

Analyse des besoins de formation des inspecteurs pédagogiques de l'enseignement primaire

Training needs analysis of primary education inspectors

Imad MOUSSAID, (Doctorant)

*Faculté des lettres et des sciences humaines Dhar El Mahraz
Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, Fès, Maroc*

Adresse de correspondance :	Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Dhar El Mahraz Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, Fès, Maroc
Déclaration de divulgation :	Les auteurs n'ont pas connaissance de quelconque financement qui pourrait affecter l'objectivité de cette étude. Ils assument l'entière responsabilité de tout éventuel plagiat, de l'usage de l'intelligence artificielle dans la rédaction, ainsi que des résultats présentés dans cet article.
Conflit d'intérêts :	Les auteurs ne signalent aucun conflit d'intérêts.
Citer cet article	MOUSSAID, I. (2026). Analyse des besoins de formation des inspecteurs pédagogiques de l'enseignement primaire. <i>International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics</i> , 7(9), 734–753. https://doi.org/10.5281/zenodo.22011610
Licence	Cet article est publié en open Access sous licence CC BY-NC-ND

Received: 17/08/2026

Accepted: 25/08/2026

International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics - IJAFAME

ISSN: 2658-8455

Volume 7, Issue 09 (2026)

Analyse des besoins de formation des inspecteurs pédagogiques de l'enseignement primaire

Résumé :

Ce travail s'intéresse à l'analyse des besoins de formation des inspecteurs pédagogiques de l'enseignement primaire. L'étude repose sur une enquête menée auprès d'un échantillon composé de 62 inspecteurs, à l'aide d'un questionnaire structuré en 3 volets : les données générales, les compétences réellement acquises et les compétences requises. Ce questionnaire a été complété par des entretiens semi-directifs afin d'expliquer et d'approfondir les résultats recueillis. Le traitement des résultats s'est articulé principalement autour de l'indice prioritaire de besoin (IPB).

Les résultats montrent que les inspecteurs pédagogiques ont besoin de renforcer leurs compétences, notamment dans les domaines de l'audit (moyenne de l'IPB=4,07) et de l'accompagnement pédagogique (moyenne de l'IPB=3,61). Ce constat s'explique par différents facteurs tels que le manque de formation et la surcharge de travail.

L'intérêt de cette étude réside dans sa volonté de combler un vide scientifique observée dans la littérature relative à la formation continue des acteurs éducatifs. En effet, jusqu'à présent, aucune étude ne s'est véritablement intéressée à l'analyse des besoins de formation des inspecteurs.

Mots clés : La formation continue, le processus de formation, la stratégie de formation, l'analyse des besoins de formation, le référentiel des compétences du métier d'inspecteur.

JEL Classification : I21

Type du papier : Recherche empirique

Abstract:

This study focuses on analysing the training needs of primary school educational inspectors. The study is based on a survey conducted amongst a sample of 62 inspectors, using a questionnaire structured in three sections: general information, skills actually acquired, and required skills. This questionnaire was supplemented by semi-structured interviews to explain and explore the findings in greater depth. The analysis of the results centred primarily on the Priority Needs Index (PNI).

The results show that educational inspectors need to strengthen their skills, particularly in the areas of audit (average PNI = 4.07) and educational support (average PNI = 3.61). This finding can be explained by various factors, such as a lack of training and excessive workloads.

The value of this study lies in its aim to fill a research gap identified in the literature on the continuing professional development of education professionals. Indeed, to date, no study has genuinely focused on analysing the training needs of inspectors.

Keywords: Continuing professional development, the training process, the training strategy, the training needs analysis, the competency framework for the profession of inspector.

Classification JEL : I21

Paper type: Empirical Research

1. Introduction

La formation continue constitue un levier essentiel pour améliorer la qualité des systèmes de formation et accompagner les réformes. Dans de nombreux secteurs, elle est considérée comme un outil stratégique permettant de réduire les écarts entre les compétences des individus et les exigences au travail.

À l'échelle nationale, de nombreuses études¹ ont contribué à adapter les dispositifs de formation aux compétences réelles des acteurs éducatifs, notamment celles des enseignants. Or, peu d'entre elles se sont intéressées aux besoins des inspecteurs pédagogiques de l'enseignement primaire.

Par ailleurs, en 2019, le ministère de l'Éducation nationale a lancé la Stratégie nationale de la formation continue (SNFC). Cette stratégie vise à optimiser le processus de formation en l'inscrivant dans une logique d'ingénierie de formation. Celle-ci désigne un ensemble de démarches méthodologiques et instrumentales qui insère la formation dans un processus allant de l'analyse des besoins de formation à l'évaluation du transfert des connaissances.

C'est dans ce contexte que s'inscrit cette recherche qui s'articule autour de la question suivante : Quels sont les besoins de formation des inspecteurs pédagogiques de l'enseignement primaire ? Cette problématique a l'intérêt de permettre aux inspecteurs de répondre aux exigences liées à l'exercice de leurs fonctions en dégagant leurs besoins de formation réels.

La présente recherche poursuit trois objectifs : identifier le degré d'acquisition des inspecteurs des compétences relatives à l'exercice de leur métier, explorer le degré d'importance accordé aux compétences attendues et enfin mesurer les écarts entre les compétences actuelles et celles requises.

Sur le plan pratique, cette étude vise à fournir des recommandations pratiques aux organismes de formation afin de mettre en place les actions de formation adéquates destinées aux inspecteurs pédagogiques. Sur le plan théorique, il s'agira de mettre en pratique les concepts liés à l'objet de recherche.

Le plan de cette étude est structuré comme suit : nous présenterons dans un premier temps le cadre conceptuel, ensuite, nous exposerons et expliquerons les données recueillies, avant de conclure par des recommandations pratiques.

2. Revue de littérature

2.1. La formation continue

Bien que le terme de formation continue soit d'usage récent, il a donné naissance à des dizaines de formulations théoriques qui se distinguent quant à leur contribution à la formation. Par la formation continue, Pierre LOUART désigne « *les moyens pédagogiques offerts aux salariés pour qu'ils développent leurs compétences au travail. Les actions proposées renforcent les aptitudes techniques et opérationnelles, elles enrichissent la personnalité en l'aidant à évoluer vers de nouveaux rôles* » (Louart, 1994). Inscrivant la formation dans une logique d'évolution individuelle, cette définition met l'accent sur le fait que la formation vise le développement des compétences.

Raymond VATIER la définit comme « *l'ensemble des actions capables de mettre les individus et les groupes en état d'assurer avec compétences leurs fonctions actuelles ou celles qui leur seront confiées pour la bonne marche de l'organisation* » (Barayandema, 2005).

¹A titre d'illustration, une étude, menée par les chercheurs El ouidadi Omar, Essafi Khadija, Aboutajdyne Mohamed, Sendide Khalid et Depiereux Eric, avait pour objectif d'analyser les attitudes et les besoins de formation des enseignants marocains en TICE : Cas de l'académie (AREF) de FES-Boulemane, Maroc.

Dans cette perspective, la formation est considérée comme un moyen pour assurer la bonne marche du travail.

L'UNESCO, quant à elle, adopte une approche plus large considérant la formation continue comme : « un terme utilisé dans son sens large pour désigner tous types et formes d'enseignement ou de formation poursuivis pour ceux qui ont quitté l'éducation formelle à un niveau quelconque qui ont exercé une profession ou qui ont assumé des responsabilités d'adultes dans une société donnée » (UNESCO, 1984). La formation continue est ainsi perçue comme étant un continuum de la formation initiale.

Les trois définitions susmentionnées, bien qu'elles éclairent certains aspects de la formation, restent incomplètes car elles ignorent la dimension méthodologique du processus de formation.

