المملكة المغربية
ⵜⴰⴳⵍⴷⵉⵜ ⵏ ⵍⵎⵖⵔⵉⴱ
ROYAUME DU MAROC

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي
ⴰⵙⵇⵇⵉⵎ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ ⵏ ⵓⵙⵎⵓⵜⵜⴳ ⴷ ⵓⵙⵎⵓⵜⵜⴳ ⴰⵎⴰⵙⵙⴰⵏ
Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique

الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي
INSTANCE NATIONALE D'ÉVALUATION DU SYSTÈME D'ÉDUCATION, DE FORMATION ET DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage

TALIS 2024

Maroc

RAPPORT THÉMATIQUE

Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage TALIS 2024

Maroc

RAPPORT THÉMATIQUE

Dépôt Légal : 2026MO1160
ISBN : 978-9920-498-11-1

Remerciements

L'aboutissement de cette évaluation, engagée depuis 2021, est le fruit d'un effort collectif d'une ampleur remarquable, reposant sur la coopération étroite d'institutions, d'experts et d'acteurs de terrain dont l'engagement constant a été déterminant pour sa réalisation. Dans ce cadre, l'Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, tient à exprimer sa profonde reconnaissance et sa sincère gratitude à l'ensemble des parties prenantes qui, par leur mobilisation et leur contribution, ont permis la concrétisation de l'étude TALIS 2024 au Maroc.

Nos remerciements s'adressent en premier lieu à Monsieur le Chef de Gouvernement et à Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale, du Préscolaire et des Sports, pour leur appui décisif, notamment en matière de financement de ce projet stratégique.

Nous exprimons également nos sincères remerciements à Monsieur le Secrétaire général du ministère de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sports, à Messieurs le Directeur des ressources humaines et de la formation des cadres et le Directeur de la formation et du développement des compétences, ainsi qu'aux Directeurs et à Madame la Directrice des Académies Régionales d'Éducation et de Formation. Leur mobilisation des ressources humaines et logistiques a constitué un appui essentiel à la réussite de cette évaluation.

Notre gratitude va également aux experts de l'OCDE, notamment Monsieur Ruochen Li, ainsi que Mesdames Yuri Belfali et Heewoon Bae, pour la qualité de leurs contributions intellectuelles et la pertinence de leurs orientations, ainsi qu'aux membres du groupe d'experts chargé des questionnaires (QEG), et au groupe technique consultatif (TAG) pour leurs apports structurants.

Nous remercions également les spécialistes de l'IEA pour la rigueur de leur accompagnement technique et méthodologique, ainsi que pour la qualité de la coordination internationale assurée. Notre reconnaissance s'étend également aux équipes techniques mobilisées dans les domaines des données, de l'échantillonnage et du développement informatique, dont la collaboration étroite avec l'équipe de l'INE a garanti la solidité méthodologique de l'étude.

Nos remerciements vont également aux coordonnateurs régionaux et provinciaux, véritables chevilles ouvrières du dispositif de terrain, qui ont assuré avec professionnalisme la mise en œuvre et le suivi de l'ensemble des étapes de l'étude. Nous exprimons aussi notre gratitude à tous les directeurs et directrices, enseignants et enseignantes et éducateurs et éducatrices ayant participé aux différentes phases de l'enquête, ainsi qu'aux acteurs ayant contribué aux témoignages audiovisuels, pour la richesse des expériences partagées.

Une mention particulière est adressée aux inspecteurs pédagogiques Messieurs Mohamed Hammani et Noureddine Bendouqi, dont l'expertise a été déterminante dans la traduction, l'adaptation pédagogique des instruments, la formation des coordinateurs et l'assurance du contrôle national de qualité.

Enfin, l'Instance Nationale d'Évaluation exprime sa reconnaissance aux membres du Conseil pour la valeur de leurs analyses, la pertinence de leurs observations et la portée de leurs recommandations, qui ont contribué de manière significative à l'enrichissement de cette évaluation lors des travaux institutionnels de décembre 2025.

Hicham Ait Mansour

Directeur de l'Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique

TABLE DES **MATIÈRES**

- **INTRODUCTION** **5**
- **CHAPITRE I. APPROCHE CONCEPTUELLE ET MÉTHODOLOGIQUE** **8**
  - 1. Cadre conceptuel 8
  - 2. Élaboration des questionnaires 11
  - 3. Échantillonnage 12
  - 4. Poids et erreurs d'échantillonnage 13
  - 5. Déroulement de l'enquête TALIS 2024 14
  - 6. Cadre de comparaison 15
- **CHAPITRE II. PROFIL ET CONTEXTE PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS** **17**
  - 1. Profils des enseignants 18
    - 1.1. Genre dans le métier 18
    - 1.2. Âge des enseignants 18
    - 1.3. Expérience professionnelle des enseignants 19
    - 1.4. Expérience des enseignants dans des activités non enseignantes : seconde carrière 20
  - 2. Perceptions du contexte d'exercice des enseignants 22
    - 2.1. Diversité des besoins d'apprentissage 22
    - 2.2. Perceptions des ressources pour l'enseignement 25
  - 3. Perceptions des enseignants à l'égard des pratiques pédagogiques 26
    - 3.1. Pratiques générales d'enseignement 27
    - 3.2. Pratiques cognitives 27
    - 3.3. Consolidation des apprentissages 27
    - 3.4. Pratiques adaptatives 28
    - 3.5. Pratiques d'évaluation et rétroaction 28
    - 3.6. Apprentissage socio-émotionnel 29
    - 3.7. Organisation du temps de travail des enseignants 30
  - 4. Perceptions de l'atteinte des objectifs pédagogiques et de l'auto-efficacité enseignante 31
  - 5. Croyances de croissance des enseignants marocains (Growth Mindset) 35
  - 6. Perceptions de la technologie en enseignement 37
    - 6.1. Perceptions des enseignants du numérique 37
    - 6.2. Perceptions de l'intégration de l'intelligence artificielle dans l'enseignement 38
- **CHAPITRE III. DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS** **41**
  - 1. Perceptions de la formation initiale des enseignants 42
    - 1.1. Niveau de diplôme des enseignants 42
    - 1.2. Première qualification en enseignement 43
    - 1.3. Perceptions et auto-efficacité des enseignants vis-à-vis de leur formation initiale 47
  - 2. Perceptions des activités d'accueil et de tutorat 50
    - 2.1. Programmes d'accueil 51
    - 2.2. Programmes de tutorat 53
  - 3. Perceptions du développement professionnel continu 55
    - 3.1. Organisation et structure 56
    - 3.2. Contenus et besoins en formation 60
    - 3.3. Impact du développement professionnel 64
    - 3.4. Obstacles à la participation au développement professionnel 66

■ CHAPITRE IV. AUTONOMIE ET LEADERSHIP DES ENSEIGNANTS 68
1. Perceptions de l'autonomie pédagogique des enseignants 68
1.1. Autonomie pédagogique structurelle et pratique 68
1.2. Décisions relatives aux aspects pédagogiques du curriculum 71
1.3. Autonomie pédagogique : effets sur le travail et le bien-être des enseignants 72
2. Perceptions du leadership enseignant et gouvernance de l'établissement 73
2.1. Participation à la gouvernance de l'établissement 73
2.2. Collaboration professionnelle et culture apprenante 74
2.3. Soutien de l'établissement à l'initiative et au développement professionnel 75
3. Perceptions du pouvoir décisionnel et influence des politiques éducatives 76
3.1. Politiques scolaires 76
3.2. Politique éducative 77
■ CHAPITRE V. RELATIONS PROFESSIONNELLES DANS LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE 78
1. Perceptions des relations entre enseignants 78
1.1. Formes de pratiques collaboratives 79
1.2. Effets de la collaboration 81
1.3. Collégialité entre enseignants 81
2. Perceptions des relations entre enseignants et direction 82
2.1. Perceptions des enseignants à l'égard de leur directeur 82
2.2. Perceptions des effets sur la performance, le bien-être et la satisfaction des enseignants 84
3. Perceptions des relations enseignants-élèves et enseignants-parents 85
3.1. Relations enseignants-élèves 85
3.2. Relations enseignants-parents 86
■ CHAPITRE VI. PERCEPTIONS DE LA SATISFACTION, DU BIEN-ÊTRE, ET DES DÉFIS PROFESSIONNELS DES ENSEIGNANTS 88
1. Perceptions et reconnaissance du métier 88
2. Perceptions des motivations et du sens du métier de l'enseignant 90
2.1. Attractivité du métier d'enseignant 91
2.2. Utilité perçue du métier d'enseignant 91
2.3. Plaisir d'enseigner 94
3. Perceptions de la satisfaction professionnelle et du bien-être des enseignants 95
3.1. Satisfaction des enseignants à l'égard de leur métier 95
3.2. Satisfaction des conditions de travail 100
3.3. Bien-être des enseignants 102
4. Perceptions des sources de stress et des défis professionnels 104
4.1. Charge de travail 105
4.2. Discipline et comportements des élèves 107
4.3. Incertitude et changement 111
5. Intentions de carrières 118
■ CONCLUSION GÉNÉRALE 121
■ LISTE DES ACRONYMES 125
■ RÉFÉRENCES 126
■ ANNEXES 132

2025

Introduction

Les enjeux liés au métier de l'enseignant revêtent aujourd'hui une importance stratégique au Maroc, à un moment où la qualité du système éducatif constitue une priorité. Dans un contexte marqué par des transformations économiques, sociales et culturelles rapides, l'école marocaine est appelée à jouer un rôle déterminant dans le développement du capital humain. Les attentes envers les établissements et leurs enseignants se font plus fortes et diversifiées, particulièrement en ce qui concerne la maîtrise des apprentissages fondamentaux et la garantie d'une équité réelle d'accès à une éducation de qualité. Dans cette perspective, le renforcement du métier de l'enseignant s'impose comme l'un des leviers essentiels pour répondre aux nouveaux besoins de la société marocaine et accompagner les ambitions nationales en matière d'éducation.

Ces impératifs deviennent d'autant plus pressants que les différentes évaluations nationales (PNEA) et internationales (PISA, TIMSS, PIRLS) mettent en évidence des difficultés persistantes dans l'acquisition des compétences de base chez une part importante des élèves, en particulier dans l'enseignement fondamental. Face à ce constat, le Maroc place désormais l'enseignant au cœur de ses réformes : attirer des profils qualifiés vers le métier, renforcer la formation initiale et continue, revaloriser la carrière et soutenir des pratiques pédagogiques efficaces constituent autant de priorités pour garantir la réussite de tous les élèves. L'amélioration de l'efficacité et de l'équité du système éducatif repose ainsi largement sur la capacité à faire de l'enseignement un métier attractif, solide et pleinement tourné vers l'amélioration des apprentissages.

La Vision stratégique de la réforme 2015-2030 a érigé la rénovation des métiers de l'enseignement en pilier central de la réforme éducative, en mettant l'accent sur la professionnalisation et l'amélioration continue de la performance des enseignants. Elle considère l'enseignant non seulement comme un acteur essentiel du système éducatif, mais également comme un levier stratégique du développement éducatif national. Cette vision aspire à faire de chaque enseignant un professionnel reconnu, motivé et soutenu, capable d'accompagner efficacement les élèves vers la réussite scolaire tout en contribuant activement à l'amélioration continue de la qualité de l'éducation. Le levier 9 en fait un axe prioritaire pour promouvoir la qualité de l'école publique, en insistant sur la redéfinition des missions, des profils et des compétences attendues du personnel éducatif. Ces orientations sont renforcées dans la loi-cadre 51-17, qui accorde une place centrale au développement et à la gestion des ressources humaines du système éducatif.

Cependant, les défis identifiés par la Vision stratégique persistent et se sont même accentués avec l'évolution du système éducatif. La massification de l'enseignement, qui a certes permis d'élargir l'accès à la scolarisation, a exercé une pression accrue sur les ressources humaines et matérielles. Pour y faire face, le recours au recrutement massif d'enseignants a été privilégié, parfois au détriment d'une formation initiale solide et dans des conditions d'emploi pouvant être précaires. Par ailleurs, la crise sanitaire liée au au Covid-19 en 2020 et le séisme d'Al Haouz ont révélé les vulnérabilités structurelles du système éducatif et souligné plus que jamais l'importance du rôle des enseignants dans la continuité pédagogique. Même si la Vision stratégique ne prévoyait pas explicitement la gestion de l'éducation en situation de crise, la professionnalisation, la formation continue et la gestion des carrières fondée sur les compétences ont été réaffirmés comme des leviers essentiels pour préparer le corps enseignant à relever les défis structurels et conjoncturels, et pour renforcer la résilience du système éducatif.

Il convient également de souligner que le rôle de l'enseignant connaît une transformation profonde à l'ère des compétences du XXIe siècle. Ce rôle ne se réduit plus à la simple transmission de connaissances : il s'étend

désormais à l'accompagnement des élèves dans le développement de compétences transversales telles que la pensée critique, la créativité, la collaboration ou la maîtrise des outils numériques. Cette avancée implique de repenser les missions pédagogiques et d'ajuster les orientations stratégiques du système éducatif. Dans ce contexte, l'intégration des technologies dans l'enseignement ne se limite plus aux technologies de l'information et de la communication (TIC). L'intelligence artificielle (IA) s'affirme aujourd'hui comme un levier stratégique de renouvellement des pratiques pédagogiques. Elle requiert une formation approfondie des enseignants ainsi qu'une adaptation des approches pédagogiques afin d'éviter la fracture numérique. Dès lors, l'enseignant devient facilitateur, guide et médiateur entre l'élève et les technologies. Il adopte une posture professionnelle alliant culture numérique, éthique de l'usage des données et maîtrise des outils intelligents, tout en préservant les valeurs humanistes de la mission éducative.

