérieur. *AZZABI. Y (2024), L'évaluation des programmes de formation au supérieur au Maroc : entre contrôle et développement, un débat épistémique,*)

A l'heure actuelle, le système d'évaluation est loin de satisfaire à cette logique de mesure de l'efficacité pédagogique et de ses effets escomptés pour plusieurs raisons complémentaires. D'abord, l'organisation de ce système attribuée à l'évaluation des enseignants et au contrôle de leur pratique enseignante un caractère espacé par rapport à l'activité scolaire journalière. Les inspections individuelles réalisées par les IEN (inspecteurs de l'Education Nationale) pour le premier degré ou les IPR (inspecteurs pédagogiques régionaux) pour le second degré reposent sur une faible fréquence : en moyenne tous les trois ou quatre ans pour l'enseignement primaire et tous les sept ans pour le secondaire. A cela s'ajoute une diversité notable des pratiques en matière d'inspection, à la fois en terme de fréquence et de contenu (Jarousse, Leroy-Audouin, Mingat, 1997)

Cependant l'histoire de l'inspection individuelle garde les stigmates d'une pratique qui s'est peu transformée, malgré une forte impulsion à l'international vers une évaluation de la performance des politiques éducatives. Ces modes d'évaluation connaissent une résistance singulière dans certains pays, où nous observons une étanchéité entre la standardisation de l'évaluation du système de la sphère décisionnelle, et les pratiques de terrain attachées à l'inspection individuelle traditionnelle (Pons & Buisson-Fenet, 2019)

Malgré l'abondance des travaux consacrés à l'évaluation standardisée des enseignants, la littérature demeure lacunaire quant à l'analyse de l'activité réelle des inspecteurs. Dans une perspective relevant de la didactique professionnelle et de l'analyse de l'activité, les recherches existantes se concentrent principalement sur les résultats et les effets de l'évaluation, laissant en grande partie dans l'ombre les processus cognitifs, décisionnels et interactionnels à l'œuvre lors de l'acte d'inspection, ainsi que les savoirs professionnels mobilisés au cours de l'entretien avec les enseignants en exercice.

Ces travaux confortent l'idée d'une hétérogénéité des pratiques, et montrent l'intérêt d'approfondir la compréhension de l'activité d'entretien d'inspection dans sa dimension épistémique et formative. (Bressoux, 2007)

Dans le travail qu'elle a coordonné, « *Pouvoirs et financement en éducation. Qui paie décide ?* », Vinokur. A. (2007), affirme dans son avant propos, que les nouvelles formes pilotage qui régissent des systèmes éducatifs se focalisent sur les moyens, c'est-à-dire sur les modalités de financement en adoptant un point de vue analytique et critique qui s'intéresse

moins au financement en tant que variable régulatrice qu'en tant que « variable structurante de rapports éducatifs nouveaux ».

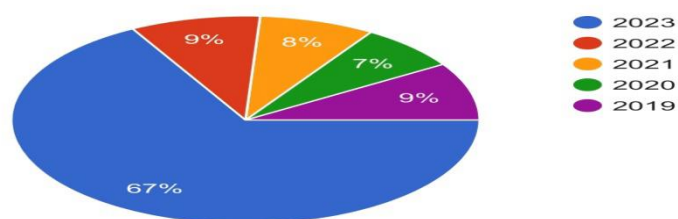
Dans leur ouvrage, *Les systèmes éducatifs africains. Une analyse économique comparative*, Mingat. A & Suchaut B (2000), font une analyse dans une vision comparative. Le constat principal est que les pays africains, en particulier les plus pauvres, disposent de ressources particulièrement faibles pour développer leurs systèmes éducatifs. Or la comparaison avec d'autres pays montre qu'avec un degré de revenu comparable, des choix différents en matière de politique éducative donnent des résultats clairement particularisés en matière de productivité des systèmes éducatifs.

II : La partie pratique :

Parmi les principaux résultats attendus de cette recherche : la période de formation est-elle suffisante pour outiller les stagiaires des compétences nécessaires pour prendre en charge la classe ? A côté du pourcentage et du niveau de place de la formation-action (pratique) dans le dispositif de formation des enseignants stagiaires avec un syllabus des modules plus théorique que pratique. Des questions et bien d'autres seront posées dans ce qui suit :

1- Vous êtes de quelle promotion des PS qui ont subi la formation au CRMEF Casa / Settat / Eljadida ?