En définitive, la formation continue est une formation qui s'adresse aux professionnels ayant intégré le marché de travail après avoir achevé leur formation initiale qu'ils ont reçue dans les universités ou dans les centres de formation. Elle consiste en un processus bien déterminé qui va de l'analyse des besoins de formation jusqu'au transfert des connaissances en passant par la mise en œuvre des actions de formation. Ce type de formation peut être initié à l'initiative des individus ou des organisations.

2.2. L'analyse des besoins de formation

Dans une démarche d'ingénierie de formation, le processus de formation consiste à identifier l'état des lieux des compétences actuelles, à traduire les besoins de formation en objectifs de formation prioritaires, à mettre en œuvre les actions de formation adéquates, et enfin à évaluer le transfert des compétences sur le lieu de travail.

Selon Parmentier, les besoins de formation peuvent se définir par le calcul de « l'écart existant entre un profil professionnel requis, souhaité, souhaitable ou nécessaire, et un profil réel. Ils représentent le décalage entre une situation réelle et une situation idéale » (Parmentier, 2012). Mesurer cet écart s'inscrit dans une démarche préparatoire à la réalisation de formation, laquelle servira de base à l'élaboration du plan de formation.

Néanmoins, cette approche, jugée trop techniciste, risque de réduire l'analyse des besoins à un calcul mécanique des écarts, sans prendre en compte les dimensions contextuelles, par exemple l'importance stratégique accordée aux compétences requises pour décider de l'urgence de la formation.

Pour pallier cela, Dion et Ouellette ont proposé, en 2002, un modèle reliant l'importance stratégique des compétences et le degré de maîtrise de ces compétences par les employés. Selon eux, la mise en œuvre d'une action de formation devient urgente lorsque la compétence à développer s'annonce déterminante pour la performance de l'organisation, et cette compétence est insuffisamment maîtrisée.

Comme le modèle de Parmentier, celui de Dion et Ouellette néglige les dimensions motivationnelles et sociales qui peuvent aussi intervenir dans l'identification des besoins de formation.

Par ailleurs, on recense de nombreux modèles qui ont été initiés spécialement dans l'éducation comme celui de TALIS. Il s'agit d'une enquête menée par l'OCDE tous les cinq ans dans plusieurs pays, y compris le Maroc, ayant pour objectif d'interroger les besoins de formation des enseignants et des chefs d'établissement ainsi que leurs conditions de travail. Loin de toute démarche techniciste, ce sont les personnels d'éducation eux-mêmes qui participent activement à l'identification de leurs besoins de formation.

Dans le cadre de cette étude, nous nous sommes appuyés principalement sur le modèle de Dion et Ouellette car l'identification des besoins, selon le modèle de TALIS, risque d'être influencée par la subjectivité des interrogés, ce qui peut remettre en question la rigueur de notre travail.

2.3. Le référentiel de compétences du métier d'inspecteur pédagogique

Par définition, le référentiel des compétences est « un document qui consiste à recenser et classer l'ensemble des compétences et des aptitudes requises pour remplir une fonction » (Raucent et al., 2010). Ce document prend une place importante dans cette étude dans la mesure où il permet d'identifier les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être que doit maîtriser l'inspecteur pédagogique pour mener à bien son travail. En effet, ces compétences présentent l'intérêt de guider le choix des besoins de formation et d'orienter la conception des dispositifs de formation.

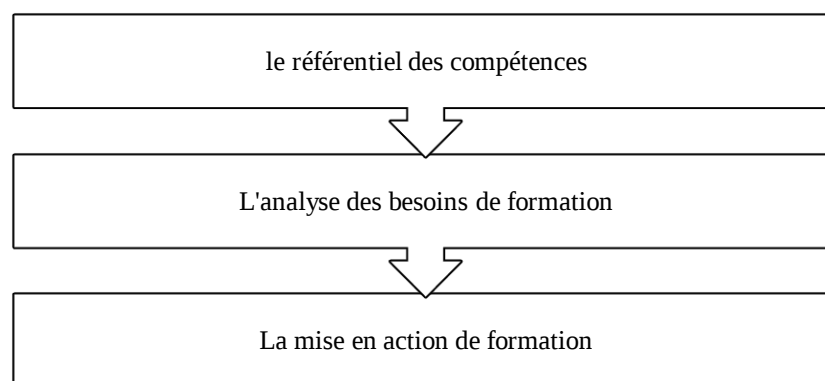
Notons que jusqu'à présent, le ministère de l'Éducation nationale ne dispose pas encore de référentiels des compétences reconnues. Or, afin de mener à bien cette étude, nous avons tenté de construire notre propre référentiel à partir des textes officiels mettant en exergue les missions de l'inspecteur pédagogique, tels que le Document Cadre, paru le 16 avril 2004, à propos de l'organisation de l'inspection pédagogique, la note ministérielle n°114 sortie le 21 septembre 2004 relative à l'organisation de l'inspection pédagogique de l'enseignement primaire, la Charte nationale d'éducation et de formation (treizième pilier), le décret ministériel n° 3521-17 du 17 décembre 2019 relatif à l'audit et au détail des fonctions attribuées aux grades d'inspection, et le décret n° 2-24-140 adopté en février 2024 portant statut particulier des personnels du MEN.

Cette démarche a été soutenue par certains experts et formateurs que nous avons consultés. Dans la partie « Présentation et discussion des résultats de l'étude », il s'agira de présenter un inventaire des compétences de l'inspecteur pédagogique.

Il convient de souligner que les trois notions définies ci-dessus ne devraient pas être perçues indépendamment les unes des autres. En effet, le référentiel des compétences sert de base normative où sont répertoriées les compétences attendues des inspecteurs. L'analyse des besoins a pour objectif d'identifier les écarts entre le profil professionnel souhaité et le profil réel. Enfin, la mise en action de la formation représente la réponse opérationnelle à ces besoins.

La figure ci-dessous illustre cette articulation entre les trois notions où chaque niveau soutient le suivant.

Figure 1 : Du référentiel des compétences à la mise en action de la formation



Source : Conçue par nos soins

En termes d'hypothèses de recherche, nous avançons que les besoins de formation prioritaires des inspecteurs seraient plus élevés dans les domaines de l'audit, de la communication, du contrôle et de l'accompagnement pédagogique. De plus, nous supposons qu'il y ait des corrélations modérées statistiquement significatives, d'un côté, entre l'âge des inspecteurs et leur maîtrise des compétences liées à l'accompagnement pédagogique, et de l'autre côté, entre leur ancienneté et l'importance accordée aux compétences liées à l'audit.

3. Méthodologie de recherche

La présente étude a une vocation purement technique étant donné qu'elle ne repose pas sur une problématique classique où les variables qui la constituent feront l'objet d'une confrontation. Notre ambition à travers cette étude est tout simplement de repérer et d'analyser les besoins de formation des inspecteurs pédagogiques de l'enseignement primaire. Pour atteindre cet objectif, nous avons adopté une démarche méthodologique à la fois quantitative et qualitative. Le questionnaire a permis de dégager les besoins de formation en calculant les écarts entre la situation réelle et la situation désirée, tandis que les entretiens semi-directifs ont servi à approfondir et à expliquer ces écarts.

Ce choix méthodologique, qui fait de la triangulation des données un moyen d'assurer une meilleure cohésion interne et externe de l'étude, trouve son origine dans les travaux de Creswell & Plano Clark, 2018 et ceux de Tashakkori & Teddlie, 2010.