Dans ce contexte, il apparaît indispensable de dresser un portrait complet et précis des enseignants, afin de mieux appréhender la nature du métier, ses enjeux et ses exigences. Une telle démarche permet d'analyser les conditions de travail, les motivations, les pratiques pédagogiques et professionnelles ainsi que les besoins en développement des enseignants. Cette vision globale du métier constitue un levier stratégique pour orienter les politiques éducatives, renforcer la professionnalisation des enseignants et soutenir la modernisation ainsi que l'amélioration continue du système éducatif marocain.

C'est dans cette optique que le Maroc participe, pour la première fois, à la quatrième édition de l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS 2024[1]). Initiée par l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE), cette étude à grande échelle permet de comparer les pratiques éducatives dans une cinquantaine de pays et de fournir des données détaillées sur la base de questionnaires administrés aux enseignants(tes), éducateurs(trices) et directeurs(trices) des établissements scolaires et préscolaires.

Au niveau national, le projet est piloté, depuis fin 2021, par l'Instance Nationale d'Évaluation (INE) auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS), en partenariat avec le ministère de l'Éducation Nationale, du Préscolaire et des Sports (MEN). Le Maroc s'associe donc au consortium international[2] composé de l'OCDE, des pays participant à l'enquête TALIS 2024, des syndicats d'enseignants internationaux, des centres de recherche reconnus dans le domaine de l'éducation et de la formation, et de la Commission européenne.

L'enquête TALIS 2024

TALIS se distingue comme la première enquête internationale centrée sur l'environnement d'apprentissage et sur les conditions de travail des enseignants. Elle vise à fournir des données précises et comparables à l'échelle mondiale, permettant aux décideurs et acteurs éducatifs de repenser les politiques publiques et de soutenir les réformes du système éducatif. L'enquête offre également aux enseignants(tes), éducateurs(trices) et directeurs(trices) d'établissement un espace d'expression pour partager leurs perceptions sur les enjeux clés de l'enseignement et de l'apprentissage, notamment en matière de développement professionnel et d'amélioration des conditions de travail. Ces informations constituent un outil stratégique pour nourrir la réflexion sur les pratiques pédagogiques, valoriser le métier de l'enseignant et renforcer durablement l'efficacité des processus d'enseignement et d'apprentissage.

L'enquête TALIS, conduite tous les cinq ans, permet de suivre l'évolution des pratiques professionnelles et des perceptions des enseignants à l'échelle nationale et

1. Teaching and Learning International Survey.

2. L'OCDE s'est associée à l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) et à ses partenaires du consortium à savoir le Conseil australien de la recherche en éducation (ACER, Melbourne, Australie), RAND Europe (Cambridge, Royaume-Uni), et cApStAn Linguistic Quality Control (Bruxelles, Belgique).

internationale. Lancée en 2008 avec 24 pays, l'enquête a connu un second cycle en 2013 rassemblant 34 pays. Initialement centrée sur le premier cycle du secondaire (CITE 2[3]), elle s'est progressivement étendue aux niveaux primaire (CITE 1) et second cycle du secondaire (CITE 3). En 2018, 48 pays ont pris part à l'enquête, et l'OCDE a lancé à cette occasion TALIS Starting Strong, une déclinaison spécifiquement dédiée à l'enseignement de la petite enfance (CITE 02) ainsi qu'aux structures accueillant des enfants de moins de trois ans (U3).

Pour l'édition 2024, 55 pays et territoires participent à l'enquête principale (CITE 2). Par ailleurs, 16 pays prennent part à la composante complémentaire du primaire, tandis que 8 participent à l'enquête du second cycle du secondaire (CITE 3). En outre, 8 pays sont engagés dans l'enquête « Teacher Knowledge Survey (TKS) », qui évalue les connaissances pédagogiques des enseignants du premier cycle du secondaire, et 17 pays participent à la composante TALIS Starting Strong (CITE 02 et U3) dédiée au préscolaire.

Le Maroc participe aux trois composantes : l'enquête principale au secondaire collégial (CITE 2), l'enquête complémentaire au primaire (CITE 1), Teacher Knowledge Survey (TKS) et TALIS Starting Strong (CITE 02).

TALIS 2024 vise à offrir une analyse approfondie du métier de l'enseignant et du rôle de la direction pédagogique, en collectant des données pertinentes sur les politiques éducatives et sur les conditions d'apprentissage des élèves. L'enquête permet d'analyser les caractéristiques du corps enseignant et des établissements scolaires, les pratiques pédagogiques, le développement professionnel des enseignants, l'environnement de la classe, le rôle de la direction et les méthodes d'enseignement employées, afin de cerner les réussites et identifier les défis auxquels sont confrontés enseignants et directeurs. Les objectifs spécifiques pour le Maroc sont :

- Accéder aux connaissances les plus récentes sur les pratiques pédagogiques fondées sur la recherche au niveau international ;
- Évaluer l'efficacité des politiques éducatives concernant le métier de l'enseignant ;
- Fournir des données permettant de concevoir des politiques éducatives plus pertinentes et efficaces pour le développement du métier enseignant ;
- Renforcer la compréhension des caractéristiques des enseignants au Maroc afin d'améliorer leurs compétences et leurs connaissances ;
- Identifier les besoins en matière de formation initiale et continue en impliquant activement les enseignants ;
- Déterminer les facteurs qui influencent le plus les apprentissages des élèves ;
- S'inspirer des meilleures pratiques des autres pays participants à l'étude.

Ce rapport est structuré en six chapitres. Le premier présente le cadre conceptuel et les aspects méthodologiques de l'enquête en détaillant l'élaboration des questionnaires, l'échantillonnage, ainsi que le déroulement de l'enquête et le cadre de comparaison. Le deuxième chapitre analyse le profil et le contexte professionnel des enseignants, leurs pratiques pédagogiques, l'usage des technologies et les perceptions d'efficacité. Le troisième chapitre est consacré au développement des compétences des enseignants, abordant la formation initiale, les activités d'initiation et de tutorat, ainsi que le développement professionnel continu. Le quatrième chapitre explore l'autonomie et le leadership des enseignants, en examinant leur pouvoir décisionnel, leur participation à la gouvernance des établissements et leur influence sur les politiques scolaires et éducatives. Le cinquième chapitre s'intéresse aux relations professionnelles, qu'il s'agisse des interactions entre enseignants, avec la direction, les élèves ou avec les parents. Enfin, le sixième chapitre étudie les perceptions d'épanouissement, le bien-être et la satisfaction des enseignants, ainsi que les sources de stress et les intentions de carrière.

3. Classification des niveaux d'éducation repose sur la classification internationale type de l'éducation (CITE / ISCED).

CHAPITRE I.
APPROCHE CONCEPTUELLE ET MÉTHODOLOGIQUE

L'étude internationale sur l'enseignement et l'apprentissage TALIS 2024[1] s'inscrit dans la continuité des précédents cycles de l'enquête menés par l'OCDE, en s'intéressant aux évolutions structurelles et aux défis émergents qui façonnent le quotidien des établissements, des enseignants et de leurs pratiques professionnelles. Depuis le lancement du premier cycle de TALIS, les transformations sociales, institutionnelles et éducatives ont modifié le cadre de l'enseignement, influençant à la fois les politiques éducatives et les interactions entre élèves, enseignants et établissements scolaires. TALIS 2024 constitue ainsi une opportunité unique pour saisir la dynamique actuelle du métier de l'enseignant et mieux comprendre les conditions favorables à un apprentissage de qualité (OCDE, 2020).

L'enquête TALIS 2024 repose sur un dispositif méthodologique rigoureux comprenant un plan d'échantillonnage probabiliste en grappes à deux niveaux, un système de questionnaires adaptés aux enseignants et chefs d'établissement, ainsi qu'une approche de passation combinant étude pilote, enquête expérimentale et enquête principale. Les données recueillies permettent de générer des indicateurs fiables, tout en tenant compte des poids d'échantillonnage et des erreurs potentielles, assurant ainsi la comparabilité internationale et nationale. Enfin, TALIS 2024 offre un cadre de comparaison internationale permettant de situer le Maroc par rapport à des pays aux profils variés, qu'il s'agisse de pays émergents, de pays de la région MENA, ou de modèles éducatifs performants tels que la Finlande et le Japon. Cette perspective comparative enrichit l'interprétation des résultats et éclaire les axes prioritaires pour le développement du système éducatif marocain.

1. Cadre conceptuel

TALIS 2024 explore à la fois les enjeux structurels et les défis émergents qui façonnent le quotidien des écoles, des enseignants et de leurs pratiques professionnelles. Les enjeux structurels concernent les fondements institutionnels du système éducatif, tels que l'organisation des établissements, la répartition des ressources et les politiques de recrutement et de formation des enseignants. Ces éléments définissent les conditions essentielles de l'enseignement et de l'apprentissage.

Parallèlement, TALIS 2024 s'intéresse aux défis émergents liés aux évolutions rapides de la société, aux besoins changeants des élèves et à l'intégration des technologies numériques. Ces transformations requièrent une adaptation constante des pratiques pédagogiques et mettent en lumière l'importance de l'équité, de l'inclusion et du développement professionnel continu.

Ce cadre conceptuel fournit une référence pour analyser l'interaction entre conditions institutionnelles, pratiques enseignantes et enjeux émergents, et pour comprendre comment ces interactions peuvent guider les décisions politiques en vue de renforcer la qualité et l'équité de l'éducation.

Les dimensions durables du métier d'enseignant

TALIS 2024 étudie l'apprentissage et le développement des enseignants, leurs pratiques professionnelles, leurs perceptions du métier ainsi que les environnements institutionnels qui favorisent un enseignement de qualité. Dès ses premières éditions, l'enquête s'est intéressée aux facteurs clés du métier de l'enseignant, notamment la formation initiale, le développement professionnel continu, les pratiques pédagogiques et collaboratives, la perception du métier et le climat scolaire. L'édition 2024 poursuit cette démarche autour de quatre axes principaux :

1. OECD (2025), Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 Conceptual Framework, OECD Publishing, Paris..

- L'apprentissage et le développement professionnel des enseignants ;
- Leurs pratiques de travail et de collaboration ;
- Leurs perceptions du métier, du bien-être et de la valeur sociale de l'enseignement ;
- Les environnements institutionnels et les formes de leadership qui soutiennent un enseignement de qualité.

Les enjeux contemporains de l'éducation

Face aux évolutions rapides qui redéfinissent le système éducatif et le métier de l'enseignant, TALIS 2024 approfondit l'analyse de nouvelles dimensions reflétant les priorités actuelles des politiques éducatives, à savoir :

- La diversité et l'équité dans les systèmes éducatifs ;
- L'usage pédagogique des technologies numériques ;
- Le développement social et émotionnel des élèves ;
- L'éducation à l'environnement et à la durabilité.

Ces thématiques influencent profondément le rôle des enseignants, leurs pratiques quotidiennes et les orientations stratégiques des systèmes éducatifs. Leur sélection s'appuie sur un vaste dialogue avec la communauté scientifique et les acteurs internationaux de l'éducation. TALIS 2024 analyse ces enjeux contemporains en les mettant en relation avec les caractéristiques durables de l'enseignement et de l'apprentissage. Ainsi, la diversité et l'équité reposent sur la formation initiale et continue des enseignants, des pratiques pédagogiques inclusives et un climat scolaire favorable à une culture d'accueil et de respect. La technologie, désormais omniprésente, enrichit l'apprentissage et le développement professionnel des enseignants tout en s'intégrant dans la formation initiale. L'apprentissage social et émotionnel des élèves trouve son soutien dans la formation continue, les pratiques pédagogiques et l'engagement du leadership scolaire, tandis que l'éducation à la durabilité environnementale se déploie à travers la formation, les pratiques en classe et le soutien institutionnel, incluant la collaboration entre collègues.

La diversité, liée à l'origine culturelle, ethnique, socio-économique, géographique ou aux besoins éducatifs particuliers, représente à la fois un défi et une opportunité pour l'inclusion et l'équité en éducation[2]. L'équité vise à offrir à tous les élèves des chances égales de réussite grâce à un accès approprié aux ressources, à des enseignants qualifiés et à des environnements d'apprentissage adaptés[3]. Dans TALIS, la diversité renvoie à la reconnaissance et à la valorisation des différences parmi les élèves et le personnel, soutenue par des politiques favorisant la non-discrimination et un traitement équitable. La diversité des profils dans le corps professoral contribue à enrichir l'expérience des élèves et à renforcer le développement professionnel des enseignants[4], grâce à la complémentarité des approches et des expertises. L'éducation inclusive est un processus qui vise à éliminer les obstacles à la participation et à la réussite de chaque élève[5]. Les pratiques éducatives inclusives et les opportunités d'apprentissage équitables dépendent des attitudes, stéréotypes, attentes et de l'engagement des enseignants envers la diversité, ainsi que de leur capacité à soutenir la résilience et les aspirations des élèves à risque[6].

2. Smale-Jacobse, A. et al. (2019), "Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of Research Evidence", Frontiers in Psychology, Vol. 10, p. 2366.

3. Dupriez, V. and X. Dumay (2006), "Inequalities in school systems: Effect of school structure or of society structure?", Comparative Education, Vol. 42/2, pp. 243-260.
Van Langen, A., R. Bosker and H. Dekkers (2006), "Exploring cross-national differences in gender gaps in education", Educational Research and Evaluation, Vol. 12/2, pp. 155-177.