100 réponses



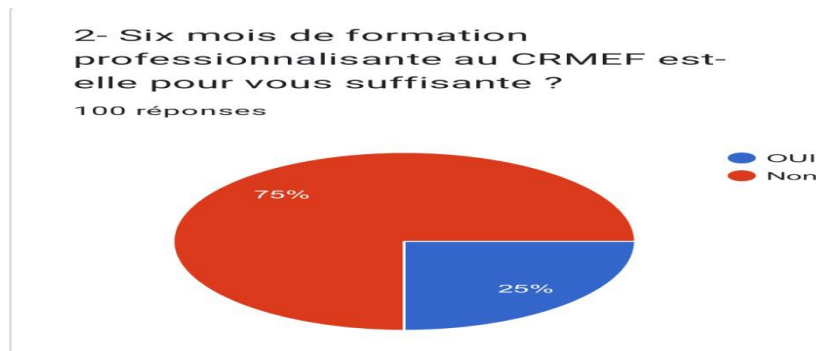
Question 1 :

- Répartition des réponses :

2023 : 67%, 2022 : 9%, 2021 : 8%, 2020 : 7%, 2019 : 9%.

❖ **Analyse des résultats :**

Le graphique 1 montre que 67 % des répondants font partie de la promotion 2023, ce qui indique une participation récente importante à la formation au CRMEF Casa/Settat/El Jadida. Les promotions de 2022 et 2019 représentent chacune 9 % des répondants, ce qui reflète une participation modérée. La promotion de 2021 compte 8 % des répondants, tandis que celle de 2020 en regroupe 7 %.



Question 2 :

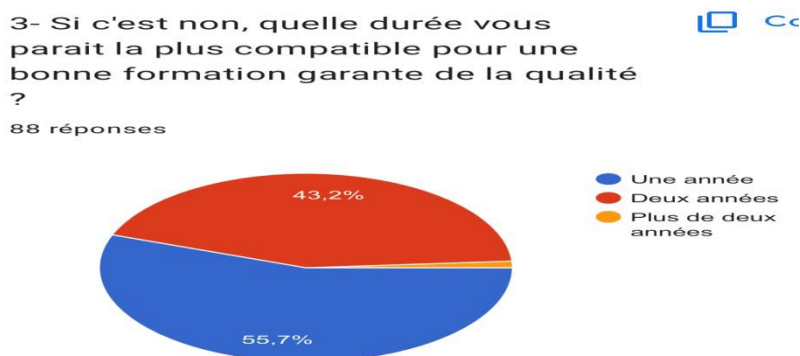
• Répartition des réponses :

Oui, suffisante : 25%

Non, insuffisante : 75%

❖ **Analyse des résultats :**

75% des répondants estiment que 6 mois de formation sont insuffisants pour doter les stagiaires des compétences nécessaires à la gestion de la classe. En revanche, 25% des répondants pensent que six mois sont suffisants. Bien que minoritaires, ces répondants peuvent avoir bénéficié de formations intensives ou supplémentaires qui ont complété la période de six mois.



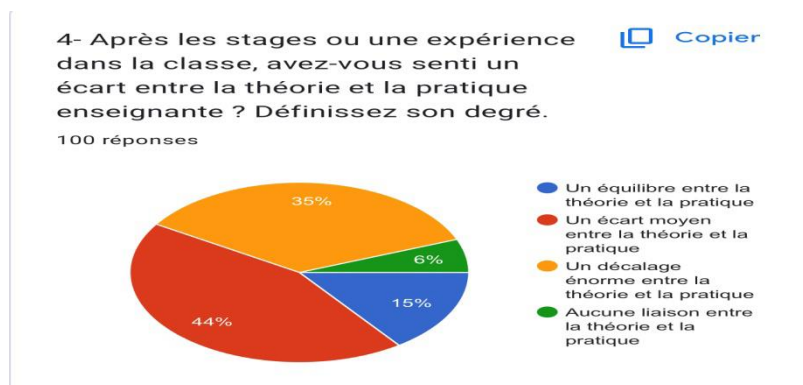
Question 3 :

● Répartition des réponses :

- Une année : 55,7%
- Deux années : 43,2%
- Plus de deux années : 1,1%

❖ **Analyse des résultats :**

Le graphique 3 montre que environ (56%) estiment qu'une durée d'une année est la plus compatible pour une bonne formation garante de la qualité. Et (43%) des répondants pensent qu'une durée de deux années est plus appropriée. Enfin, seulement 1 % des répondants estiment qu'une durée de plus de deux années est nécessaire. Du fait, ce faible pourcentage montre que très peu de personnes considèrent que des formations très longues sont nécessaires pour garantir la qualité.