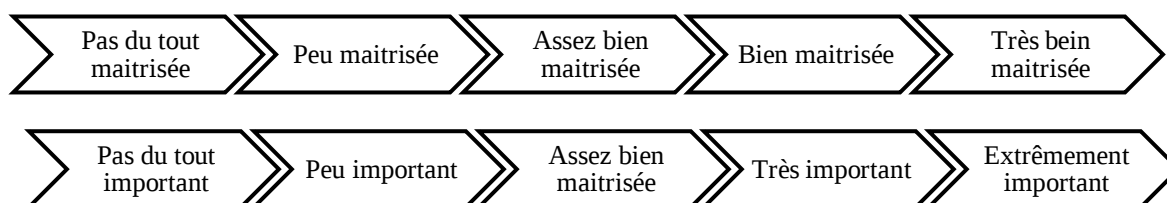
3.1. Étude quantitative

3.1.1 Le questionnaire

Le questionnaire comporte trois volets : le premier renvoie aux données générales de l'échantillon, à savoir : le sexe, l'âge, l'ancienneté et le lieu de travail. Le deuxième porte sur les questions qui permettent de connaître le degré d'acquisition des inspecteurs des compétences clés relatives à l'exercice de leur métier, et le troisième donne accès aux participants afin d'exprimer la situation professionnelle souhaitée.

Pour chacune des deux questions posées : Indiquez pour chacune des compétences le degré d'importance ? Jusqu'à quel degré maîtrisez-vous chacune de ces compétences ? les participants ont été appelés à cocher le choix de réponse qui leur semble le plus approprié selon l'une des deux échelles suivantes :

Figure 2 : Les échelles d'évaluation des compétences



Source : Conçue par nos soins

3.1.2 L'échantillon de recherche

L'échantillon de la présente étude est constitué de 62 inspecteurs pédagogiques de l'enseignement primaire (sur à peu près 1400 inspecteurs) exerçant dans les AREF : Casablanca-Settat, Marrakech-Safi et Béni-Mellal-Khénifra.

Tableau 1 : Répartition de l'échantillon sur les AREF

AREF	Casa-Settat	Marrakech-Safi	Béni-Mellal Khénifra
Nombre d'inspecteurs	08	38	16

Source : Conçu par nos soins

La sélection de cet échantillon a été raisonnée afin de couvrir plusieurs contextes et de refléter la diversité de profils en termes d'ancienneté, de sexe et d'âge.

3.1.3 Calcul des besoins de formation

Afin d'identifier les besoins de formation, nous avons calculé l'Indice de Priorité de Besoin (IPB). Inspiré du modèle de Dion et Ouellette, l'IPB est un indicateur bidimensionnel qui permet de pondérer, par le degré d'importance de la situation désirée (PD), l'écart absolu par

rapport à la situation actuelle. Comme l'écart absolu, il peut avoir une valeur positive, négative ou nulle.

$$IPB = SD \times (SD - SA)$$

SD : Situation désirée (compétences requises)

SA : Situation actuelle (compétences réellement acquises)

Le tableau suivant présente les différents cas de figure de l'IPB

Tableau 2 : Types de besoins

Valeur IPB	Types de besoins	Interprétation
IPB>0	Besoin de formation urgent	Les compétences requises sont supérieures aux compétences réellement acquises
IPB=0	Aucun besoin de formation n'est identifié	Les compétences réellement acquises correspondent aux compétences attendues
IPB<0	Besoin latent- Compétence surestimée ou auto-évaluation biaisée	Les compétences acquises sont jugées supérieures aux compétences attendues

Source : Conçu par nos soins

3.2. Étude qualitative

3.2.1 Déroulement des entretiens

Afin d'approfondir les résultats recueillis, en l'occurrence les besoins de formation prioritaires, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de dix inspecteurs. Après avoir présenté à chacun d'eux l'intérêt de l'étude, nous avons invités les participants à répondre à des questions ouvertes portant sur les domaines suivants : la communication, l'accompagnement pédagogique, le contrôle, le suivi, l'évaluation, la recherche-action, l'audit et les TIC.

Il importe de souligner que les participants n'intervenaient pas dans l'identification de nouveaux besoins de formation : leur rôle se limitait à dire pourquoi certains besoins de formation apparaissent comme plus prioritaires par rapport à d'autres ? Rappelons que les besoins ont été identifiés par le calcul de l'IPB à l'aide de questionnaires.

Le tableau suivant présente les caractéristiques des entretiens et des profils des participants :

Tableau 3 : Caractéristiques des entretiens et profil des participants

Code de l'interviewé	Sexe	Cadre	Nombre d'années d'ancienneté	Durée de l'entretien
E1	Masculin	Inspecteur pédagogique de l'enseignement primaire	3 années	31 min
E2	Masculin	Inspecteur pédagogique de l'enseignement primaire	2 années	18 min
E3	Féminin	Inspecteur pédagogique de l'enseignement primaire	4 années	19 min
E4	Masculin	Inspecteur pédagogique de l'enseignement primaire	1 année	22 min
E5	Masculin	Inspecteur pédagogique de l'enseignement primaire	10 années	17 min
E6	Féminin	Inspecteur pédagogique de l'enseignement primaire	8 années	15 min
E7	Masculin	Inspecteur pédagogique de l'enseignement primaire	5 années	23 min
E8	Féminin	Inspecteur pédagogique de l'enseignement primaire	15 années	29 min
E9	Masculin	Inspecteur pédagogique de l'enseignement primaire	6 années	27 min
E10	Masculin	Inspecteur pédagogique de l'enseignement primaire	5 années	17 min

Source : Conçu par nos soins

Signalons que les entretiens se sont déroulés en présentiel et à distance, et ce, en fonction de la disponibilité des participants.

3.2.2 Traitement des données

Les données des entretiens ont été retranscrites sous forme de verbatim afin de permettre une analyse approfondie des perceptions des participants. Chaque entretien a été codifié (E1, E2, E3...), dans le but d'en faciliter le traitement tout en assurant la confidentialité des

inspecteurs.

L'analyse des données a combiné une lecture verticale et horizontale. La lecture verticale permet de comprendre ce que chaque interviewé dit par rapport à l'ensemble des besoins identifiés, tandis que la lecture horizontale vise à repérer les récurrences et les divergences dans les points de vue des participants.

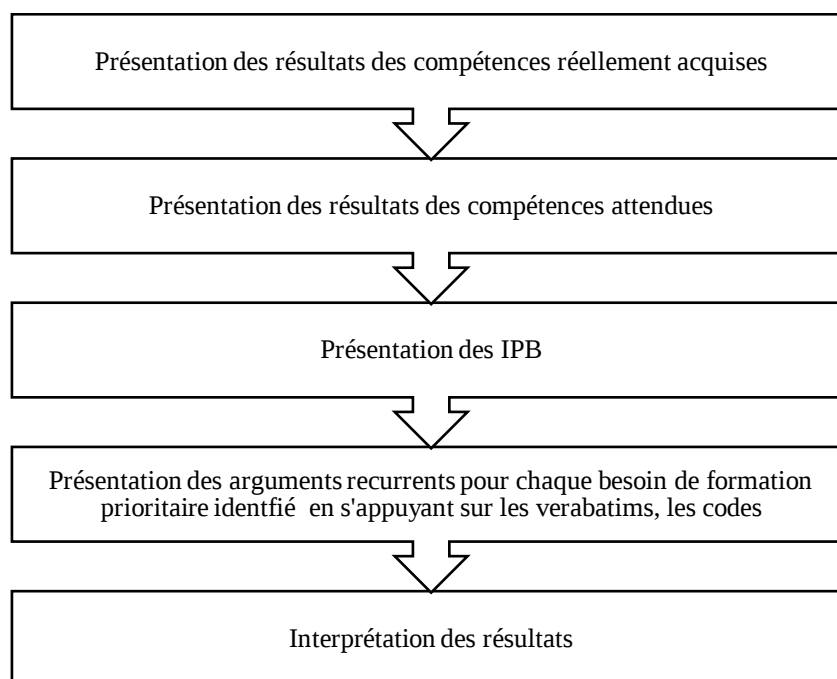
Le traitement des résultats a été réalisé manuellement. À chaque extrait d'entretien correspond un mot-clé qui en résume l'idée principale. Certains codes peuvent recueillir un consensus parmi les inspecteurs interrogés, dans ce cas, il s'agit des arguments récurrents qui justifient pourquoi certains besoins de formation sont plus prioritaires que d'autres. De nouveaux codes peuvent également être rapportés afin d'expliquer davantage les données recueillies.