4. Van de Werfhorst, H. and J. Mijs (2010), "Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: A comparative perspective", Annual Review of Sociology, Vol. 36/1, pp. 407-428.

5. Ainscow, M. (2005), "Developing inclusive education systems: What are the levers for change?", Journal of Educational Change, Vol. 6, pp. 109-124.
UNESCO (2017), Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives, UNESCO, Paris.

6. Crozier, G. (2009), "Race and education: Policy and politics in Britain", British Journal of Sociology of Education, Vol. 30/2, pp. 245-250.
Sanders, J., R. Munford and L. Liebenberg (2016), "The role of teachers in building resilience of at-risk youth", International Journal of Educational Research, Vol. 80, pp. 111-123, https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.10.002.

L'impact croissant des technologies numériques transforme l'enseignement et l'apprentissage, tout en réaffirmant le rôle central des enseignants dans le processus éducatif[7]. La pandémie de COVID-19 a mis en évidence l'importance de ces outils pour assurer la continuité de l'enseignement à distance, malgré les défis persistants liés à l'accès aux équipements, à la maîtrise des outils numériques et à la qualité de la connexion Internet[8]. TALIS 2024 étudie l'usage éducatif des technologies, y compris l'intelligence artificielle (IA), capables d'assumer certaines tâches traditionnellement réalisées par des humains, comme la génération de contenus ou l'analyse de données[9]. La réussite de l'intégration des technologies repose toutefois sur l'adhésion des enseignants : l'identification des facteurs, qui la facilitent ou la freinent, permet d'orienter plus efficacement les dispositifs de soutien à tous les niveaux[10].

L'apprentissage social et émotionnel permet aux élèves de gérer leurs émotions, de développer des relations positives, de se fixer des objectifs et de les atteindre, et de comprendre le point de vue d'autrui. De la petite enfance au secondaire, il constitue un enjeu majeur de l'éducation car il contribue à l'équité et au bien-être scolaire en favorisant un climat positif pour les élèves et les enseignants[11]. Cet apprentissage repose sur cinq compétences fondamentales : conscience de soi, gestion de soi, conscience sociale, compétences relationnelles et prise de décision responsable. Il s'appuie sur des pratiques pédagogiques centrées sur l'élève, la collaboration, le soutien, l'auto-évaluation et le renforcement des compétences[12]. Les interventions en apprentissage social et émotionnel améliorent la motivation, l'estime de soi, la régulation émotionnelle et les relations entre pairs, tout en renforçant les résultats académiques et en réduisant l'anxiété et les comportements problématiques. Dans TALIS 2024, cet aspect est examiné en lien étroit avec la diversité, l'équité et le climat scolaire, afin de soutenir le développement professionnel des enseignants et l'efficacité des politiques éducatives.

L'éducation à l'environnement et au développement durable est un concept multidimensionnel qui considère l'éducation comme une stratégie à long terme pour relever les défis mondiaux interconnectés, tels que la dégradation de l'environnement, la justice environnementale, la perte de biodiversité, la pauvreté et les inégalités, ou encore le changement climatique[13]. L'éducation au changement climatique vise à développer les connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour comprendre la crise climatique et y répondre de manière éclairée. Elle adopte généralement une approche interdisciplinaire et transversale, mettant l'accent sur les conséquences à long terme des variations climatiques et environnementales. Les évaluations internationales à grande échelle offrent un cadre d'analyse pour examiner la manière dont les établissements scolaires, les enseignants et les élèves s'engagent dans l'éducation à l'environnement et la durabilité. Plusieurs cycles de PISA (2006, 2015, 2018) ont intégré des questions sur le développement durable, et d'autres évaluations comme TIMSS répondent également à cette préoccupation croissante. Cependant, ces études présentent des limites, notamment un manque de données sur l'engagement des enseignants envers ce sujet.

7. Kang, B. (2021), "How the COVID-19 pandemic is reshaping the education service", in Lee, J. and S. Han (eds.), The Future of Service Post-COVID-19 Pandemic, Volume 1: Rapid Adoption of Digital Service Technology, Springer, Singapore.

8. OECD (2021), The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic, OECD Publishing, Paris.

9. OECD (2021), OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots, OECD Publishing, Paris.

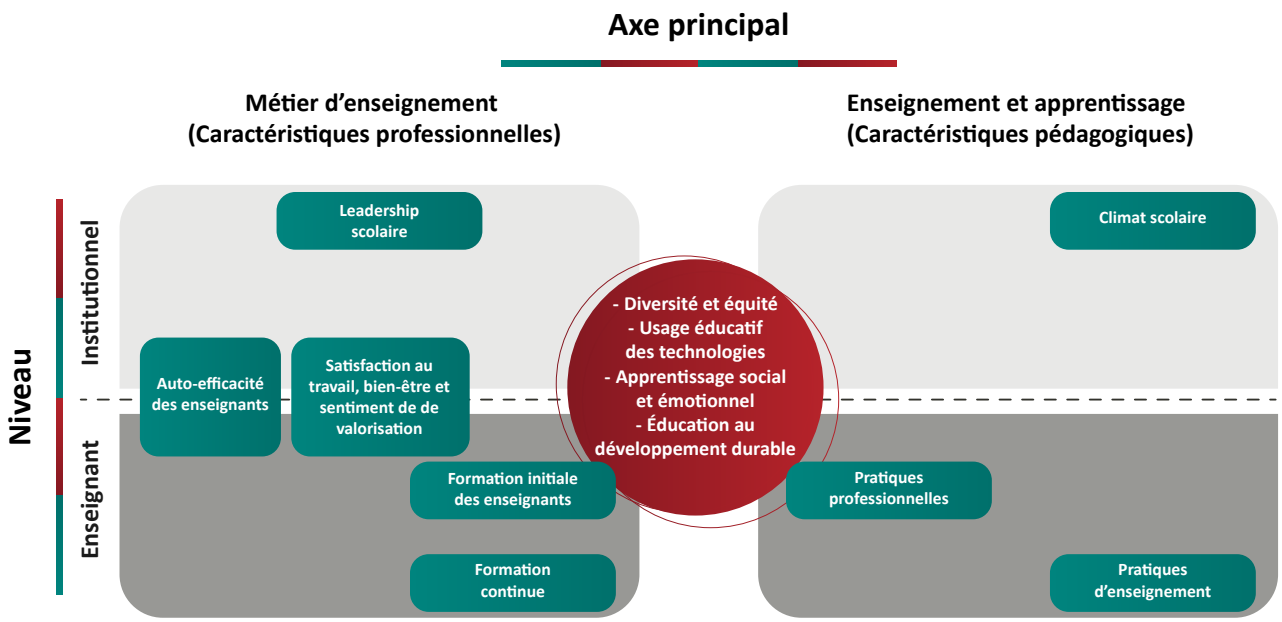
10. Straub, E. (2009), "Understanding technology adoption: Theory and future directions for informal learning", Review of Educational Research, Vol. 79/2, pp. 625-649.

11. CASEL (2020), CASEL'S SEL Framework: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), Chicago, IL.

12. Yoder, N. (2014), Teaching the Whole Child: Instructional Practices That Support Social Emotional Learning in Three Teacher Evaluation Frameworks, Research-to-Practice Brief, Center on Great Teachers & Leaders at American Institutes for Research, Washington, DC.

13. UN Secretary-General; World Commission on Environment and Development (1987), Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future, A/42/427, United Nations, New York.

Figure 1. Axes et niveaux des domaines de contenu pour TALIS 2024



Source : Cadre conceptuel TALIS 2024, document de travail, OCDE, 2025

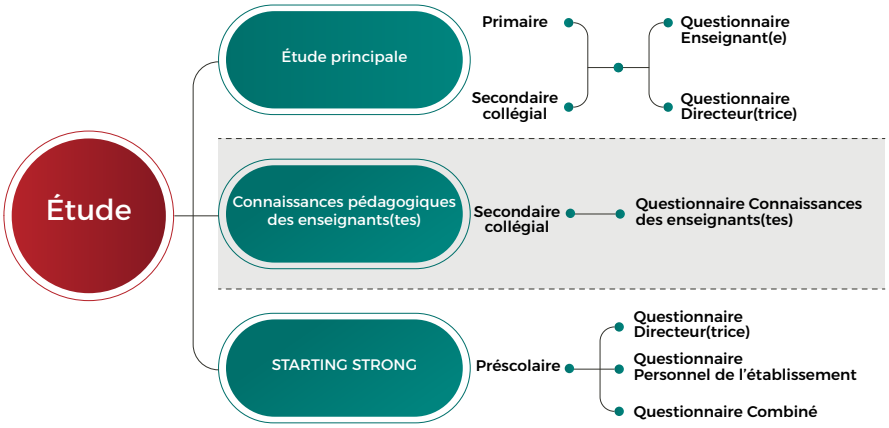
2. Élaboration des questionnaires

L'étude TALIS 2024 s'articule autour de plusieurs axes essentiels visant à mieux appréhender le rôle des enseignants et des directeurs d'établissement, ainsi que le fonctionnement et les dynamiques des établissements scolaires. L'étude principale TALIS, appelée « Core », comprend un questionnaire destiné aux directeurs d'établissement et trois versions du questionnaire enseignant adaptées au cycle scolaire choisi par chaque pays. L'enquête sur les connaissances des enseignants a été administrée dans les mêmes établissements du niveau secondaire collégial que l'enquête principale, ce qui permet d'utiliser les données des directeurs d'établissement comme données contextuelles.

Au-delà des informations démographiques et de certaines données contextuelles, le questionnaire de l'enseignant, objet de notre analyse, explore les domaines principaux suivants :

- Qualification et formation initiale ;
- Situation professionnelle actuelle ;
- Apprentissage et développement professionnel ;
- Enseignement en général ;
- Éducation et durabilité environnementale ;
- Enseignement dans la classe cible ;
- Climat scolaire ;
- Perceptions professionnelles.

Figure 2. Les unités, niveaux et questionnaires de l'étude TALIS 2024



Source : Rapport technique TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS, document de travail, OCDE, 2025

TALIS 2024 applique une conception en «rotation fractionnée» pour le questionnaire des enseignants, utilisant trois formulaires. La rotation ou la fraction des questionnaires dans un schéma contrôlé signifie essentiellement qu'aucun répondant ne répond à l'intégralité du questionnaire de l'enquête, et que certaines questions (ou la totalité de certaines sections) ne sont administrées qu'à une partie des répondants. Les données non collectées auprès de l'ensemble de l'échantillon par conception peuvent être considérées comme manquantes complètement au hasard. Étant donné le besoin de disposer de données complètes au niveau des établissements scolaires, le questionnaire des directeurs d'établissement est administré sous une seule forme dès le départ, avec des questions identiques pour tous les répondants.

Le dispositif de cette enquête repose sur un plan de rotation comprenant quatre cahiers différents. Chaque cahier comporte une partie commune, issue du questionnaire enseignant de base, suivie d'une section consacrée aux connaissances pédagogiques générales. La répartition des thématiques et du nombre d'items par questionnaire est présentée dans le tableau 1 ci-dessous. Ce découpage permet de garantir une couverture complète des thématiques.

Tableau 1. Nombre d'items par questionnaire pour l'enquête principale auprès des enseignants et directeurs au primaire et secondaire collégial

Axe	Questionnaire enseignant	Questionnaire directeur
Profil personnel	22	38
Profil de l'établissement	-	40
Situation professionnelle actuelle	20	-
Apprentissage professionnel	83	-
Enseignement général	93	-
Éducation et durabilité environnementale	26	20
Enseignement dans le « groupe cible »	110	-
Climat scolaire	79	38
Perceptions professionnelles	57	31
Mobilité des enseignants	13	-
Leadership scolaire	-	132
Programme d'intégration	-	63
Environnements divers	-	23

Source : Rapport technique TALIS 2024, OCDE, 2025.

3. Échantillonnage

Le plan d'échantillonnage international repose sur un échantillonnage probabiliste à deux niveaux, stratifié et systématique. Les écoles constituent la première unité d'échantillonnage et sont sélectionnées de manière aléatoire, puis un nombre déterminé d'enseignants est tiré au sort parmi ceux travaillant dans chaque établissement scolaire (20 enseignants au primaire à 35 au collège).

La population cible comprend tous les enseignants dispensant un programme du niveau scolaire concerné, ainsi que les directeurs des établissements scolaires dans lesquels ils exercent. Les enseignants d'adultes sont exclus, tandis que les enseignants travaillant avec des enfants à besoins spécifiques sont inclus dès lors qu'ils exercent dans des écoles ordinaires. Les assistants pédagogiques, le personnel de soutien et le personnel de santé ou social ne sont pas considérés comme enseignants et sont donc hors champ. Un directeur est défini comme la personne assumant la responsabilité principale de la direction administrative, managériale et pédagogique de l'établissement. Les directeurs renseignent le questionnaire correspondant et sont considérés hors champ pour la population des enseignants, même s'ils enseignent parfois.

La détermination des tailles d'échantillon pour TALIS repose sur deux considérations principales : garantir une précision suffisante des paramètres estimés pour la population, et permettre des estimations et modélisations fiables, y compris pour des sous-groupes, tout en tenant compte d'un certain niveau de non-réponse. En d'autres termes, les principaux sous-groupes présentés dans les rapports de résultats doivent reposer sur un nombre d'individus suffisamment important. La taille de l'échantillon d'écoles a été fixée à 200 écoles par pays et par module (niveau CITE 2, niveau CITE 1, niveau CITE 3), avec 20 enseignants sélectionnés par école primaire (35 au collège). Si une école compte moins de 20 (ou de 35) enseignants, tous les enseignants éligibles sont inclus. L'échantillon nominal comprend donc au minimum 4 000 enseignants.