Question 4 :

● Répartition des réponses :

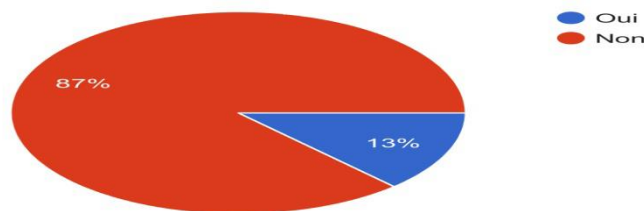
- Un équilibre entre la théorie et la pratique : 15%
- Un écart moyen entre la théorie et la pratique : 44%
- Un décalage énorme entre la théorie et la pratique : 35%
- Aucune liaison entre la théorie et la pratique : 6%

❖ **Analyse des résultats :**

44% des répondants perçoivent un écart moyen entre la théorie et la pratique enseignante. Qui indique que, pour beaucoup, il existe un certain décalage entre ce qui est enseigné en formation et la réalité en classe. Par la suite, la 35% des répondants estiment qu'il y a un décalage énorme entre la théorie et la pratique, suggérant que pour un tiers des stagiaires, la formation théorique ne prépare pas suffisamment aux exigences pratiques de l'enseignement. Enfin, 15% des répondants trouvent un équilibre entre la théorie et la pratique, tandis que seulement 6% ne voient aucune liaison entre les deux.

5 - Le temps alloué aux stages des PS est-il suffisant ?

100 réponses



Question 5 :

● Répartition des réponses :

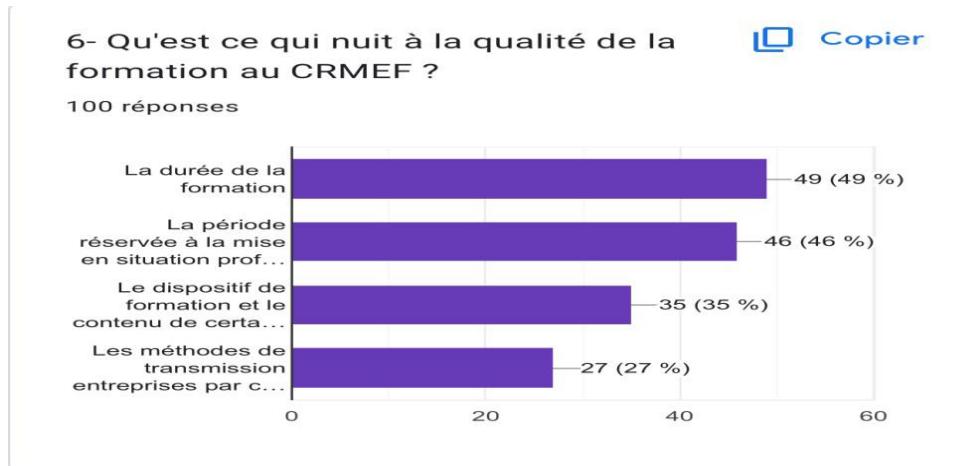
- Oui : 13%

- Non : 87%

❖ **Analyse des résultats :**

Le graphique cinq montre que plus de 80% des répondants estiment que le temps alloué aux stages des PS n'est pas suffisant. En revanche, 13% des répondants pensent que le temps alloué est suffisant.

En conclusion, la grande majorité des répondants estiment que la durée actuelle des stages est insuffisante, soulignant la nécessité de reconsidérer et potentiellement prolonger le temps alloué aux stages pour mieux préparer les enseignants stagiaires.