Ainsi, dans un premier temps, nous présenterons les résultats des compétences acquises et requises, ensuite, nous dégagerons les besoins de formation prioritaires, voire les écarts entre la situation actuelle et la situation souhaitée. Puis, en nous appuyant sur les verbatim, nous exposerons pour chaque besoin de formation identifié les arguments avancés par les participants.

Il convient de signaler que le recours à ce choix méthodologique est justifié par la taille limitée des inspecteurs interrogés et par notre volonté à être en contact direct avec l'analyse des données recueillies.

A titre d'illustration, la figure suivante résume la démarche méthodologique que nous avons adoptée à travers cette étude.

Figure 3 : La démarche méthodologique



Source : Conçu par nos soins

Au fur et à mesure, et pour avoir une vision synoptique de l'étude, nous nous attacherons, dans un premier temps, à en comparer les résultats à ceux obtenus dans les travaux antérieurs, et ensuite, à étudier quelques corrélations supposées existantes entre les données générales de l'échantillon et les résultats recueillis.

3.3. Période de collecte de données et cadre institutionnel

L'enquête s'est déroulée au mois de juin 2025. À la date de la soumission de l'article, et jusqu'à présent, aucun texte n'est venu modifier les dispositions du cadre réglementaire en vigueur, notamment le décret n° 2-24-140 adopté en février 2024. Le décret détaillant les

missions de l'inspecteur, en cours de discussions entre le ministère de l'Éducation nationale et les syndicats de l'enseignement, n'est pas encore publié.

3.4. Considérations éthiques

Sur le plan éthique, les participants ont accepté de participer à notre étude volontairement après avoir leur expliqué l'objectif principal de notre étude. De plus, les données recueillies ont été traitées de manière anonyme afin de préserver la confidentialité des inspecteurs.

4. Présentation des résultats

4.1. Les compétences acquises

En termes de résultats, la majorité des inspecteurs interrogés disent avoir les capacités requises pour accompagner les enseignants dans leur travail. En matière de communication, la majorité d'eux affirment avoir les capacités nécessaires pour mener à bien des rencontres pédagogiques, maîtriser les techniques d'animation, prendre la parole devant un public et faire des comptes rendus. Néanmoins, 20% de l'échantillon admettent rencontrer des difficultés dans l'utilisation et la gestion des outils d'information et de communication.

Par ailleurs, une minorité des inspecteurs reconnaissent ne pas disposer encore des compétences pour mener à bien des recherches-actions. De même, 30% des inspecteurs déclarent ne pas avoir participé, au cours de leur parcours professionnel, à des comités d'audit.

Il convient de présenter l'ensemble des résultats des compétences réellement acquises par les inspecteurs dans le tableau suivant comme suit :

Tableau 4 : Les résultats des compétences acquises

	Les compétences	Degré d'acquisition des compétences (Fréquence)				
		1	2	3	4	5
Communication	C1 Communiquer en arabe aisément	0	0	9	31	22
	C2 Communiquer en français aisément	0	1	29	27	5
	C3 Mener une rencontre pédagogique sur la forme	0	1	20	35	5
	C4 Maîtriser les techniques d'animation	0	4	26	28	4
	C5 Prendre la parole devant un public aisément	0	2	27	27	6
	C6 Synthétiser et faire des comptes rendus	0	2	33	20	7
	C7 Argumenter en sollicitant les stratégies argumentatives	0	3	39	19	1
Fréquence		0	13	183	187	50
Moyenne (%)		0	3	42,26	43,18	11,54
Accompagnement pédagogique	C8 Maîtriser les savoirs disciplinaires	0	1	24	34	3
	C9 Maîtriser la didactique disciplinaire	0	1	33	24	4
	C10 Repérer les dysfonctionnements liés aux pratiques de classe	0	2	35	22	3
	C11 Repérer les dysfonctionnements liés au déroulement des projets pédagogiques	0	7	33	22	0
	C12 Apporter les solutions adéquates aux problèmes d'enseignement-apprentissage	0	2	55	1	4
Fréquence		0	13	180	103	14
Moyenne (%)		0	4,19	58,06	33,22	4,51
Contrôle, suivi et évaluation	C13 Contrôler la mise en œuvre des programmes scolaires	0	0	16	38	8
	C14 Evaluer le travail des enseignants en s'appuyant sur des normes scientifiques	0	3	18	38	3
	C15 Suivre la mise en œuvre des projets pédagogiques et des projets d'établissement	0	7	34	20	1

	C16Contribuer à l'évaluation des acquis des apprenants	0	3	11	40	8
	C17Contribuer à l'évaluation du rendement des établissements scolaires	0	10	34	16	2
Fréquence		0	23	113	152	22
Moyenne (%)		0	7,41	36,45	49,03	7,09
Recherche-action	C18Savoir problématiser, poser les questions de recherche	0	4	27	26	5
	C19Savoir élaborer les hypothèses de recherche	0	4	29	26	3
	C20Savoir élaborer des questionnaires	0	5	26	23	8
	C21Savoir mener des entretiens	0	6	30	20	6
	C22Mener une recherche scientifique sur la forme	0	6	34	20	2
	C23Savoir utiliser des logiciels d'analyse statistique des données	10	24	16	11	1
	C24Respecter les principes et de l'éthique scientifique	0	4	26	27	5
Fréquence		10	53	188	153	30
Moyenne (%)		2,30	12,21	43,31	35,25	6,91
Audit	C25Connaître la méthodologie de réalisation d'audit	2	15	32	11	2
	C26Elaborer les outils d'enquête et d'investigation	6	16	33	6	1
	C27Analyser et apprécier les données et les procédures	3	9	40	9	1
	C28Rédiger le rapport d'audit	4	14	29	14	1
Fréquence		15	54	134	40	5
Moyenne (%)		6,04	21,77	54,03	16,12	2,01
TIC	C29Maîtriser les outils numériques de collaboration et de partage	0	5	36	13	8
	C30Maîtriser les environnements numériques d'apprentissage et de formation	1	13	26	16	6
	C31Concevoir et produire des ressources numériques pédagogiques	3	22	26	8	3
	C32Concevoir et produire des scénarios pédagogiques	2	18	28	10	4
	C33Evaluer la pertinence de l'usage des ressources numériques en classe	0	10	30	19	3
Fréquence		6	68	146	66	24
Moyenne (%)		1,93	21,93	47,09	21,29	7,74
Total des fréquences		31	224	944	701	145
Moyenne globale (%)		1,51	10,95	46,16	34,27	7,09

Source : Conçu par nos soins

4.2. Les compétences requises

Tous les participants partagent le point de vue selon lequel la communication, au même titre que l'accompagnement pédagogique, constituent deux des missions principales de l'inspecteur pédagogique. En outre, bien que 97% des participants soutiennent que la recherche-action fait partie des missions de l'inspecteur, une minorité d'entre eux pense que l'utilisation de logiciels d'analyse statistique des données est une tâche subsidiaire.

Par ailleurs, une minorité de l'échantillon affirme que l'inspecteur n'est pas censé concevoir et produire des ressources numériques pédagogiques. Le rôle qu'il doit assumer c'est d'évaluer leur apport pédagogique au regard des objectifs visés.

Le tableau ci-après résume l'ensemble des résultats des compétences requises.