Le Maroc a choisi de doubler l'échantillon afin de renforcer la représentativité nationale et régionale, et de mieux couvrir la diversité des contextes éducatifs. Ainsi, 18 179 participants (enseignants, éducateurs et directeurs) ont été enquêtés dans 394 établissements primaires, 398 collèges et 437 unités préscolaires. Les établissements ont été sélectionnés selon le type d'enseignement (public/privé) et répartis dans toutes les régions du pays, dans les zones urbaines et rurales. Cette approche a permis d'assurer une représentativité nationale et régionale.

Ce rapport se concentre exclusivement sur les résultats de l'enquête principale menée au primaire et au secondaire collégial. Les autres volets de TALIS 2024 — notamment Starting Strong, consacré à l'éducation préscolaire, ainsi que l'enquête sur les connaissances des enseignants — feront l'objet de rapports thématiques distincts. Un rapport séparé sera également dédié aux résultats portant sur les directeurs d'établissement.

Encadré 1. Classification des niveaux d'éducation

La classification des niveaux d'éducation repose sur la Classification internationale type de l'éducation (CITE/ISCED). L'ISCED est un instrument destiné à compiler des statistiques sur l'éducation à l'échelle internationale. La dernière version, officiellement adoptée en novembre 2011, distingue neuf niveaux d'éducation dont les principaux sont :

- CITE 0 : Maternelle / Enseignement préscolaire ;
- CITE 1 : Élémentaire / Enseignement primaire ;
- CITE 2 : Enseignement secondaire ; 1er cycle (collège) ;
- CITE 3 : Enseignement secondaire ; 2ème cycle (Lycée) ;
- CITE 4 : Enseignement post-secondaire non tertiaire (Classes préparatoires) ;
- CITE 5 : Enseignement supérieur court (DEUG, BTS, DUT) ;
- CITE 6 : Licence ou équivalent ;
- CITE 7 : Master ou équivalent (inclut les doctorats de santé) ;
- CITE 8 : Doctorat ou équivalent (hors doctorats de santé).

4. Poids et erreurs d'échantillonnage

TALIS 2024 a recours à des plans d'échantillonnage probabilistes, stratifiés, adaptés aux spécificités de chaque pays. Des poids d'estimation sont appliqués pour corriger les inégalités dans les probabilités de sélection et la non-réponse, garantissant que les estimations nationales reflètent fidèlement la population cible. Des poids distincts ont été calculés pour chaque composante de l'enquête et pour chaque groupe de population (enseignants et directeurs), avec des ajustements à chaque étape de l'échantillonnage. Il est crucial d'utiliser correctement ces poids selon le type d'analyse, afin d'éviter tout biais.

Un taux de participation élevé est essentiel à la fiabilité des résultats TALIS. Pour l'édition 2024, le seuil minimal requis était de 50% pour les enseignants au sein des écoles et de 33% pour le personnel dans les établissements de la petite enfance afin qu'un établissement soit considéré comme participant. Les ajustements liés à la non-réponse reposent sur l'hypothèse que les données manquantes sont aléatoires au sein des

strates. Pour évaluer la précision des estimations, TALIS utilise la méthode de Réplication Répétée Équilibrée (BRR), adaptée aux enquêtes à conception complexe. Cette méthode fournit pour chaque estimation des valeurs répliquées basées sur un réajustement des sous-ensembles de données, permettant de calculer la variance avec précision sans hypothèses trop restrictives.

Les erreurs d'échantillonnage ont été calculées pour diverses comparaisons, au sein et entre les pays, ainsi qu'entre les cycles TALIS, à partir des écarts-types obtenus par BRR. Ces erreurs permettent de déterminer des intervalles de confiance et de réaliser des tests d'hypothèses dans les analyses internationales et par sous-groupes.

5. Déroulement de l'enquête TALIS 2024

La mise en œuvre de TALIS 2024 s'est articulée en trois étapes : une étude pilote qualitative, suivie d'une enquête expérimentale, puis de l'enquête principale, impliquant l'ensemble des pays participants.

L'enquête pilote (2022) : elle a pour objectif de tester et de perfectionner les instruments d'enquête, en vérifiant leur clarté, leur pertinence et leur cohérence conceptuelle. Elle a porté sur l'étude principale pour les cycles primaire et collège, sur TALIS Starting Strong pour l'éducation préscolaire, ainsi que sur l'enquête sur les connaissances des enseignants (« Teacher Knowledge Survey », TKS).

Des enseignants, directeurs d'établissement et personnels de la petite enfance ont participé à cette évaluation qualitative à travers des questionnaires, formulaires de retour et groupes de discussion. Sept focus groupes ont réuni 50 participants pour commenter et tester les instruments, permettant d'identifier les ajustements nécessaires. Les résultats et recommandations ont été analysés par l'instance nationale d'évaluation et partagés avec l'OCDE et le centre international responsable de l'étude.

L'enquête expérimentale (2023) : elle a pour objectif de tester les instruments et les procédures opérationnelles auprès d'un nombre limité d'enseignants et de directeurs d'établissement. Cette phase comprend la sélection aléatoire des établissements participants, la désignation de coordinateurs régionaux pour la formation et le suivi technique, ainsi que l'adaptation et la vérification linguistique des questionnaires. La passation en ligne a été accompagnée d'un suivi de la participation et d'un contrôle national de qualité, garantissant la confidentialité des données. L'étude expérimentale a impliqué un échantillon restreint d'éducateurs, d'enseignants et de directeurs d'établissement. Sur le terrain, l'expérience a couvert différents niveaux : 60 établissements préscolaires, 360 enseignants répartis sur 32 établissements primaires, et environ 490 enseignants provenant de 33 établissements secondaires collégiaux.

La phase principale (2024) : elle a impliqué la coordination à plusieurs niveaux : national, régional, provincial et d'établissement, sous la supervision de l'Instance Nationale d'Évaluation. Les coordinateurs ont assuré la collecte des listes d'enseignants, la formation des coordinateurs provinciaux et d'établissement, la distribution des lettres nominatives pour les questionnaires en ligne et le suivi de la passation. L'enquête principale a couvert 18 179 participants marocains, incluant enseignants, éducateurs et directeurs d'établissement, répartis sur toutes les régions. La population cible inclut les enseignants et directeurs d'établissement du primaire, du collège, et du préscolaire. Le remplissage des questionnaires, principalement en ligne, nécessite entre 45 et 60 minutes. Des guides et manuels adaptés ont été mis à disposition de chaque acteur, tandis qu'un programme national d'observations de qualité a été mis en place pour garantir le respect des standards. Ce dispositif a permis un suivi en temps réel de la participation, l'identification rapide des questionnaires non remplis et la vérification de l'intégrité des données, assurant ainsi la fiabilité et la comparabilité des informations à l'échelle nationale et régionale. Les standards internationaux de TALIS 2024 exigent un taux de participation minimum de 85%. Au Maroc, l'organisation rigoureuse de l'étude a permis d'atteindre un taux de participation supérieur à 95% à tous les niveaux, garantissant ainsi le succès et la qualité des données recueillies.

Tableau 2. Taux de participation par module et par niveau-Enquête principale TALIS 2024

Niveau	Module	Établissements scolaires enquêtés		Directeurs et enseignants enquêtés	
		Nombre	Taux de participation	Nombre	Taux de participation
Préscolaire	Starting Strong	437	97%	1337	96,5%
Primaire	Étude principale	394	100%	5429	97,7%
Secondaire collégial	Étude principale	398	100%	6703	97,2%
	Connaissances pédagogiques			4710	97,5%
Total		**1229**	**99%**	**18179**	**97,4%**

Source : Enquête TALIS 2024 au Maroc, INE-CSEFRS, 2025

6. Cadre de comparaison

L'objectif de la comparaison internationale est de situer le Maroc par rapport à des pays à systèmes éducatifs proches ou à économies relativement similaires. Le choix des pays de comparaison s'est orienté vers plusieurs profils complémentaires. Il inclut d'une part des pays émergents tels que le Brésil, le Chili, la Colombie, l'Afrique du Sud et la Turquie, et d'autre part des pays de la région MENA ayant participé à l'enquête TALIS, notamment le Bahreïn, les Émirats arabes unis et l'Arabie saoudite. À cela s'ajoute la France comme pays européen partenaire, et deux pays sélectionnés pour créer un contraste extrême, permettant d'enrichir l'analyse comparative : la Finlande et le Japon, reconnus parmi les modèles éducatifs les plus performants et équitables selon les classements internationaux, notamment PISA. Dans l'analyse, on fait parfois appel aux pays présentant les valeurs minimales et maximales afin de mettre en évidence les écarts extrêmes et enrichir l'interprétation des résultats.

Encadré 2. Moyennes internationales

Les moyennes de l'OCDE et de TALIS correspondent à la moyenne arithmétique des estimations des participants. Elles sont calculées pour tous les indicateurs présentés dans ce rapport. Les estimations au niveau du système des pays qui n'ont pas respecté les normes techniques de TALIS concernant les taux de participation sont exclues des moyennes internationales. Dans certains pays, des données peuvent ne pas être disponibles pour des indicateurs spécifiques, ou certaines catégories peuvent ne pas s'appliquer. Les « moyenne OCDE » et « moyenne TALIS » se réfèrent aux pays avec données disponibles incluses dans les moyennes respectives. Le nombre de systèmes éducatifs inclus dans une moyenne internationale se présente comme suit:

Au premier cycle du secondaire (collège) :

- Moyenne OCDE (27) : moyenne arithmétique basée sur les données des enseignants ou directeurs du niveau CITE 2 dans 27 systèmes éducatifs de l'OCDE.
- Moyenne TALIS (49) : moyenne arithmétique basée sur les données des enseignants ou directeurs du niveau CITE 2 dans 49 systèmes éducatifs participant à TALIS.

Au cycle primaire :

- Moyenne TALIS (12) : moyenne arithmétique basée sur les données des enseignants ou directeurs du niveau CITE 1 dans 12 systèmes éducatifs participant à TALIS 2024.

Encadré 3. Glossaire

- Enseignant débutant : enseignant ayant jusqu'à cinq ans d'expérience dans l'enseignement.
- Enseignant expérimenté : enseignant ayant plus de dix ans d'expérience dans l'enseignement.
- École favorisée : école où 10% ou moins des élèves proviennent de milieux socio-économiquement défavorisés (c'est-à-dire manquant des nécessités ou avantages de la vie, tels qu'un logement adéquat, une alimentation suffisante ou les soins médicaux).
- École défavorisée : école où plus de 30% des élèves proviennent de milieux socio-économiquement défavorisés (c'est-à-dire manquant des nécessités ou avantages de

la vie, tels qu'un logement adéquat, une alimentation suffisante ou les soins médicaux).

- École urbaine : école située dans une commune de plus de 100 000 habitants.

- École rurale : école située en zone rurale ou dans un village (avec une population jusqu'à 3 000 habitants). À noter que dans certains pays et territoires, des écoles classées comme rurales peuvent en réalité se situer dans des villages urbanisés.

- Élèves ayant des besoins éducatifs particuliers: élèves pour lesquels un besoin éducatif particulier a été formellement identifié.

- Classe cible : leçons dispensées pendant la semaine précédant l'enquête à une classe sélectionnée au hasard à partir de l'emploi du temps hebdomadaire actuel des enseignants.

CHAPITRE II.
PROFIL ET CONTEXTE PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS

L'analyse du profil et du contexte professionnel des enseignants constitue un levier essentiel pour comprendre les dynamiques de qualité, d'équité et d'efficacité qui structurent le système éducatif marocain. Les caractéristiques du corps enseignant (genre et âge, niveaux de qualification, expérience professionnelle ou parcours antérieurs) façonnent en profondeur les pratiques pédagogiques, la répartition des responsabilités et l'attractivité du métier. Elles influencent également la capacité du système à relever les défis contemporains : hétérogénéité croissante des élèves, transformations curriculaires, nouvelles attentes sociales et exigences en matière de résultats.

L'enquête TALIS 2024 offre, à cet égard, un éclairage inédit sur le paysage enseignant marocain, en le situant dans une perspective comparative internationale. Elle met en évidence des tendances structurantes : des déséquilibres marqués de genre, un rajeunissement prononcé du corps enseignant, une forte présence d'enseignants débutants dans les contextes d'apprentissage les plus exigeants, ainsi qu'une proportion importante de profils relativement moins diplômés au regard des standards internationaux. Ces éléments dessinent un métier en recomposition, où la stabilité professionnelle et la diversité des parcours d'entrée demeurent des enjeux majeurs.

Le contexte dans lequel les enseignants exercent leur métier joue un rôle déterminant dans la qualité des apprentissages et dans l'efficacité des pratiques pédagogiques. Les résultats de TALIS 2024 montrent que les établissements scolaires marocains sont établis dans des environnements marqués par une diversité croissante des profils d'élèves, des contraintes linguistiques et socio-économiques importantes, ainsi que des ressources humaines et matérielles souvent limitées. Ces facteurs combinés façonnent les conditions d'enseignement, influencent les marges d'action des enseignants et exigent des pratiques pédagogiques plus flexibles et adaptées.