Question 6 :

● Répartition des réponses :

- La durée de la formation : 49%
- La période réservée à la mise en situation professionnelle : 46%
- Le dispositif de formation et le contenu de certaines matières : 35%
- Les méthodes de transmission entreprises par certains formateurs : 27%

❖ **Analyse des résultats :**

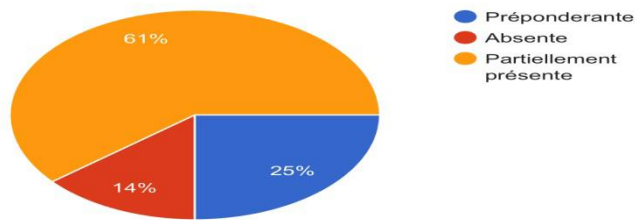
Concernant l'analyse du graphique 6, montre que 49% des répondants estiment que la durée de la formation nuit à la qualité de celle-ci, c'est à dire qu'une préoccupation majeure quant à la suffisance du temps alloué pour acquérir les compétences nécessaires.

46% des répondants mentionnent la période réservée à la mise en situation professionnelle comme un facteur nuisible.

Enfin, 35% et 27% des répondants soulignent respectivement le dispositif de formation et le contenu des matières, ainsi que les méthodes de transmission des formateurs, comme des éléments nuisibles. Ces résultats montrent que des améliorations dans le contenu et les méthodes pédagogiques pourraient être nécessaires pour renforcer la qualité de la formation.

7 - Quelle place occupe la technologie dans la formation enseignante? 

100 réponses



Question 7 :

● Répartition des réponses :

- Prépondérante : 25%
- Absente : 14%
- Partiellement présente : 61%

❖ **Analyse des résultats :**

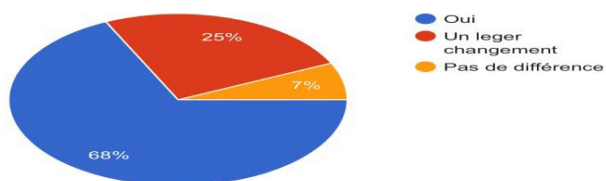
Le graphique montre que :

- 61% des répondants estiment que la technologie est partiellement présente dans la formation enseignante.
- 25% des répondants considèrent que la technologie occupe une place prépondérante.
- Enfin, 14% des répondants affirment que la technologie est absente de leur formation.

Du fait, ce pourcentage souligne un manque de ressources ou d'accès à la technologie pour certains enseignants, ce qui peut limiter leur capacité à utiliser ces outils dans leurs pratiques pédagogiques.

8 - A partir de votre formation au CRMEF y a-t-il une différence entre votre profil d'entrée et votre profil de sortie ? 

100 réponses



Question 8 :

- *Répartition des réponses :*

- Oui : 68% - Un léger changement : 25% - Pas de différence : 7%.

❖ Analyse des résultats :

Dans le graphique 8, notons que 68% des répondants constatent une différence notable entre leur profil d'entrée et leur profil de sortie après leur formation au CRMEF, qui signifie que la majorité des stagiaires perçoivent des améliorations significatives dans leurs compétences et leur préparation à l'enseignement.

25% des répondants rapportent un léger changement, ce qui suggère que ces stagiaires ont perçu des bénéfices de la formation, mais peut-être pas aussi marqués que ceux du groupe majoritaire.

Seulement, 7% des répondants ne remarquent pas de différence entre leur profil d'entrée et de sortie.

Question 9 : A votre avis, que faut-il changer dans le cursus de formation au CRMEF ?

▪ Interprétation des résultats

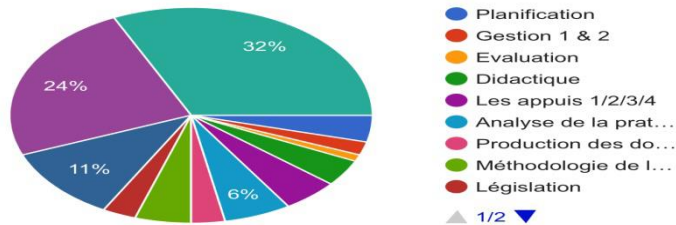
A partir des réponses reçues, on a pu collecter des recommandations variées de la part des PS qui se présentent de façons différentes. Commençant par la durée qui a été pour eux insuffisante donc, ils ont proposé de l'élargir de même que garantir une durée de stage professionnel en parallèle avec la formation professionnelle, de développer la qualité de la formation en changeant certaines méthodes de travail et donner plus d'importance à la pratique plus que le théorique pour s'attarder davantage sur la réalité du terrain, renforcer l'efficacité de formation et la mise en pratique professionnel.