Tableau 5 : Les résultats des compétences attendues

Domaines	Les compétences	Degré d'importance des compétences (Fréquence)				
		1	2	3	4	5
Communication	C1 Communiquer en arabe aisément	0	0	5	39	18
	C2 Communiquer en français aisément	0	0	1	46	15
	C3 Mener une rencontre pédagogique sur la forme	0	0	3	39	20
	C4 Maîtriser les techniques d'animation	0	0	3	46	21
	C5 Prendre la parole devant un public aisément	0	0	3	41	18
	C6 Synthétiser et faire des comptes rendus	0	0	9	40	13
	C7 Argumenter en sollicitant les stratégies argumentatives	0	0	15	37	10
Fréquence		0	0	39	288	115
Moyenne (%)		0	0	8,82	65,15	26,01
Accompagnement pédagogique	C8 Maîtriser les savoirs disciplinaires	0	1	2	39	20
	C9 Maîtriser la didactique disciplinaire	0	0	3	38	21
	C10 Repérer les dysfonctionnements liés aux pratiques de classe	0	0	6	38	18
	C11 Repérer les dysfonctionnements liés au déroulement des projets	0	0	7	43	12
	C12 Apporter les solutions adéquates aux problèmes d'enseignement-apprentissage	0	2	1	32	27
Fréquence		0	3	19	190	98
Moyenne (%)		0	0,96	6,12	61,29	31,61
Contrôle, suivi et évaluation	C13 Contrôler la mise en œuvre des programmes scolaires	0	1	9	35	17
	C14 Evaluer le travail des enseignants en s'appuyant sur des normes scientifiques	0	1	5	38	18
	C15 Suivre la mise en œuvre des projets pédagogiques et des projets d'établissement	0	0	8	42	12
	C16 Contribuer à l'évaluation des acquis des apprenants	0	1	4	39	18
	C17 Contribuer à l'évaluation du rendement des établissements scolaires	0	0	7	44	11
Fréquence		0	3	33	198	76
Moyenne (%)		0	0,96	10,64	63,87	24,51
Recherche- action	C18 Savoir problématiser, poser les questions de recherche	0	2	19	34	17
	C19 Savoir élaborer les hypothèses de recherche	0	1	21	31	9
	C20 Savoir élaborer des questionnaires	0	0	20	34	8
	C21 Savoir mener des entretiens	0	0	8	42	12
	C22 Mener une recherche scientifique sur la forme	0	1	13	40	8
	C23 Savoir utiliser des logiciels qui d'analyse statistique des données	0	5	22	29	6
	C24 Respecter les principes et de l'éthique scientifique	0	2	4	44	12
Fréquence		0	11	107	254	72
Moyenne (%)		0	2,47	24,09	57,20	16,21
Audit	C25 Connaître la méthodologie de réalisation d'audit	0	1	11	41	9
	C26 Elaborer les outils d'enquête et d'investigation	0	2	10	41	9
	C27 Analyser et apprécier les données et les procédures	0	0	14	40	8

	C28 Rédiger le rapport d'audit	0	2	12	40	8
	Fréquence	0	5	47	162	34
	Moyenne (%)	0	2,01	18,95	65,32	13,70
TIC	C29 Maitriser les outils numériques de collaboration et de partage	0	1	7	47	7
	C30 Maitriser les environnements numériques d'apprentissage et de formation	0	0	17	38	7
	C31 Concevoir et produire des ressources numériques pédagogiques	0	3	30	27	2
	C32 Concevoir et produire des scénarios pédagogiques	0	2	26	32	2
	C33 Evaluer la pertinence de l'usage des ressources numériques en classe	0	0	19	39	4
	Fréquence	0	6	99	183	22
	Moyenne (%)	0	1,93	31,93	59,03	7,09
	Total des fréquences	0	28	344	1275	417
	Moyenne globale (%)	0	1,53	16,66	61,77	20,20

Source : Conçu par nos soins

4.3. Les besoins de formation prioritaires :

Au vu des résultats obtenus, il convient de répertorier les besoins de formation des inspecteurs pédagogiques de la manière suivante :

Tableau 6 : Les résultats des besoins de formation

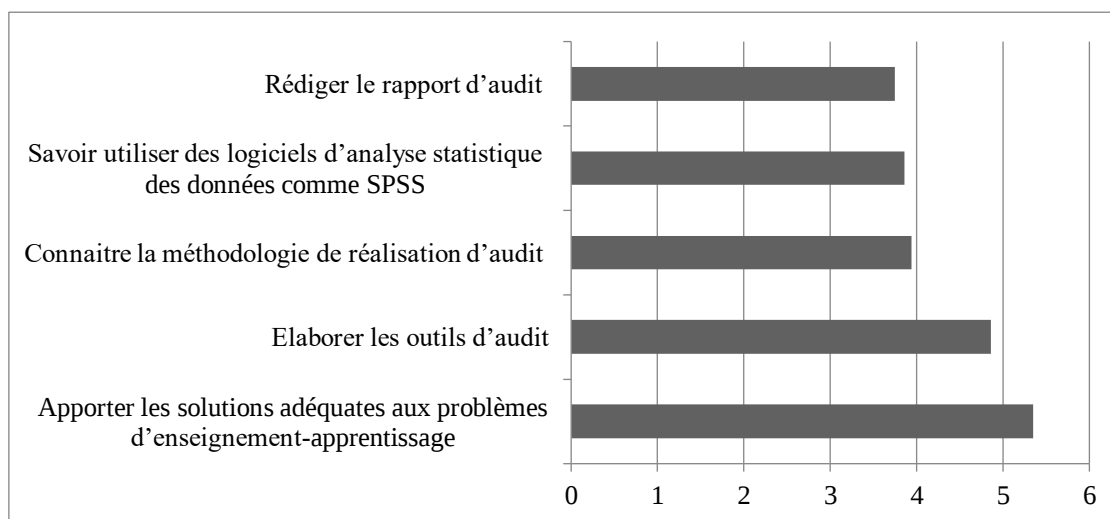
Domaines	Les compétences	Situation actuelle (SA)		Situation désirable (SD)		Ecart SD-SA	IPB
		Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type		
Communication	C1 Communiquer en arabe aisément	4,21	,681	4,21	,577	0,00	0,00
	C2 Communiquer en français aisément	3,58	,666	4,23	,459	0,65	2,74
	C3 Mener une rencontre pédagogique sur la forme	3,73	,632	4,27	,548	0,54	2,30
	C4 Maitriser les techniques d'animation	3,52	,718	4,16	,486	0,64	2,66
	C5 Prendre la parole devant un public aisément	3,60	,712	4,24	,534	0,64	2,71
	C6 Synthétiser et faire des comptes rendus	3,52	,741	4,06	,597	0,54	2,19
	C7 Argumenter en sollicitant les stratégies argumentatives	3,29	,584	3,92	,635	0,63	2,46
		Moyenne IPB					2,51
Accompagnement pédagogique	C8 Maitriser les savoirs disciplinaires	3,63	,607	4,26	,599	0,63	2,68
	C9 Maitriser la didactique disciplinaire	3,50	,647	4,29	,555	0,79	3,38
	C10 Repérer les dysfonctionnements liés aux pratiques de classe	3,42	,641	4,19	,596	0,77	3,22
	C11 Repérer les dysfonctionnements liés au déroulement des projets	3,24	,645	4,08	,552	0,84	3,42
	C12 Apporter les solutions adéquates aux problèmes d'enseignement-apprentissage	3,11	,546	4,35	,680	1,23	5,35
		Moyenne IPB					3,61
Contrôle, suivi et évaluation	C13 Contrôler la mise en œuvre des programmes scolaires	3,87	,614	4,10	,694	0,23	0,94
	C14 Evaluer le travail des enseignants en s'appuyant sur des normes scientifiques préétablis	3,66	,651	4,18	,641	0,52	2,17
	C15 Suivre la mise en œuvre des projets pédagogiques et des projets établissement	3,24	,670	4,06	,569	0,82	3,32