Face à cette diversité, les pratiques inclusives et collaboratives jouent un rôle déterminant pour garantir l'équité et la réussite de tous. Les approches pédagogiques mobilisent des stratégies différenciées et adaptatives, un accompagnement fondé sur l'évaluation, la rétroaction et le soutien socio-émotionnel, permettant de structurer les apprentissages et de favoriser le développement global des élèves. Parallèlement, l'intégration des technologies et de l'intelligence artificielle ouvre de nouvelles perspectives d'innovation éducative, tout en soulevant des questions liées aux croyances, aux compétences et aux conditions d'usage de ces outils. L'ensemble de ces dimensions met en lumière les forces, les défis et les besoins du corps enseignant marocain, offrant des pistes concrètes pour orienter les politiques éducatives vers une amélioration continue de la qualité et de l'équité de l'enseignement.

L'auto-efficacité des enseignants, reflet de leur confiance à atteindre les objectifs pédagogiques et à gérer la classe, est essentielle pour la qualité éducative. TALIS 2024 révèle que si les enseignants marocains structurent bien les apprentissages, des progrès restent à faire dans l'adaptation aux besoins individuels et le soutien socio-émotionnel. Des différences selon le niveau, le genre, l'expérience et le contexte soulignent l'importance de renforcer la formation et l'accompagnement professionnels.

Ce chapitre propose une lecture approfondie des caractéristiques démographiques et professionnelles des enseignants, de leurs environnements d'exercice, de la diversité des besoins d'apprentissage et des ressources humaines, matérielles et numériques dont disposent les établissements. Il démontre que l'efficacité des enseignants et la qualité

de l'enseignement sont influencées par des contraintes structurelles, des éventuelles pénuries et le sentiment d'auto-efficacité dans leurs pratiques pédagogiques.

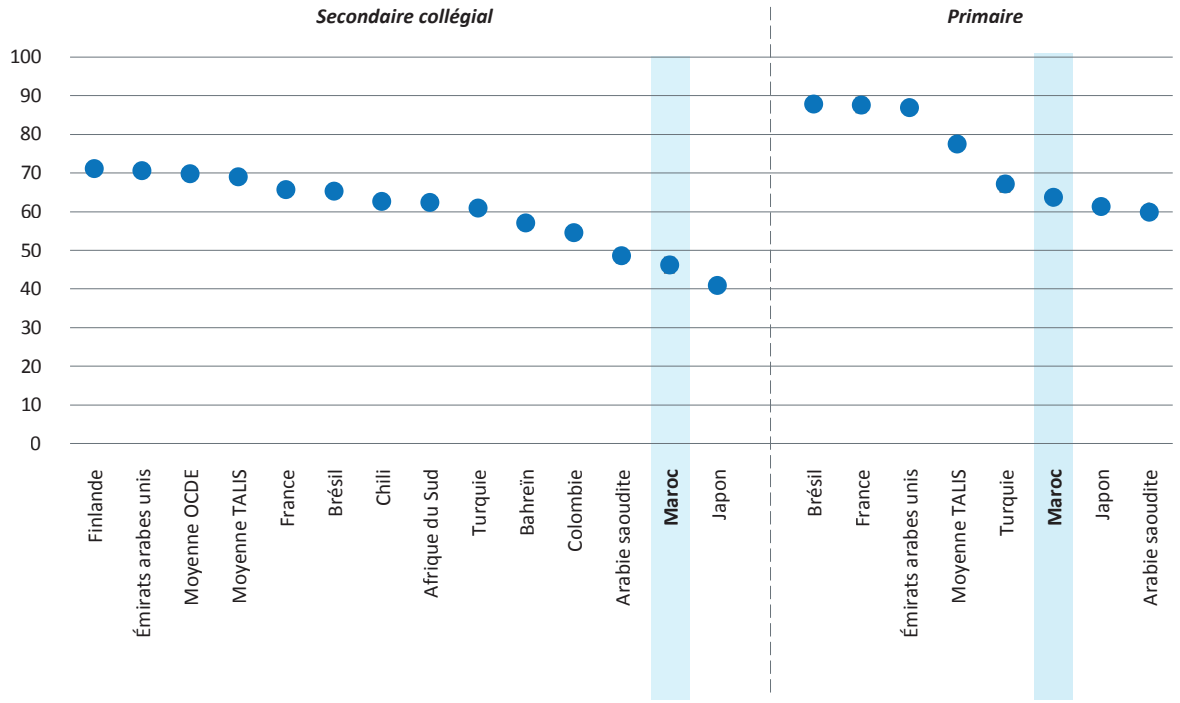
1. Profils des enseignants

1.1. Genre dans le métier

Les inégalités entre les sexes dans le métier de l'enseignant constituent aujourd'hui un enjeu central des politiques éducatives. La répartition déséquilibrée des genres influence à la fois les dynamiques internes du métier, les parcours de carrière et l'image sociale du métier. Elle se manifeste également dans la spécialisation disciplinaire : les femmes demeurent largement sous-représentées dans les filières scientifiques, technologiques, d'ingénierie et de mathématiques (STEM)[1], tandis qu'elles dominent dans d'autres niveaux d'enseignement. Ce contraste traduit la persistance de stéréotypes de genre profondément enracinés, qui perpétuent un cercle vicieux : plus le métier est perçu comme « féminin », moins il attire les hommes, ce qui contribue à fragiliser symboliquement son statut social.

Les données issues de l'enquête TALIS 2024 confirment cette tendance au Maroc. Les femmes y représentent 46% des enseignants du collège, contre une moyenne de 70% dans les pays de l'OCDE. L'écart est encore plus visible lorsqu'on observe la transition entre le primaire, où les femmes constituent 64% du corps enseignant, et le collège, où leur présence chute significativement. Cette déperdition, commune à plusieurs systèmes éducatifs, apparaît toutefois plus prononcée au niveau national.

Graphique1. Répartition des enseignantes par pays et cycle d'enseignement (%)



Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS, 2025

1.2. Âge des enseignants

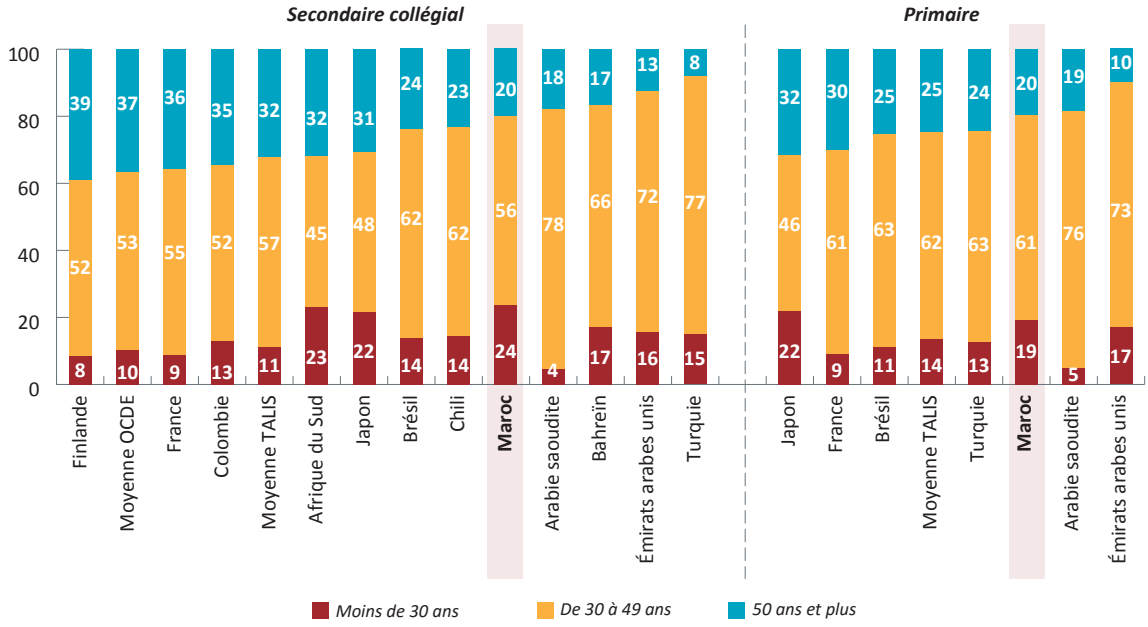
La structure d'âge du corps enseignant marocain présente un profil sensiblement plus jeune que celui observé à l'échelle internationale. L'âge moyen des enseignants s'établit à 39 ans dans le collège, contre environ 45 ans en moyenne dans les pays de l'OCDE. Près d'un enseignant sur quatre a moins de 30 ans, soit plus du double de la proportion observée dans les systèmes éducatifs de l'OCDE, tandis que seuls 20% des

1. Dulce-Salcedo, O., D. Maldonado and F. Sánchez (2022), "Is the proportion of female STEM teachers in secondary education related to Women's Enrollment in Tertiary Education STEM programs?", International Journal of Educational Development, Vol. 91, p. 102591

enseignants marocains ont 50 ans ou plus, contre plus d'un tiers dans ces mêmes pays. Au primaire, les enseignants marocains présentent un profil globalement plus jeune que la moyenne internationale, avec un âge moyen de 40 ans, comparativement à 42 ans dans les pays participants à TALIS. La limite d'âge fixée à 30 ans contribue à expliquer la jeunesse relative du corps enseignant marocain et les différences de profil observées par rapport aux systèmes éducatifs internationaux. Elle influence directement la proportion de jeunes enseignants et façonne la dynamique de recrutement.

Cette jeunesse relative du corps enseignant n'est toutefois pas uniformément répartie. Les disparités territoriales demeurent marquées: les zones rurales, souvent plus exigeantes en termes de conditions de travail, comptent nettement moins d'enseignants seniors (9% de plus de 50 ans, contre 26% en milieu urbain). De même, les établissements accueillant des élèves issus de milieux défavorisés ou confrontés à des difficultés linguistiques disposent d'un encadrement plus jeune et moins expérimenté. Ces écarts soulignent la nécessité de politiques de gestion des ressources humaines visant à mieux équilibrer la répartition de l'expérience au sein du système éducatif.

Graphique 2. Répartition des enseignants par tranche d'âge, pays et cycle d'enseignement (%)



Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

1.3. Expérience professionnelle des enseignants

Le niveau d'expérience pédagogique constitue un facteur clé de la contribution des enseignants à la qualité du système éducatif. Les débutants apportent souvent des approches récentes, une sensibilité accrue à l'innovation et une ouverture aux nouvelles méthodologies, tandis que les enseignants expérimentés disposent d'une plus grande maîtrise pédagogique et d'une confiance accrue dans leurs pratiques[2].

Les enseignants marocains présentent une ancienneté moyenne nettement inférieure à celle observée dans les pays de l'OCDE et dans l'ensemble des pays participants à TALIS, avec 12 ans au collège et 13 ans au primaire, reflétant un corps enseignant globalement jeune. Près de 30% des enseignants du collège et 28% de ceux du primaire ont moins de six ans d'expérience, mettant en évidence un déséquilibre générationnel marqué par la surreprésentation des enseignants débutants et un déficit relatif d'enseignants expérimentés.

2. OECD (2019), A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems, OECD Publishing, Paris,

Cette configuration, où prédomine une proportion élevée d'enseignants en début de carrière, influe directement sur les conditions d'enseignement. Les données montrent en effet que les enseignants de moins de 30 ans et ceux comptant moins de cinq ans d'expérience sont significativement plus nombreux à exercer dans des classes où plus de 30% des élèves rencontrent des difficultés scolaires. La situation est particulièrement manifeste dans les établissements publics et en zones rurales, où la proportion de débutants atteint 50%, contre 32% en milieu urbain, tandis que le secteur public en compte 31%, contre 23% dans le privé. Les écoles accueillant une forte proportion d'élèves issus de milieux défavorisés ou présentant des besoins éducatifs particuliers se caractérisent également par une présence accrue d'enseignants débutants.

Ce déséquilibre générationnel place ainsi les enseignants les moins expérimentés face aux défis pédagogiques les plus complexes, en particulier dans les zones rurales et les établissements publics, où les enjeux d'apprentissage et de gestion de la diversité scolaire sont les plus aigus.

Les données de TALIS, corroborées par diverses études, montrent que les enseignants expérimentés parviennent plus fréquemment à atteindre les objectifs pédagogiques fixés pour leurs cours. À ce titre, on pourrait s'attendre à ce que les enseignants les plus aguerris soient prioritairement affectés aux classes les plus exigeantes, celles accueillant des élèves confrontés à des défis sociaux et académiques particulièrement lourds. Une telle logique semble d'ailleurs prévaloir dans plusieurs pays étudiés par TALIS, où un certain équilibre dans la répartition des compétences est effectivement observé.

Cependant, dans d'autres systèmes éducatifs, notamment le Maroc, la réalité s'avère sensiblement différente : les jeunes enseignants de moins de 30 ans déclarent de manière disproportionnée travailler dans les environnements de classe les plus complexes, tandis que leurs collègues plus âgés et expérimentés semblent bénéficier d'affectations moins difficiles. Les données TALIS mettent en lumière des écarts parfois très marqués. Ainsi, au Bahreïn, en Colombie et aux Émirats Arabes Unis, la proportion d'enseignants de moins de 30 ans déclarant travailler avec des élèves présentant des difficultés linguistiques dépasse de 15 points de pourcentage celle des enseignants plus âgés[3].