Les réponses des stagiaires montrent clairement qu'ils trouvent la durée actuelle de la formation insuffisante. Ils recommandent donc de l'élargir pour mieux couvrir les besoins de formation professionnelle et garantir une période de stage en parallèle avec la formation théorique.

10- Quel contenu de module vous parait incompatible et moins bénéfique à votre formation?



100 réponses



Question 10 :

- Répartition des réponses :

Planification : 32% - Gestion 1 & 2 : 24% - Evaluation : 11% - Didactique : 6% - Les appuis 1/2/3/4 : 11% - Analyse de la pratique : 6% - Production des documents : 6% - Méthodologie de l'enseignement : 6% - Législation : 6%.

❖ Analyse des résultats :

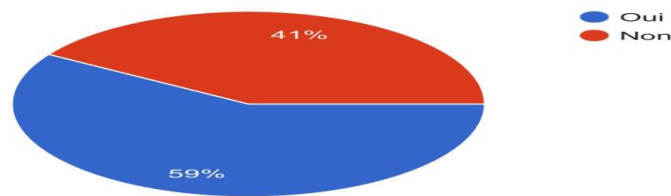
32% des répondants trouvent que le module de planification est incompatible et moins bénéfique à leur formation. Par la suite, 24% des répondants mentionnent les modules de gestion 1 & 2 comme étant moins bénéfiques. Cette proportion indique que les stagiaires peuvent rencontrer des difficultés avec le contenu de ces modules dans leur formation. Enfin, les autres modules tels que l'évaluation, la didactique, les appuis, l'analyse de la pratique, la production des documents, la méthodologie de l'enseignement, et la législation ont chacun été cités par 6% à 11% des répondants comme étant moins bénéfiques.

Q 11- Expliquez pourquoi ?

Nous avons reçu certaines justifications pour améliorer la qualité de la formation qui consiste à améliorer le contenu des modules et les cours théoriques pour les rendre plus utiles et compatibles avec la pratique enseignante en citant des exemples des modules que les PS jugent inutiles ou itératifs et qui proposent de les changer et l'améliorer afin d'obtenir une formation pertinente, varié et efficace certains modules présentent un contenu très loin au domaine professionnel et leur contenu est à perfectionner qualitativement comme le module de vie scolaire qui était peu pertinent Il est nécessaire d'actualiser le contenu de certains modules et d'ajouter un module des techniques d'expression de communication.

12- Pour vous, l'unification de la validation des modules au niveau régional, pose-t-elle des problèmes malgré la présence des syllabus?

100 réponses



Question 12 :

- Répartition des réponses :

- Oui : 59%

- Non : 41%

❖ Analyse des résultats :

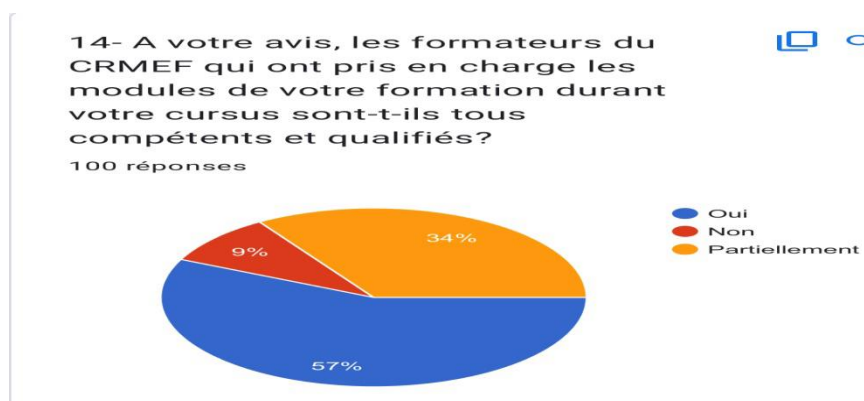
L'analyse du graphique suivant montre que la majorité des répondants estiment que l'unification de la validation des modules au niveau régional pose des problèmes malgré la présence des syllabus. Cette majorité indique que les processus et critères de validation unifiés peuvent être perçus comme problématiques. Enfin, environ 41% des répondants pensent que l'unification ne pose pas de problèmes.

Q13 : Si vous avez à évaluer les modules de formation au sein du CRMEF, quelles sont leurs performances et leurs limites ?