	C16 Contribuer à l'évaluation des acquis des apprenants	3,85	,698	4,19	,623	0,34	1,42
	C17 Contribuer à l'évaluation du rendement des établissements scolaires	3,16	,729	4,06	,539	0,90	3,65
	Moyenne IPB						2,30
Recherche -action	C18 Savoir problématiser, poser les questions de recherche	3,52	,741	3,74	,700	0,22	0,82
	C19 Savoir élaborer les hypothèses de recherche	3,45	,694	3,77	,711	0,32	1,20
	C20 Savoir élaborer des questionnaires	3,55	,823	3,81	,649	0,26	0,99
	C21 Savoir mener des entretiens	3,42	,801	4,06	,569	0,64	2,59
	C22 Mener une recherche scientifique sur la forme	3,29	,687	3,89	,630	0,60	2,33
	C23 Savoir utiliser des logiciels d'analyse statistique des données	2,50	1,02	3,58	,780	1,08	3,86
	C24 Respecter les principes et de l'éthique scientifique	3,53	,740	4,06	,624	0,53	2,15
	Moyenne IPB						1,99
Audit	C25 Connaitre la méthodologie de réalisation d'audit	2,94	,827	3,94	,624	1,00	3,94
	C26 Elaborer les outils d'audit	2,68	,845	3,92	,660	1,24	4,86
	C27 Analyser et apprécier les données et les procédures	2,94	,744	3,90	,593	0,96	3,74
	C28 Rédiger le rapport d'audit	2,90	,882	3,87	,665	0,97	3,75
	Moyenne IPB						4,07
TIC	C29 Maitriser les outils numériques de collaboration et de partage	3,39	,817	3,97	,542	0,58	2,30
	C30 Maitriser les environnements numériques d'apprentissage et de formation	3,21	,943	3,84	,606	0,63	2,41
	C31 Concevoir et produire des ressources numériques pédagogiques	2,77	,913	3,45	,645	0,68	2,34
	C32 Concevoir et produire des scénarios pédagogiques	2,94	,921	3,55	,619	0,61	2,16
	C33 Evaluer la pertinence de l'usage des ressources numériques en classer	3,24	,783	3,76	,564	0,52	1,95
	Moyenne IPB						2,23

Source : Conçu par nos soins

Nous présenterons ci-après les besoins de formation prioritaires comme suit :

Figure 4 : Les besoins de formation prioritaires



Source : Conçu par nos soins

5. Discussion des résultats

5.1. Accompagnement pédagogique

Parmi les compétences liées à l'accompagnement pédagogique, la compétence C12 « apporter les solutions adéquates aux problèmes d'enseignement-apprentissage » est la plus importante avec un IPB estimé à 5,35.

Plusieurs inspecteurs expliquent que les situations professionnelles dans lesquelles les enseignants exercent sont devenues plus complexes qu'auparavant, et ce, pour plusieurs raisons, telles que : les nouveautés pédagogiques, la diversité des situations d'enseignement-apprentissage, l'hétérogénéité des profils d'élèves, l'innovation pédagogique, la gestion de classes et le développement professionnel.

Selon E1 :

Jamais une classe n'est homogène à 100%. Par conséquent, les enseignants doivent adapter leurs pratiques en fonction des besoins de leurs élèves. Ce qui nécessite un travail rigoureux de repérage et d'analyse de ces besoins afin de mettre en place les interventions pédagogiques adéquates. En tant qu'inspecteur, je pense que ma mission principale c'est d'accompagner les enseignants dans leur travail en vue d'atteindre les objectifs communs par des chemins différents.

En effet, il est reconnu que les élèves diffèrent par leurs besoins, leur motivation, leur rythme d'apprentissage, leurs manières d'apprendre. La pédagogie différenciée cherche à répondre à cette diversité sans renoncer aux objectifs communs. Dans cette perspective, il est essentiel de soutenir les efforts des inspecteurs via des formations afin qu'ils puissent guider les enseignants dans la réalisation des changements attendus.

Dans le contexte actuel, l'école devrait développer sa résilience pour mieux répondre aux enjeux différents de la société. Face à ces enjeux, E5 pense que les inspecteurs sont appelés à maîtriser les nouveautés pédagogiques tant au niveau des approches pédagogiques qu'au niveau des programmes scolaires en vue d'assurer une transition fluide des pratiques de classe vers les évolutions et les changements visés.

À titre d'illustration, au cours de l'année scolaire 2023/2024, le ministère de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sports a lancé le programme « Écoles Pionnières ». Ce programme vise à développer les compétences fondamentales (lecture, écriture et calcul) des élèves en adoptant des approches pédagogiques innovantes. Dans ce contexte, des sessions de formation ont été dispensées au profit des inspecteurs en vue de renforcer leurs compétences.

D'après E6, quel que soit le contexte, la compétence C12 mérite légitimement d'être considérée comme prioritaire pour la raison suivante :

Les observations de classe devraient déboucher sur des solutions pratiques. Dans ce sens, la formation devrait permettre aux inspecteurs de mieux observer les pratiques de classe en s'appuyant sur des référentiels reconnus

Le tableau 7 ci-dessous englobe tous les arguments avancés par les participants pour expliquer l'IPB de la compétence C12.

L'IPB de cette compétence converge avec les recommandations de l'OCDE dans la mesure où celles-ci préconisent de renforcer la capacité des inspecteurs à apprécier les pratiques enseignantes, au-delà des missions du contrôle et de l'évaluation (OCDE, 2018). Dans cette perspective, le rapport de l'OCDE souligne que :

Actuellement, l'évaluation des enseignants à des fins de développement professionnel est assez étroitement centrée sur le respect des procédures par les enseignants (voir chapitre 3) et devrait évoluer pour aborder les pratiques pédagogiques des enseignants, telles que leur utilisation de l'évaluation à des fins d'apprentissage et la qualité du retour d'information fourni aux élèves, ainsi que, de manière plus large, la dynamique de la classe, comme, par exemple, le niveau de participation des élèves

Tableau 7 : Les arguments expliquant le besoin de formation C12

Codes des entretiens	Arguments expliquant l'IPB de la compétence C12
E1	Hétérogénéité des profils d'élèves
E2	Diversité des situations pédagogiques
E3	Gestion de classe- Hétérogénéité des élèves
E4	Nouveautés pédagogiques- Développement professionnel des enseignants
E5	Nouveautés pédagogiques
E6	Observation objective des pratiques enseignantes
E7	Développement professionnel des enseignants
E8	Différenciation pédagogique- Soutien pédagogique
E9	Nouveautés pédagogiques
E10	Besoin de solutions pratiques- Evolution des programmes scolaires

Source : Conçu par nos soins

De même, selon l'OCDE, les réformes pédagogiques exigent un accompagnement continu des enseignants afin qu'ils puissent renforcer leurs compétences en littératie et numératie.

Les efforts actuellement déployés pour former les enseignants des années 1 à 4 et leur fournir le matériel nécessaire à l'enseignement et à l'évaluation des savoir-faire précoces en littératie et numératie, tels que la conscience phonologique pour la lecture, aideront à combler certaines de ces lacunes.