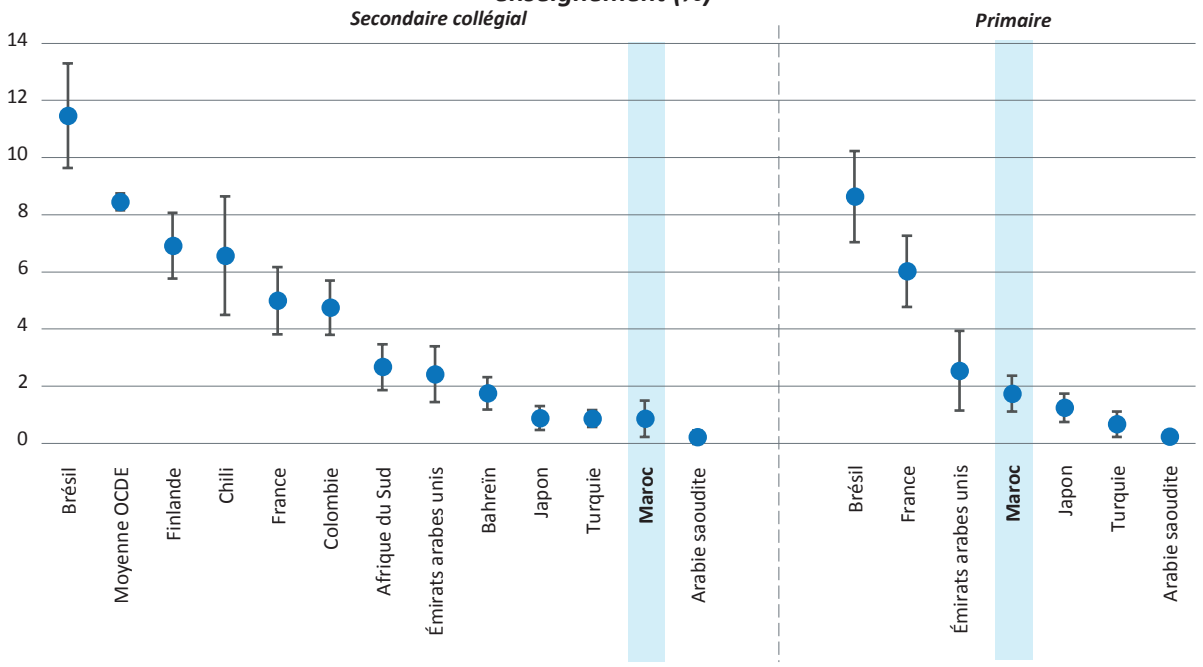
1.4. Expérience des enseignants dans des activités non enseignantes : seconde carrière

Le corps enseignant marocain se distingue par une faible diversité d'expérience professionnelle antérieure selon les résultats de TALIS 2024. Comprendre ces parcours est important, car les enseignants issus de secteurs non éducatifs peuvent apporter des compétences et savoir-faire différents, enrichissant l'enseignement et contribuant à pallier les pénuries de personnel dans certains systèmes[4]. Au Maroc, seuls 26% des enseignants du collège déclarent une expérience professionnelle en dehors de l'enseignement, contre 57% dans les pays de l'OCDE et 50% en moyenne dans les pays participant à TALIS. Cette part atteint 23% au primaire. La majorité de ces expériences est de courte durée et principalement hors du secteur éducatif. La proportion d'enseignants de seconde carrière, définis comme ayant exercé au moins dix ans dans un autre domaine avant d'intégrer l'enseignement, reste très faible : 1% au collège et 2% au primaire, contre 8% et 3,5% respectivement dans la moyenne TALIS. Ces enseignants sont davantage présents dans les établissements privés et, pour le primaire, dans les zones urbaines, reflétant un accès plus flexible et diversifié au privé, alors que le public, notamment en zones rurales, accueille principalement des enseignants issus de la voie initiale.

3. OECD (2025), Results from TALIS 2024: The State of Teaching, TALIS, OECD Publishing, Paris,

4. Tigchelaar, A., N. Brouwer and J. Vermunt (2010), "Tailor-made: Towards a pedagogy for educating second-career teachers", Educational Research Review, Vol. 5/2, pp. 164-183.
Nielsen, A. (2016), "Second career teachers and (mis)recognitions of professional identities", School Leadership and Management, Vol. 36/2, pp. 221-245.

Graphique 3. Répartition des enseignants ayant au moins dix ans d'expérience professionnelle hors enseignement (%)



Les intervalles de confiance à 95 % sont représentés par les barres

Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

Encadré 4. Contexte national de l'enquête : métier d'enseignant en évolution au Maroc

Au Maroc, l'action publique en éducation s'est longtemps concentrée sur l'accès à l'école. La scolarisation est aujourd'hui largement généralisée, avec un taux net de 99% au primaire. Cependant, les évaluations nationales et internationales (comme PISA 2022 et PNEA 2019) révèlent que de nombreux élèves maîtrisent faiblement les compétences fondamentales, notamment en mathématiques et en langues. L'amélioration des apprentissages et la réduction des disparités dans l'accès à des enseignants qualifiés restent donc des priorités majeures.

La Vision stratégique 2015-2030 souligne le rôle déterminant des enseignants dans la réussite scolaire et met l'accent sur la professionnalisation et la rénovation du métier. La loi-cadre sur l'éducation 51-17 et la feuille de route 2022-2026 renforcent ces orientations, en visant la mise en place d'un référentiel de qualifications pour les enseignants et en révisant la formation initiale, dans une approche intégrant l'élève, l'enseignant et l'établissement scolaire.

Depuis 2010, la population scolaire au Maroc augmente régulièrement, tandis que le nombre d'enseignants a diminué : moins de 300 000 pour près de 8 millions d'élèves en 2023-2024. Cette progression insuffisante du corps enseignant a impacté la qualité de l'encadrement et les ratios élèves/enseignant. Pour faire face à la pénurie et à la croissance des effectifs, plus de 100 000 enseignants ont été recrutés entre 2016 et 2021, dans le cadre d'un plan visant 200 000 recrutements à l'horizon 2030.

Les modalités de recrutement et de formation ont connu plusieurs changements successifs : création des centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF) en 2011, séparation entre formation et recrutement en 2015, introduction du recrutement sous contrat en 2016, transition vers un recrutement statutaire au niveau des académies régionales et restructuration de la formation en 2018, puis la titularisation directe en 2019. Ces évolutions ont suscité des mouvements de contestation, conduisant à des ajustements réglementaires et, en 2023, à l'adoption d'un statut unifié des enseignants, garantissant des droits équivalents

à ceux de la fonction publique, une revalorisation salariale, et l'augmentation de la limite d'âge de recrutement de 30 à 35 ans en 2025.

L'État a renforcé l'accent mis sur la qualité de la formation initiale, avec l'introduction en 2018 d'une licence en sciences de l'éducation, visant à améliorer la sélection et la préparation pédagogique des futurs enseignants. Cette réforme s'inscrit dans le cadre de la Vision stratégique 2015-2030 et de la feuille de route 2022-2026. Le profil des enseignants a évolué, avec une majorité de jeunes recrutés et un parcours de formation initiale obligatoire et professionnalisante de cinq ans, comprenant licence, formation pédagogique et stage en établissement.

Parallèlement, le ministère a lancé le projet des « écoles pionnières » dans le cadre de la Feuille de route 2022-2026, visant à améliorer la qualité de l'enseignement, particulièrement dans le cycle fondamental. Ce projet repose sur l'identification et la réduction des lacunes en lecture et en mathématiques, à travers des approches pédagogiques adaptées, telles que TaRL (Teaching at the Right Level) et l'enseignement explicite. Il inclut également le renforcement de la formation initiale et continue, le développement des compétences pédagogiques, l'amélioration de la gestion des établissements (sécurité, propreté, équipements) et l'instauration de pratiques d'autoévaluation et d'évaluation périodique comme leviers essentiels pour le suivi de la qualité et de la performance.

Ces réformes et initiatives constituent le contexte dans lequel les pratiques professionnelles, les conditions de travail et le développement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement peuvent être analysés, révélant les dynamiques en cours dans le système éducatif marocain.

2. Perceptions du contexte d'exercice des enseignants

2.1. Diversité des besoins d'apprentissage

Les classes présentent une grande diversité de profils d'élèves en termes de niveau de préparation, d'aptitudes et d'intérêts, ce qui rend indispensable la différenciation et l'adaptation des pratiques pédagogiques pour soutenir l'apprentissage de tous. Chaque élève peut atteindre son plein potentiel lorsque l'enseignement tient compte de la diversité de ses caractéristiques[5]. Dans le contexte éducatif marocain, cette diversité des besoins d'apprentissage est devenue une réalité incontournable et un défi majeur. Les enseignants sont confrontés à des écarts marqués de performance scolaire, à la présence d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, à des difficultés de compréhension liées à la langue d'enseignement et à des comportements perturbateurs.

Perceptions de la diversité linguistique

La diversité linguistique constitue un défi structurel majeur pour l'école marocaine. Ce contexte se caractérise par la coexistence de plusieurs langues d'enseignement (arabe, amazighe, français), auxquelles s'ajoutent de nombreux dialectes locaux, traduisant la diversité socioculturelle et régionale des élèves marocains[6]. Cette situation engendre des enjeux considérables en matière d'appropriation des apprentissages et d'égalité des chances.

Les données de TALIS 2024 montrent que les environnements d'enseignement au Maroc sont fortement marqués par des contraintes linguistiques. Au collège, 68% des enseignants travaillent dans des écoles où plus de 10% des élèves rencontrent des difficultés de compréhension de la langue d'enseignement, contre 17% en moyenne dans l'OCDE, tandis qu'au primaire cette proportion atteint 44%, contre 21% à l'international. Cette situation traduit un

5. Parsons, S. et al. (2017), "Teachers' instructional adaptations: A research synthesis", Review of Educational Research, Vol. 88/2, pp. 205-242.

6. Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (2015). Vision stratégique de la réforme 2015-2030 : pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion.

enjeu linguistique structurel lié à la diversité des langues d'enseignement et à la maîtrise inégale de celles-ci par les élèves, impactant directement la dynamique pédagogique. La proportion d'écoles comptant plus de 10% d'élèves non natifs est de 47% au collège et 38% au primaire, deux fois supérieure à la moyenne de l'OCDE, reflétant un bilinguisme de fait générateur d'obstacles d'apprentissage. Les différences entre le primaire et le collège révèlent une augmentation notable des difficultés linguistiques, qui passent de 44% au primaire à 68% au collège, soit un écart de 24 points de pourcentage.

Perceptions de la diversité socio-économique

Les inégalités socio-économiques marquent fortement le paysage scolaire au Maroc. En effet, 40% des enseignants du collège et 35% de ceux du primaire exercent dans des établissements où plus de 30% des élèves proviennent de milieux défavorisés, soit plus du double de la moyenne OCDE, indiquant une forte polarisation sociale. À l'inverse, la présence d'élèves issus de minorités ethniques, d'origine immigrée ou réfugiés reste marginale. L'augmentation de la défavorisation socio-économique avec le passage au secondaire reflète une sélectivité sociale accrue dans la poursuite de la scolarité, les élèves issus de milieux défavorisés restant surreprésentés dans le cycle collégial public.

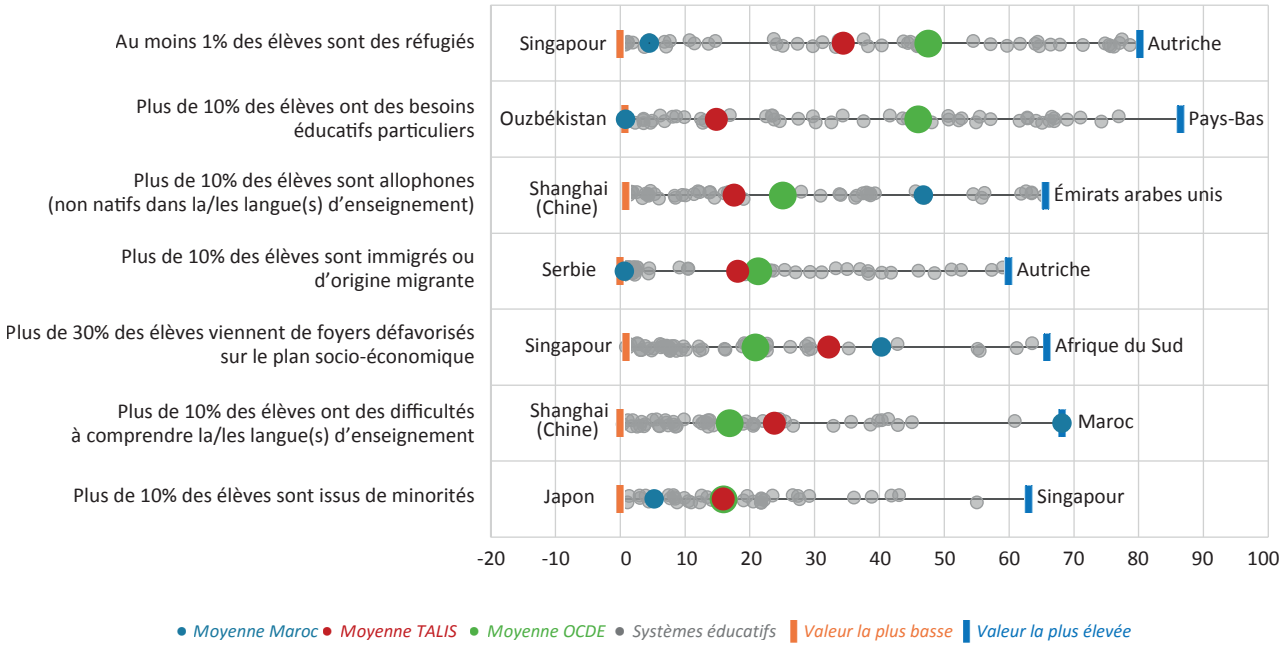
Perceptions de la diversité académique

Enseigner dans des classes à forte diversité académique exige des enseignants une adaptation pédagogique constante et une différenciation des approches, des tâches qui mobilisent intensément leur temps, leur concentration et leur flexibilité pédagogique et professionnelle. Ces exigences deviennent particulièrement complexes lorsque la diversité des niveaux scolaires s'accompagne d'autres besoins spécifiques ou contextuels des élèves. Cette situation peut entraîner davantage de perturbations en classe, dans la mesure où la gestion d'un enseignement différencié et le maintien de l'engagement de tous les élèves requièrent un investissement accru en temps et en énergie.