Commençant par les performances des modules de formation au sein du CRMEF, on peut confirmer que ces modules touchent tous les domaines concernant la pratique enseignante, sachant qu'ils sont enseignés par des formateurs compétents, expérimentés et capables de transmettre efficacement leur expérience et leur expertise aux PS. Quant aux limites des modules de formation, ils fournissent les éléments de la connaissance de base mais restent théoriques On peut citer :

1. Les contraintes de temps : Le temps alloué est toujours le vrai problème, les programmes de formation peuvent être limités par des contraintes de temps, ce qui peut limiter la quantité et la qualité de la formation.

2. Le fait de s'attarder sur des concepts de base que nous avons déjà acquis lors de notre formation académique. C'est dans ce sens qu'il est important d'aménager et de repenser les contenus de chaque module de manière à favoriser l'approfondissement
3. La résistance au changement : Les enseignants peuvent être résistants au changement et avoir du mal à adopter de nouvelles méthodes d'enseignement et de nouvelles technologies.
4. Les performances est au niveau théorique qui forme une base à la pratique enseignante, les limites s'incarnent dans le décalage entre le côté théorique et le côté pratique l'enseignant stagiaire doit recevoir une préparation psychologique pour être prêt à entrer en classe.
5. Les modules enseignés et les stages sur le terrain doivent être appréhendés parallèlement, les anomalies constatées sur le terrain peuvent être discutées et résolues au fil de l'eau pendant la durée de formation.
6. Certains modules sont pertinents, surtout s'ils sont accompagnés de pratique en parallèle faute de quoi leurs performances démunies, par ailleurs se pose le problème de leur transmission par des ressources humaines qui doivent être qualifiées.
7. Les modules fournissent les éléments de la connaissance de base mais restent théoriques, ils peuvent nous aider à acquérir des connaissances, développer des compétences et renforcer la motivation ils sont préparatoires pour mieux exercer le métier.



Question 14 :

- Répartition des réponses :

- Oui : 57%
- Partiellement : 34%
- Non : 9%

❖ **Analyse des résultats :**

Le graphique 14 de notre étude montre que 57 % des répondants considèrent les formateurs du CRMEF comme compétents et qualifiés. Cela reflète une opinion généralement positive et une certaine confiance dans leur capacité à assurer une formation de qualité.

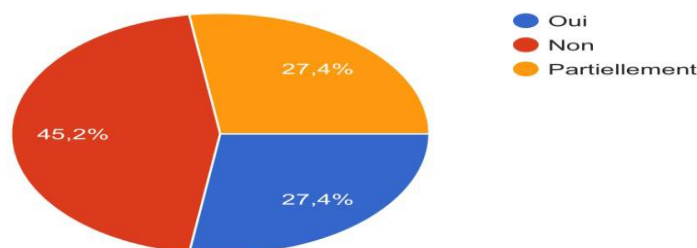
D'autre part, 34 % des répondants pensent que les formateurs sont seulement partiellement compétents et qualifiés.

Enfin, 9 % estiment qu'ils ne sont ni compétents ni qualifiés. Bien que ce pourcentage soit faible, il souligne des points à améliorer dans le processus de sélection et de formation des formateurs au CRMEF.

15- Si c'est non, le problème est-il lié au décalage entre les formateurs permanents et les vacataires?



84 réponses



Question 15:

- Oui : 27.4%
- Non : 45.2%
- Partiellement : 27.4%

❖ **Analyse des résultats :**

Le dernier graphique montre qu'environ 45 % des répondants pensent que le problème ne vient pas du décalage entre les formateurs permanents et les vacataires. Cela suggère que d'autres éléments pourraient être à l'origine des difficultés rencontrées dans la formation.

Ensuite, 27 % des répondants estiment que ce décalage est bien la cause du problème.

Finalement, 27 % considèrent que le problème est partiellement lié à cette différence entre les formateurs. Cela signifie que ce facteur peut jouer un rôle dans les difficultés, mais qu'il n'est pas le seul en cause.

16- Quelles sont les compétences cognitives et comportementales dont doit se doter un PS afin de donner preuve d'efficacité et d'efficience professionnelle ?

Selon les réponses des PS, il est important de développer un ensemble de compétences cognitives et comportementales pour être efficace et efficient dans sa pratique professionnelle.