De son côté, le Conseil supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS) souligne que le métier d'enseignant s'est beaucoup complexifié en raison de l'augmentation des attentes de la société. Dans ce contexte, les enseignants ont besoin d'un accompagnement continu afin de répondre à ces nouvelles exigences. (CSEFRS, 2021)

Au-delà des exigences « classiques » (posséder des exigences, compétences pédagogiques et didactiques nécessaires), il est en effet attendu de l'enseignant d'accomplir des tâches supplémentaires : prendre en charge efficacement les élèves défavorisés et ceux présentant des troubles d'apprentissage ou comportementaux, utiliser les nouvelles technologies, rester en phase avec les nouveaux domaines de connaissance et approches d'enseignement, faciliter le développement des compétences sociales et affectives des élèves, répondre aux différences individuelles des élèves, se montrer sensible aux questions culturelles et d'égalité des sexes, etc.

5.2. Audit

Les trois compétences relatives à l'audit C26 « élaborer les outils d'audit », C25 « connaître la méthodologie de réalisation d'audit » et C28 « rédiger le rapport d'audit » ont enregistré des écarts entre la situation désirée et la situation réelle estimés respectivement à 4,86, à 3,94 et à 3,75, les plaçant ainsi parmi les besoins de formation prioritaires. Cela traduit un décalage important entre le degré d'importance accordé aux missions d'audit et le niveau de maîtrise que les inspecteurs déclarent posséder.

Un premier élément d'explication de ces résultats réside dans la faible fréquence de réalisation des missions d'audit par les inspecteurs (E1, E3, E4, E6 et E8). Ceux-ci se trouvent généralement accaparés par les missions de contrôle, d'inspection et d'accompagnement pédagogique. E8 confirme ce constat en disant:

Tout notre travail est centré sur les missions d'inspection. D'ailleurs, la surcharge de travail laisse peu de temps à l'exercice des missions d'audit.

Néanmoins, le décret n° 2-24-140 adopté en février 2024 portant statut particulier des personnels du MEN reconnaît les missions d'audit comme faisant partie des missions de l'inspecteur.

En milieu professionnel, les inspecteurs participent moins aux comités d'audit, ce qui réduit les possibilités de développer leurs compétences. Seuls 18,2% de l'échantillon déclarent maîtriser suffisamment les missions d'audit.

Dans cette perspective, plusieurs auteurs montrent qu'il existe un lien étroit entre la mobilisation des savoirs dans des situations professionnelles réelles et le développement des compétences. À ce propos, Le Boterf affirme que : « La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du " savoir mobiliser » (Le Boterf, 1994).

Au-delà de la fréquence des missions d'audit, certains inspecteurs évoquent d'autres facteurs susceptibles d'expliquer les résultats des IPB relatifs aux compétences d'audit, à savoir : l'absence d'une culture d'audit (E2 et E9), l'absence de formations spécialisées (E5 et E7) et le manque d'outils d'audit (E10).

En effet, lorsqu'une mission d'audit est réalisée, elle est souvent orientée vers le contrôle et l'inspection. Or, l'audit vise à améliorer le fonctionnement des organisations. Cela permet d'identifier des dysfonctionnements et de vérifier la conformité des processus et des opérations.

Selon une étude intitulée « Etat des lieux du métier de l'inspection pédagogique et perspective de développement, publiée par le CSEFRS, la majorité des inspecteurs interrogés (88%) déclarent que le contrôle et l'évaluation pédagogique constituent les principales missions incombant aux inspecteurs. (CSEFRS, 2009)

Cette confusion entre les missions de l'audit et celles de l'inspection pourrait s'expliquer par un héritage historique qui s'est construit principalement autour des fonctions de l'inspection et du contrôle, ce qui influence les représentations individuelles des inspecteurs.

Dans ce contexte, E9 mentionne que :

L'audit, telle qu'il est pratiqué dans le contexte éducatif marocain, s'inscrit plus dans une logique d'inspection que dans celle d'identification des dysfonctionnements. Par ailleurs, dans beaucoup de situations, on résout les problèmes et les conflits à l'amiable, sans passer par l'administration. Cela relève d'une culture propre à la société marocaine.

Par ailleurs, la réalisation d'audit repose sur des référentiels et des démarches nécessitant des compétences spécifiques qui devraient s'acquérir initialement par la formation. Plusieurs sources mettent l'accent sur la nécessité de maîtriser ces outils pour mener à bien les missions d'audit. Selon le Ministère de l'Économie, des Finances et de la Souveraineté industrielle et numérique en France, le choix des techniques et outils d'audit adaptés permet à l'auditeur d'obtenir des preuves probantes. (MEFSIN, 2022).

Déterminer les techniques d'audit, c'est déterminer la nature des tests de sorte qu'on obtienne une preuve suffisante, pertinente et fiable au regard des objectifs d'audit sélectionnés.

Au-delà de formations spécialisée, E10 soulève la question de la pertinence des référentiels et des outils utilisés dans les missions d'audit.

5.3. Recherche-action

Parmi les besoins de formation prioritaires identifiés, la compétence C23 «savoir utiliser des logiciels d'analyse statistique des données » présente un écart important entre la situation souhaitée et la situation actuelle avec un IPB=3,87. Ce résultat suggère que les participants, bien qu'ils déclarent disposer des compétences clés liées à la recherche-action, telles que savoir poser des questions pertinentes pour traiter d'un sujet d'actualité, élaborer des questionnaires et mener des entretiens, admettent qu'ils éprouvent des difficultés dans le traitement des données à l'aide de logiciels statistiques.

Comme l'atteste le décret n° 2-24-140 portant statut particulier des personnels du MEN, la recherche-action constitue une dimension importante du métier d'inspecteur pédagogique au Maroc. Cet intérêt n'est pas exclusif au Maroc. En France par exemple, les missions des inspecteurs évoluent plus vers l'analyse des pratiques et l'amélioration pédagogique. Ainsi, proposer des solutions adéquates aux difficultés que rencontrent les enseignants dans leur travail consiste en la capacité des inspecteurs à mener des enquêtes dont le traitement des résultats à l'aide d'outils d'analyse statistique permet de mieux explorer les actions pédagogiques engagées.

Dans cette perspective, le Bulletin officiel de l'Éducation nationale français n°47 du 17 décembre 2015 souligne que : « croisée avec les évaluations des enseignements ou des unités d'enseignement, l'inspection permet d'évaluer et de valoriser les compétences, de proposer des réponses adéquates en matière de formation, notamment dans le cadre du plan académique de formation ». (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2015)

Par ailleurs, les entretiens révèlent plusieurs facteurs expliquant le besoin de formation relatif à la compétence C23. Cinq inspecteurs (E1, E2, E6, E7 et E9) partagent le point de vue selon lequel la surcharge de travail (inspection, contrôle, évaluation, accompagnement...) leur laisse peu de temps pour développer leurs compétences en matière d'analyse statistique des données. Selon E9 :

A mon avis, la centration des missions des inspecteurs sur le contrôle et sur l'accompagnement pédagogique ne favorise pas le développement de leurs compétences dans plusieurs domaines tels que : la recherche-action, l'audit...Ce qui nécessite un équilibre dans la répartition des missions qui leur sont confiées.

Cette conclusion rejoint les données issues de l'état des lieux des missions de l'inspecteur pédagogique, mené par le CSEFRS, qui a fait ressortir un certain nombre de dysfonctionnements parmi lesquels nous citons « la prédominance du contrôle pédagogique au détriment des activités d'encadrement, d'animation et de recherche-action » (CSEFRS, 2009).

Ce constat permet de comprendre que la faible mobilisation de la compétence C23 dans des situations professionnelles, conjuguée à l'indisponibilité des inspecteurs en raison de la surcharge de travail, affecte nettement le développement de leurs compétences en matière de traitement des données.

Toutefois, les autres inspecteurs (E3, E4, E5, E8 et E10) expliquent le besoin de formation identifié (C23) par l'absence de formations spécialisées dédiées aux inspecteurs. D'une part, ils rapportent que la formation initiale au centre de formation d'inspecteurs est axée sur des cours théoriques. Bien que les futurs inspecteurs puissent y acquérir des connaissances pertinentes, celles-ci ne suffisent, à elles seules, à développer leurs compétences sans les mobiliser dans des situations professionnelles.