Une grande majorité des enseignants du collège (84%) déclarent exercer dans des classes présentant une forte diversité académique, incluant à la fois des élèves en difficulté et d'autres très performants, une proportion nettement supérieure à la moyenne des pays de l'OCDE (73%). Au primaire, la situation est similaire. En effet, 74% des enseignants signalent la présence d'une diversité académique marquée dans leurs classes, contre 66% en moyenne au niveau international. L'écart entre les deux cycles d'enseignement révèle une accentuation des écarts de performance scolaire à mesure que les élèves progressent dans leur parcours éducatif, soulignant la nécessité d'un accompagnement renforcé dès les premières années de scolarité.

La situation devient particulièrement préoccupante au collège, où près d'un enseignant sur deux (48,5%) rapporte la présence d'une forte proportion d'élèves en difficulté, contre 23% au primaire, plaçant ainsi le Maroc parmi les cinq pays participant à TALIS avec les taux les plus élevés d'élèves en difficulté. Ces contextes scolaires complexes sont également plus sujets à des perturbations en classe, les résultats de TALIS montrant que la proportion d'élèves en difficulté est plus fortement associée aux interruptions d'enseignement et à une baisse dans l'atteinte des objectifs pédagogiques.

Graphique 4. Répartition des enseignants du secondaire collégial selon la composition de leurs établissements scolaires et le cycle d'enseignement (%)



Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

Perceptions des besoins éducatifs particuliers

La gestion de la diversité des besoins éducatifs, comportementaux et linguistiques constitue un défi central dans les classes marocaines. Selon l'enquête TALIS 2024, la proportion d'élèves à besoins éducatifs particuliers déclarée par les enseignants marocains reste relativement faible. Seuls 5,5% des enseignants du collège et 4,5% des enseignants du primaire indiquent que plus de 10% de leurs élèves présentent ces besoins spécifiques. Ces chiffres se situent bien en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE (33%) et de la moyenne TALIS (25%). Cette situation contraste fortement avec certains systèmes éducatifs et s'explique par plusieurs facteurs, un dépistage et un diagnostic insuffisants, un manque de formation et de sensibilisation des enseignants à l'éducation inclusive, ainsi que des obstacles culturels et sociaux. Ces chiffres reflètent donc davantage les limites du système éducatif marocain qu'une rareté réelle de ces besoins.

Perceptions de la diversité comportementale des élèves

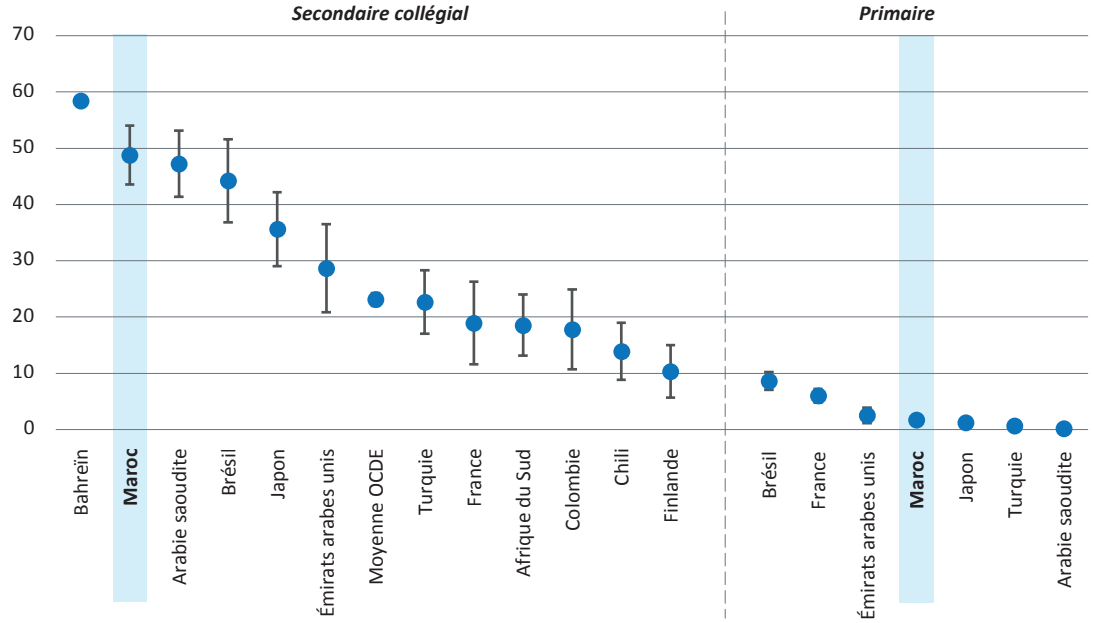
Les résultats de l'enquête TALIS 2024 révèlent la présence d'élèves présentant des difficultés comportementales au Maroc, bien que cette proportion demeure inférieure à la moyenne internationale. Le Maroc se situe parmi les pays présentant les taux les plus faibles d'enseignants confrontés à des comportements difficiles. Au collège, 20% des enseignants marocains rencontrent ces situations, un niveau similaire au Japon (20%) et à l'Arabie saoudite (22%), mais bien inférieur à celui du Brésil (59%) ou de l'Afrique du Sud (60,5%), et en dessous de la moyenne OCDE (34%). Au primaire, le Maroc affiche le taux le plus bas parmi les pays TALIS (13%), indiquant un climat de classe relativement serein, loin des 31% de moyenne internationale ou des 42% observés au Brésil.

2.2. Perceptions des ressources pour l'enseignement

Les pénuries d'enseignants constituent une préoccupation croissante pour la stabilité de nombreux systèmes éducatifs à travers le monde[7]. Selon PISA 2022, la proportion d'élèves dans des écoles dont le directeur déclare que l'enseignement était entravé par un manque de personnel enseignant a augmenté de 21 points de pourcentage en passant de 26% à 47% entre 2018 et 2022, en moyenne. Sur la même période, la proportion d'élèves fréquentant des établissements où les directeurs estiment que l'enseignement est limité par un manque de personnel qualifié est passée de 16% à 25%. Les données TALIS 2024 confirment cette tendance, indiquant qu'en moyenne un enseignant sur cinq exerce dans une école où la qualité pédagogique est affectée par une pénurie d'enseignants compétents. Les établissements scolaires marocains présentent ainsi d'importantes insuffisances structurelles, touchant à la fois les ressources humaines (enseignants qualifiés, personnel de soutien et compétences spécialisées) et les moyens matériels et numériques indispensables pour garantir un environnement d'apprentissage de qualité.

Au secondaire collégial, près des trois quarts des directeurs d'établissement signalent un manque de personnel d'appui, plus de six établissements sur dix déclarent une insuffisance de ressources numériques, et 57% mentionnent une connexion internet inadéquate, tandis que des déficits importants sont également observés en bibliothèques et infrastructures physiques. Ces carences s'ajoutent à un déficit d'enseignants qualifiés, touchant 49% des collèges et 37% des écoles primaires, proportion nettement supérieure à la moyenne de l'OCDE et à celle des pays participant à TALIS. Les disparités selon le type d'établissement et la composition sociale des élèves révèlent une concentration des difficultés dans les écoles publiques et celles accueillant un pourcentage élevé d'élèves issus de milieux défavorisés. Au primaire, bien que certains indicateurs soient légèrement meilleurs, l'accès aux outils numériques et aux services de base reste problématique, en particulier en zones rurales.

Graphique 5. Répartition des enseignants travaillant dans des écoles où le manque d'enseignants qualifiés limite la qualité de l'enseignement par pays et cycle (%)



Les intervalles de confiance à 95% sont représentés par les barres

Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

7 . Arnold and Rahimi (2025), The Global Status of Teachers 2024, Education International (EI), Brussels.
OECD (2024), Education Policy Outlook 2024: Reshaping Teaching into a Thriving Profession from ABCs to AI, OECD Publishing, Paris.
UNESCO (2024), Global Report on Teachers: Addressing Teacher Shortages and Transforming the Profession, UNESCO, Paris.

Les résultats de TALIS 2024 montrent que les enseignants marocains rencontrent de nombreux obstacles matériels qui limitent leur capacité à dispenser un enseignement de qualité. Ces contraintes concernent notamment la lumière, l'acoustique, le chauffage, la qualité de l'air, le refroidissement et l'accès à des éléments naturels comme les plantes ou la lumière du jour. Au collège, près d'un tiers des enseignants déclarent que ces facteurs affectent leur enseignement, la qualité de l'air (30%) et le contrôle de l'éclairage (29%) étant les difficultés les plus signalées, suivies du refroidissement (26%) et du chauffage (23%), des proportions nettement supérieures aux moyennes de l'OCDE. La situation apparaît également marquée au primaire, où environ un tiers des enseignants rapportent des difficultés similaires, avec des taux atteignant 33% pour la qualité de l'air, 32% pour le refroidissement, 32% pour l'éclairage et 30% pour le chauffage. Les écarts entre les deux niveaux montrent que le primaire est particulièrement touché, notamment pour le chauffage et le refroidissement, révélant des environnements scolaires souvent anciens, peu ventilés et mal insonorisés, ce qui amplifie les défis pour assurer un enseignement de qualité.

3. Perceptions des enseignants à l'égard des pratiques pédagogiques

Les pratiques mises en œuvre par les enseignants en classe jouent un rôle déterminant dans les apprentissages des élèves. Les recherches confirment depuis longtemps l'importance centrale des enseignants dans la réussite scolaire[8].

Toutefois, les résultats de l'enquête TALIS 2024 mettent en évidence, dans le cas marocain, un paradoxe structurant : alors que les enseignants déclarent mobiliser fréquemment des pratiques pédagogiques reconnues comme efficaces et expriment un fort sentiment d'auto-efficacité, les acquis des élèves demeurent faibles dans les évaluations nationales et internationales[9].

Ce décalage invite à dépasser une lecture strictement quantitative des pratiques déclarées pour interroger leur nature, leur profondeur, ainsi que les conditions systémiques dans lesquelles elles s'exercent. L'analyse qui suit montre que les enseignants marocains mobilisent largement des pratiques structurantes, mais que celles-ci restent majoritairement orientées vers la gestion du collectif et la sécurisation des apprentissages de base, au détriment de modalités pédagogiques plus exigeantes sur le plan cognitif et différenciateur.

Encadré 5. Portée et limites des indicateurs basées sur l'auto-déclaration

- Les indicateurs de TALIS 2024 reposent sur des auto-déclarations qui traduisent la manière dont les enseignants perçoivent leur métier, leurs conditions d'exercice et les exigences qui l'accompagnent. Comme toute donnée auto-rapportée, ces informations sont subjectives et peuvent donc différer de celles recueillies par d'autres moyens (par exemple, les données administratives ou les observations vidéo).
- Ils fournissent un éclairage sur le vécu professionnel et décrivent le rapport subjectif au métier plutôt que les pratiques observées.
- Ils n'évaluent pas la qualité des gestes pédagogiques, la performance des élèves ou les conditions matérielles. Leur portée se situe dans la compréhension des ressentis collectifs et des dynamiques professionnelles, non dans la mesure directe de l'efficacité éducative.
- Les niveaux déclarés sont influencés par des contextes culturels et institutionnels différents, ce qui fait de ces indicateurs des repères utiles pour comparer des climats professionnels, mais non des standards d'évaluation de la qualité pédagogique.
- Leur principale contribution est d'éclairer les formes de cohérence ou de tension que les enseignants identifient dans leur exercice quotidien, en complément d'autres sources de données plus objectives.

8. Nilsen, T. and J. Gustafsson (eds.) (2016), Teacher Quality, Instructional Quality and Student Outcomes, Springer International Publishing, Cham.

9. Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (2021). Programme national d'évaluation des Acquis des élèves de la 6ème année primaire et 3ème année secondaire collégiale, PNEA 2019. Rapport thématique.
Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (2021). PISA 2018. Rapport national.

- Les individus peuvent répondre de manière à donner une image favorable d'eux-mêmes, sans que ces réponses ne reflètent nécessairement leurs croyances ou leurs pratiques réelles.

3.1. Pratiques générales d'enseignement

L'enquête TALIS recueille des données sur les pratiques pédagogiques générales que tous les enseignants peuvent adopter, telles que la clarté des consignes, l'activation cognitive et la gestion de classe. Ces pratiques sont déclarées en référence à une classe cible, correspondant aux leçons dispensées au cours de la semaine précédant l'enquête.

Les pratiques déclarées par les enseignants marocains témoignent d'une mobilisation importante de pratiques structurantes, orientées vers l'organisation des apprentissages et la régulation du groupe-classe. Au collège, la majorité des enseignants déclarent résumer les contenus (84%), fixer les objectifs en début de cours (89%) et expliquer clairement les apprentissages attendus (90%). Les pratiques de gestion de classe sont également très présentes: 92% des enseignants rappellent les règles et 91% exigent une écoute attentive des élèves. Le travail collaboratif est en revanche modéré, avec 42% des enseignants qui déclarent faire travailler les élèves en petits groupes pour résoudre des problèmes. Au primaire, ces pratiques structurantes sont encore plus ancrées. Cette tendance s'accompagne notamment d'une progression marquée du travail en petits groupes, en hausse de plus de 12 points de pourcentage par rapport au collège.