Entre autres ils proposent :

1. Connaissance approfondie du contenu enseigné.
2. Capacité à planifier et à organiser
3. Capacité à évaluer
4. Capacité à résoudre les problèmes : Le professeur stagiaire doit être capable de résoudre les problèmes qui peuvent survenir dans la salle de classe, tels que les conflits entre élèves ou les problèmes techniques.

Compétences comportementales :

1. Bonne communication : Le professeur stagiaire doit être capable de communiquer efficacement avec les élèves, les parents et les collègues pour créer un environnement d'apprentissage positif.
2. Capacité à motiver : Le professeur stagiaire doit être capable de motiver les élèves à apprendre en créant un climat d'apprentissage stimulant et en utilisant des techniques pédagogiques innovantes.
3. Capacité à gérer la classe : Le professeur stagiaire doit être capable de gérer la classe de manière efficace en établissant des règles claires et en appliquant des conséquences appropriées en cas de non-respect.
4. Capacité à s'adapter : Le professeur stagiaire doit être capable de s'adapter aux besoins individuels des élèves et de modifier son enseignement en conséquence pour maximiser leur apprentissage.
5. La maîtrise de la langue et adopter une posture enseignante engagée et respecter la déontologie

Q17 : Que suggérez-vous comme solutions pour améliorer la formation initiale au sein du CRMEF ?

Certaines réponses proposent de revoir tout le système de formation initiale et l'adapter avec la situation actuelle ont demandé la réforme du système de formation en proposant plus des simulations, des micro-enseignements et d'analyser la pratique enseignante dans des ateliers avec le prolongement de la durée du MSP pour plus d'efficacité et d'efficience, repenser et réajuster les contenus des dispositifs de manière à favoriser l'approfondissement des connaissances et des compétences.

Q18 : Rehausser le niveau des apprenants et la rentabilité de l'école marocaine, est lié à la qualification permanente des enseignants, que proposez-vous à ce niveau ?

1. Offrir des formations continues régulières,
2. Favoriser l'échange de bonnes pratiques,
3. Encourager la collaboration entre enseignants,
4. Utiliser les technologies de l'information et de la communication,
5. Évaluer régulièrement les besoins de formation des enseignants : Les besoins de formation des enseignants peuvent varier en fonction des besoins des apprenants et de l'évolution du système éducatif.
6. Pour une école de qualité, il faut dispenser une formation de qualité pour les enseignants, une formation universitaire initiale et continue.

Recommandations :

Afin d'appréhender au mieux notre objet d'étude, cette recherche a adopté une posture épistémologique constructiviste, considérant que la réalité étudiée est construite par les acteurs dans leur contexte. En conséquence, notre démarche s'est appuyée sur un mode de raisonnement abductif, nous permettant ainsi d'effectuer des allers-retours entre le cadre théorique et la réalité du terrain.

Ce positionnement justifie le choix d'abord, d'une approche qualitative, jugée pertinente pour analyser en profondeur des phénomènes complexes et donner du sens aux expériences vécues, et ensuite quantitative. Laquelle approche a visé à mesurer et interpréter notre objet d'étude après la collecte et l'analyse des données numériques et statistiques suite au questionnaire. Notre

but était de vérifier les hypothèses, d'établir les relations entre les variables et la démonstration de l'applicabilité des résultats à la population étudiée. Elle se caractérise par son orientation sur le sujet traité, assurant ainsi une compréhension fine plutôt qu'une simple mesure exhaustive.

Parmi les recommandations qui nous paraissent importantes à mentionner, il faut adopter une démarche réflexive pour mieux former et accompagner les prochaines promotions des PS, établir un programme régulier de formation continue obligatoire en faveur de la qualification de tous les enseignants, fournir de ressources pédagogiques de qualité. Sans oublier l'encouragement à l'échange de bonnes pratiques entre les enseignants.

Il faut toutefois accentuer l'usage des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement. Mettre en place un système d'évaluation et de rétroaction en parallèle avec celui de l'accompagnement. Encourager l'innovation et la recherche scientifique dans le domaine pédagogique. Renforcer les partenariats avec des institutions éducatives. Faire en sorte que le concours d'accès soit une sorte de filtrage. Pour une école de qualité, il faut dispenser une formation de qualité pour les enseignants, une formation universitaire initiale et continue et la qualification permanente des enseignants durant les premières années de leur pratique enseignante.