Ce constat n'est pas propre aux inspecteurs, il a été déjà observé dans les centres de formation des enseignants. L'un des témoignages cités dans le rapport du CSEFRS intitulé « Le métier d'enseignant au Maroc » (CSEFRS, 2021) soutient ce point de vue en disant :

La formation qu'on a eue dans les CFI a été trop théorique. On a eu un cours sur la pédagogie différenciée, mais, une fois dans la classe, on ne sait pas comment l'appliquer. Et c'est valable pour les autres approches pédagogiques

Pour pallier ce dysfonctionnement, le dispositif pédagogique dédié aux futurs enseignants mis en place à partir de 2012/2013 vise parmi d'autres objectifs à présenter des solutions pratiques à travers des projets de recherche. De même, le nouveau Décret n° 2.24.396, adopté le 12 juin 2024, relatif à la réorganisation du centre de formation des inspecteurs de l'enseignement, prévoit un équilibre entre la formation théorique et la formation pratique.

D'autre part, les sessions de formation continue sont loin de traiter des sujets en rapport avec la recherche-action. Comme le rapporte l'un des témoignages (E4), celles-ci s'inscrivent généralement dans le cadre des projets éducatifs et de nouveautés pédagogiques. Par conséquent, en l'absence d'un dispositif de formation continue dédié à la recherche-action, le développement des compétences techniques en matière d'analyse des données repose largement sur l'initiative individuelle de chaque inspecteur.

Par ailleurs, afin de compléter notre analyse quantitative, il convient d'étudier l'existence d'éventuelles corrélations entre les données sociodémographiques de l'échantillon, notamment l'âge et l'ancienneté des inspecteurs, et les niveaux de compétence.

Les deux tableaux suivants ont été générés à l'aide du logiciel SPSS après saisie des données recueillies.

Tableau 8 : Corrélations entre l'âge des inspecteurs et la maîtrise des compétences liées à l'accompagnement

Corrélations		Age des participants
Age des participants	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	
	N	62
C8 Maîtriser les savoirs disciplinaires:	Corrélation de Pearson	,002
	Sig. (bilatérale)	,987
	N	62
C9 Maîtriser la didactique des disciplines:	Corrélation de Pearson	-,031
	Sig. (bilatérale)	,809
	N	62
C10 Repérer les dysfonctionnements liés aux pratiques de classe :	Corrélation de Pearson	-,072
	Sig. (bilatérale)	,576
	N	62
C11 Repérer les dysfonctionnements liés au déroulement des projets	Corrélation de Pearson	-,004
	Sig. (bilatérale)	,975
	N	62
C12 Apporter les solutions adéquates aux difficultés d'enseignement et d'apprentissage posées	Corrélation de Pearson	-,081
	Sig. (bilatérale)	,529
	N	62

Source : SPSS

Les coefficients de corrélation entre l'âge des inspecteurs et leur maîtrise des compétences : C8, C9, C10, C11, C12 varient de -0,081 à 0,002. Ces résultats traduisent des corrélations très faibles entre les variables étudiées. Par ailleurs, aucune de ces corrélations n'est statistiquement significative étant donné que toutes les valeurs de *p* sont supérieures à 0,05.

Tableau 9 : Corrélations entre l'ancienneté des inspecteurs et l'importance accordée aux compétences liées à l'audit

Corrélations		Ancienneté
Ancienneté	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	
	N	62
C25 Connaître la méthodologie de réalisation d'un audit:	Corrélation de Pearson	,085
	Sig. (bilatérale)	,509
	N	62
C26 Elaborer les outils d'audit:	Corrélation de Pearson	,313*
	Sig. (bilatérale)	,013
	N	62
C27 Analyser et apprécier les données et les procédures :	Corrélation de Pearson	,268*
	Sig. (bilatérale)	,035
	N	62
C28 Rédiger le rapport d'audit :	Corrélation de Pearson	,160
	Sig. (bilatérale)	,214
	N	62

Source : SPSS

Les résultats ne mettent en évidence aucune corrélation statistiquement significative entre l'ancienneté des participants et l'importance accordée aux deux compétences « C25 » et « C28 » : les valeurs de p sont respectivement de 0,509 et 0,214. En revanche, une corrélation positive faible et statistiquement significative a été relevée entre l'ancienneté des inspecteurs et l'importance accordée aux deux compétences C26 ($r=0,313$ et $p=0,013$) et C27 ($r=0,268$ et $p=0,035$).

6. Conclusion

En guise de conclusion, la présente étude avait pour objectif de repérer et d'analyser les besoins de formation des inspecteurs pédagogiques de l'enseignement primaire. Elle s'inscrit dans le cadre de la stratégie nationale de la formation continue dans le sens où l'analyse des besoins constitue une étape importante en vue d'assurer une adéquation entre les compétences réellement acquises et les exigences au travail.

Cette étude a été menée auprès d'un échantillon constitué de 62 inspecteurs à l'aide d'un questionnaire. Des entretiens semi-directifs ont été conduits également afin d'approfondir les données quantitatives.

Les résultats obtenus montrent des besoins particulièrement importants en matière d'audit (moyenne IPB=4,07) et d'accompagnement pédagogique (moyenne IPB=3,61). Cela traduit un décalage significatif entre l'importance accordée aux compétences qui y sont liées et le niveau de maîtrise de ces compétences par les inspecteurs. Ce décalage pourrait s'expliquer par plusieurs raisons : la surcharge de travail, la prédominance des missions de contrôle et le peu d'opportunités offertes aux inspecteurs afin de réaliser de telles missions.

Sur le plan pratique, ce travail vise à sensibiliser les Académies régionales et les directions provinciales sur les besoins réels des inspecteurs pédagogiques au Maroc, bien que les compétences répertoriées aient été élaborées en l'absence d'un référentiel de compétences reconnu, ainsi que l'étude s'est limitée à un échantillon constitué de 62 inspecteurs, ce qui pose le problème de généralisation des résultats à l'ensemble des inspecteurs.

Références :

- (1). Barayandema, J. (2005). *La formation et le développement des compétences dans les organisations*. Paris: L'Harmattan.
- (2). Boterf, G. L. (1994). *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*. Editions d'organisation.
- (3). Creswell, J. W. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, Californie (USA): Sage Publications.
- (4). CSEFRS. (2009). *Etat des lieux du métier de l'inspection pédagogique et perspectives de développement*. Rabat.
- (5). CSEFRS. (2021). *Le métier de l'enseignant au Maroc. À l'aune de la comparaison internationale, Rapport analytique*.
- (6). Louart, P. (1994). *La gestion des compétences et de la formation*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- (7). Gouvernement du Maroc. (2024). *Décret n° 2-24-140 du 13 chaâbane 1445 (23 février 2024) relatif au statut particulier des fonctionnaires du ministère de l'Éducation nationale*. Rabat.
- (8). Ministère de l'Économie, des Finances et de la Souveraineté industrielle. (2022). *Guide méthodologique de l'audit interne*. Paris.
- (9). Ministère de l'Éducation nationale. (2015). *Bulletin officiel de l'Éducation nationale français*.

- (10). OCDE. (2014). *Résultats de TALIS 2013 : Les enseignants et les chefs d'établissement comme apprenants permanent*. Paris: OCDE Editions.
- (11). Ouellette, S. D. (2002). *La gestion de la formation : Guide pratique*. Québec: Les Publications du Québec.
- (12). Parmentier, C. (2012). *L'ingénierie de formation : Outils et méthodes*. Paris: Editions Eyrolles.
- (13). Raucet, B. V. (2010). *Construire un référentiel de compétences : Principes et pratiques*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.