Conclusion :

Le système éducatif marocain a connu un long cortège de réformes sans pour autant réaliser les objectifs escomptés. Cette tendance peu rassurante a pris fin avec l'avènement de la Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation; laquelle peut être considérée comme un point tournant de l'évolution de l'école marocaine. Preuve en est l'évolution remarquable qu'a connue le Maroc, en passant des pays les plus éloignés des objectifs de l'Éducation pour Tous en 1999 à ceux qui ont pu réaliser une partie de ces objectifs en 2015.

Même si ces avancées sont indéniables, la question de la qualité de l'enseignement reste posée avec un ministère qui poursuit la réhabilitation à tous les niveaux avec le renforcement des passerelles avec l'enseignement public faisant référence au respect des exigences de l'équité et de la qualité.

Après la vision stratégique 15-30, la loi cadre 17-51 vient la Feuille de route du système éducatif national pour la période 2022-2026. Laquelle feuille constitue un chantier stratégie ayant pour finalité la réalisation d'une renaissance éducative dans le cadre d'une approche globale qui repose sur trois axes majeurs : l'enseignant, l'apprenant et les établissements répartis sur dix leviers basés sur la qualité. Un horizon à atteindre et des efforts à déployer pour redorer le blason d'une école marocaine toujours en mal d'être.

Bibliographie :

1. AMEUR (Cherqui), (2024), La formation académique et professionnelle des enseignants : missions, perspectives et enjeux de perfectionnement. Revue *Didactica*, p.2.
2. Attali A., Bressoux P. (2002). L'évaluation des pratiques éducatives dans les premiers et seconds degrés. Rapport pour le Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole. Paris, HCÉÉ.
3. AZZABI (Youssef), (2024), L'évaluation des programmes de formation au supérieur au Maroc : entre contrôle et développement, un débat épistémique. *Revue marocaine de l'évaluation & de la recherche éducative*. Rabat.
4. Bressoux P. (2007). L'évaluation des enseignants : recommandations pour une réforme de l'inspection en France. in Weiss, Jacques (éd.). – Quelle évaluation des enseignants au service de l'école ? p. 9-18. Actes du séminaire 2007 : Leysin, 6 et 7 décembre / Organisation de Michel Guyaz.
5. Enquête comparative internationale de la Direction de l'Evaluation du Système Educatif (DESE), 2009.
6. h24info.ma/maroc/education/a-quoi-sert-le-conseil-superieur-de-leducation-preside-par-habib-el-malki.
7. Ibourk (Aomar) (2016) Les acquis scolaires au Maroc : un état des lieux, May 20.
8. Jarousse, Leroy-Audouin, Mingat, (1997). Les inspections primaires de l'Education nationale : dotations, pratiques et effets sur le fonctionnement des écoles et les acquis des élèves. *Revue française de pédagogie*. N°118, p. 5-25.
9. La charte de l'éducation et de la formation de 1999.
10. La Charte nationale (2000), la Loi-cadre (2019) et la Déclaration de Bologne (1999).
11. Lafontaine, D. & Simon, M. (2008). Évaluation des systèmes éducatifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 95–123. <https://doi.org/10.7202/1024967ar>
12. Les orientations pédagogiques (1999).
13. Mingat A., Suchaut B. (2000). *Les systèmes éducatifs africains. Une analyse économique comparative*. De Boeck Université, 308 p. coll. Pédagogies en développement. Bruxelles.
14. Nacuzon Sall Hamidou et Ketele Jean-Marie De, (1997), L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apporte des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. Un

article de la revue [Mesure et Évaluation en Éducation](#) , Volume 19, Numéro 3, p. 119–142.

15. Ouasri, A. (2021). La formation à l'enseignement au Maroc entre universitarisation et professionnalisation.
16. Pons, X., et Buisson-Fenet, H. (2019). Responsable, mais pas redevable ? Gouvernance par les résultats et relations d'accountability dans les établissements scolaires en France. *Éducation et société. De Boeck Supérieur*. 2019/1 n° 43, pages 41 à 56.
17. Revue Marocaine de l'Évaluation et de la Recherche en Éducation/ N°8. Décembre 2022.
18. Vinokur Annie (Dir). (2007), Pouvoirs et financement en éducation. Qui paie décide ? Paris : L'Harmattan. 322 p. Pages 150 à 152.
19. Vision stratégique 2015-2030.