Si ces pratiques contribuent à sécuriser la progression collective et à maintenir un cadre de travail stable, leur prédominance limite les opportunités de développement de compétences cognitives complexes, telles que la résolution de problèmes non routiniers, la pensée critique et l'autonomie intellectuelle.

3.2. Pratiques cognitives

Les pratiques visant à développer l'autonomie intellectuelle, la réflexion critique et la résolution de problèmes complexes apparaissent moins fréquentes. Au collège, moins de la moitié des enseignants déclarent proposer des tâches complexes sans solution évidente (45%), et seulement 57,5% encouragent la pensée critique. Même au primaire, l'usage de tâches non routinières reste limité, malgré une progression de certaines approches actives.

Ces résultats suggèrent que les pratiques pédagogiques restent majoritairement centrées sur des objectifs de maîtrise procédurale et de compréhension guidée, laissant peu de place à des situations d'apprentissage ouvertes, plus exigeantes en termes de gestion du temps, de différenciation et de pilotage de l'hétérogénéité. Ainsi, si les pratiques observées favorisent l'acquisition de connaissances de base, elles offrent moins d'opportunités pour le développement de compétences cognitives supérieures, pourtant essentielles à la réussite scolaire durable.

3.3. Consolidation des apprentissages

Les enseignants déclarent recourir largement à des pratiques de consolidation des apprentissages. Au collège, 69,5% des enseignants déclarent faire réviser des exemples, 78% déclarent choisir des tâches de difficulté progressive, 80,5% déclarent préparer les élèves aux obstacles possibles et 82% les font répéter jusqu'à maîtrise. Ces proportions sont encore plus élevées au primaire, atteignant respectivement 75%, 81%, 83% et 90,2%.

Ces pratiques témoignent d'un souci marqué de sécurisation des acquis et de progression graduelle. Toutefois, elles reposent essentiellement sur des modalités homogènes, appliquées à l'ensemble du groupe-classe, et laissent peu de place à des parcours différenciés ou à des formes de consolidation ciblées sur les besoins spécifiques des élèves les plus en difficulté. Cette limite contribue à expliquer pourquoi la répétition et la consolidation ne se traduisent pas nécessairement par une amélioration significative des performances globales des élèves.

Cette orientation traduit un équilibre délicat entre l'exigence de socles communs solides et le développement des compétences cognitives supérieures. Pour renforcer la qualité de l'enseignement, il apparaît nécessaire de promouvoir davantage de pratiques actives et réflexives, tout en soutenant les enseignants dans la gestion de classes diversifiées et complexes.

3.4. Pratiques adaptatives

L'enseignement adaptatif renvoie à la capacité des enseignants à ajuster leurs pratiques afin de répondre aux besoins éducatifs des élèves dans un contexte de classe dynamique. Il nécessite à la fois une planification minutieuse des leçons et des interventions réactives de l'enseignant tout au long de la séance[10]. Ces pratiques sont particulièrement utiles lorsque les besoins éducatifs des élèves sont très diversifiés au sein d'une même classe.

Les enseignants marocains déclarent recourir massivement aux pratiques pédagogiques adaptatives, ajustant leur enseignement aux besoins, niveaux de compréhension et difficultés des élèves. Au collège, la majorité des enseignants manifestent une grande attention aux besoins et acquis de leurs élèves. Plus de 90% déclarent en tenir compte (93%), ajuster leurs explications en cas de difficulté (94%) et adapter leurs méthodes pédagogiques (93%). De plus, 87% posent des questions à différents niveaux pour vérifier la compréhension et 74% orientent leurs élèves vers des supports différenciés.

Au primaire, ces pratiques sont encore plus prononcées : 95% des enseignants considèrent les acquis et besoins de leurs élèves et adaptent leurs explications, 96% ajustent leurs méthodes pédagogiques, 89,5% posent des questions différenciées et 80% les dirigent vers des supports variés.

L'usage de pratiques adaptatives change selon le contexte scolaire. Il est moins fréquent dans les écoles rurales et dans celles où la proportion d'élèves à faible rendement est élevée, mais il se développe davantage en présence d'élèves à besoins éducatifs particuliers et chez les enseignants expérimentés.

3.5. Pratiques d'évaluation et rétroaction

Les enseignants doivent comprendre comment les élèves progressent dans leurs apprentissages et fournir des retours pour les aider à s'améliorer. TALIS demande aux enseignants de déclarer la fréquence à laquelle ils utilisent un ensemble de pratiques pour évaluer les apprentissages des élèves dans leur classe cible. Parmi les six pratiques d'évaluation abordées dans TALIS, quatre sont répandues en moyenne.

En matière d'évaluation, les enseignants marocains déclarent adopter des pratiques largement structurées et attentives aux apprentissages des élèves. Au collège, 85% administrent une évaluation à la fin d'une unité, 83% fournissent un retour oral ou écrit, 79% observent directement les élèves et 88% vérifient l'acquisition des notions. La notation chiffrée pour situer la performance de l'élève reste moins répandue (55%), tandis que 60% des enseignants encouragent l'autoévaluation. Au primaire, ces pratiques sont encore plus systématiques: près de 90% évaluent en fin d'unité, 93,5% contrôlent les apprentissages, 90% utilisent le feedback et 88% l'observation formative, tandis que 73% attribuent une note chiffrée. Ces données révèlent un système d'évaluation centré sur l'accompagnement et le suivi régulier des élèves, favorisant l'identification des difficultés et le renforcement des acquis. On note par ailleurs une progression notable des pratiques formatives au primaire, qui reflète l'importance accordée à l'observation continue et au feedback pour soutenir l'apprentissage, plutôt que de se limiter à la simple notation finale. Cette approche met en évidence un équilibre entre évaluation sommative et formative, essentiel pour améliorer la qualité de l'enseignement et répondre aux besoins diversifiés des élèves. Toutefois, malgré cette diversité et cette régularité des pratiques évaluatives, celles-ci ne se traduisent pas encore de manière visible dans l'amélioration des acquis des élèves, révélant un décalage entre l'intention pédagogique et son impact réel sur les apprentissages.

Si les pratiques évaluatives sont fréquentes et diversifiées, leur capacité à transformer les

10. Corno, L. (2008), "On teaching adaptively", Educational Psychologist, Vol. 43/3, pp. 161-173,

trajectoires d'apprentissage reste limitée, en l'absence de temps, de ressources et de dispositifs de remédiation structurés.

3.6. Apprentissage socio-émotionnel

Les compétences sociales et émotionnelles sont essentielles non seulement pour l'apprentissage académique, mais également pour la santé et le bien-être global des individus. De plus en plus de systèmes éducatifs les intègrent désormais au sein de leurs programmes scolaires[11], soulignant l'importance de comprendre les compétences des enseignants et leur sentiment d'efficacité dans leur transmission. L'enquête TALIS se penche sur la manière dont les enseignants soutiennent le développement des compétences sociales et émotionnelles de leurs élèves. Les convictions des enseignants à propos de ces compétences, ainsi que les pratiques pédagogiques qu'ils déploient pour les favoriser, jouent un rôle déterminant dans la capacité des élèves à les acquérir et à les mettre en pratique au quotidien.

Pour le développement des compétences socio-émotionnelles[12], les enseignants du collège interviennent sur plusieurs dimensions. Près de 68,5% déclarent travailler la compréhension de leurs propres émotions et un peu moins de deux tiers se concentrer sur la gestion de soi (64%). Les dimensions liées aux relations aux autres, comme la perspective d'autrui et l'empathie, mobilisent respectivement environ 80% et 77% des enseignants, tandis que les relations saines et les choix bienveillants sont soutenus par plus de 80% et 85% d'entre eux. Au primaire, ces pratiques sont encore plus affirmées, avec une nette progression sur toutes les dimensions, en particulier sur les relations saines et les choix bienveillants, où l'investissement des enseignants dépasse 90%.

Concernant leur aisance dans l'enseignement de ces compétences, 80% des enseignants du collège se sentent capables de les soutenir, 90% se déclarent à l'aise pour les enseigner et 92% estiment que cela leur vient naturellement. Ces niveaux de confiance sont encore plus élevés au primaire, atteignant près de 88% à 96% selon les indicateurs. Cependant, l'intégration formelle de ces compétences dans les leçons reste limitée, touchant seulement 64% des enseignants au collège et 67,5% au primaire contre des moyennes TALIS de 81% et 86,5%.

Dans leur ensemble, les pratiques pédagogiques déclarées par les enseignants marocains traduisent un modèle fortement structuré, centré sur la clarté, la gestion du groupe-classe et la consolidation des apprentissages. Ce modèle constitue un socle indispensable pour assurer une progression collective dans des contextes souvent contraints. Toutefois, il montre ses limites lorsqu'il s'agit de répondre à l'hétérogénéité des élèves, de développer des compétences cognitives complexes et de transformer durablement les apprentissages.

Ces constats permettent de mieux comprendre pourquoi la mobilisation fréquente de pratiques pédagogiques ne se traduit pas automatiquement par une amélioration des résultats des élèves. Ils invitent à interroger non pas l'engagement des enseignants, mais les conditions systémiques dans lesquelles leurs pratiques prennent sens et produisent ou non leurs effets.

Les résultats présentés dans cette section reposent sur les déclarations des enseignants issues de l'enquête TALIS. Comme dans l'ensemble des pays participants, ces données rendent compte de perceptions professionnelles et de pratiques auto-déclarées, lesquelles peuvent différer des pratiques effectivement observées en classe ainsi que des performances réelles des élèves. Par conséquent, les niveaux élevés de structuration des enseignements, de gestion de la classe ou d'adaptation pédagogique déclarés par les enseignants marocains ne sauraient être interprétés comme des indicateurs directs de l'efficacité pédagogique. L'écart fréquemment observé entre les pratiques déclarées et les acquis mesurés des élèves demeure un phénomène largement documenté dans de

11. OECD (2024), Nurturing Social and Emotional Learning Across the Globe: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023, OECD Publishing, Paris.

12. L'échelle mesure la fréquence avec laquelle les enseignants encouragent la gestion des émotions, des pensées et des comportements, l'empathie, l'établissement de relations sociales positives, et la prise de décisions et de choix personnels responsables.

nombreux systèmes éducatifs. Cet écart invite à une lecture nuancée : les pratiques rapportées témoignent d'une volonté réelle de structurer les apprentissages, tandis que les résultats des élèves suggèrent que ces pratiques doivent encore être renforcées, diversifiées et approfondies afin de produire des effets tangibles sur le développement des compétences.

Les résultats des élèves, tels que présentés dans le rapport PNEA-2019[13], corroborent en partie ces constats. Une majorité d'entre eux expriment un jugement favorable sur les pratiques pédagogiques de leurs enseignants, avec 95% d'avis favorables au primaire et 86% au collège. Ils reconnaissent les efforts pour expliquer les apprentissages, favoriser la compréhension, varier les méthodes et accompagner les élèves en difficulté. Cependant, pour transformer ces pratiques en effets durables sur les compétences et la réussite des élèves, il est nécessaire de renforcer les pratiques actives, différenciées et réflexives, conformément aux priorités du PNEA, afin de mieux répondre à l'hétérogénéité et aux besoins spécifiques des élèves.

3.7. Organisation du temps de travail des enseignants

Le temps global de travail perçu

Les données issues de l'enquête TALIS révèlent que les enseignants marocains déclarent, en moyenne, un volume hebdomadaire de travail inférieur à celui observé dans de nombreux autres systèmes éducatifs. Pour les enseignants à temps plein du collège, la moyenne atteint 32 heures par semaine, contre 39 heures en moyenne dans les pays participants à TALIS et 41 heures dans l'ensemble des pays de l'OCDE. Ce chiffre demeure inférieur à celui observé dans la plupart des systèmes, notamment au Japon (55 heures), au Brésil, au Chili, en Colombie et aux Émirats arabes unis (environ 40 heures), tout en étant légèrement supérieur à celui enregistré en Arabie saoudite (30 heures) et en Turquie (31 heures). Au primaire, les enseignants à temps plein déclarent en moyenne 38 heures de travail hebdomadaire, contre 40 heures dans TALIS. Là encore, ce volume reste inférieur à celui enregistré dans la majorité des pays participants tels que le Japon (52 heures), la Nouvelle-Zélande (51 heures) ou la France (43 heures), tout en étant plus élevé qu'en Arabie saoudite (31 heures) et en Turquie (33 heures).

Le temps perçu consacré à l'enseignement et à la préparation

L'enseignement constitue la composante principale du temps de travail hebdomadaire au Maroc : 29 heures au primaire et 23 heures au collège pour les enseignants à temps plein. Cette répartition reflète une logique centrée sur le face-à-face pédagogique. La préparation des cours représente en moyenne 7,5 heures au primaire et 8 heures au collège. La correction des copies est plus intensive au collège (6 heures) qu'au primaire (4 heures). Dans la fonction publique, la durée hebdomadaire de travail est fixée à 37,5 heures[14]. Toutefois, les enseignants sont soumis à un statut particulier qui précise que la répartition de leur service hebdomadaire est déterminée par un arrêté conjoint de l'autorité gouvernementale chargée de l'éducation nationale, l'autorité gouvernementale chargée des finances et celle chargée de la fonction publique. En pratique, la charge d'enseignement s'établit généralement à 30 heures par semaine pour les enseignants du primaire et à 24 heures pour ceux du collège.

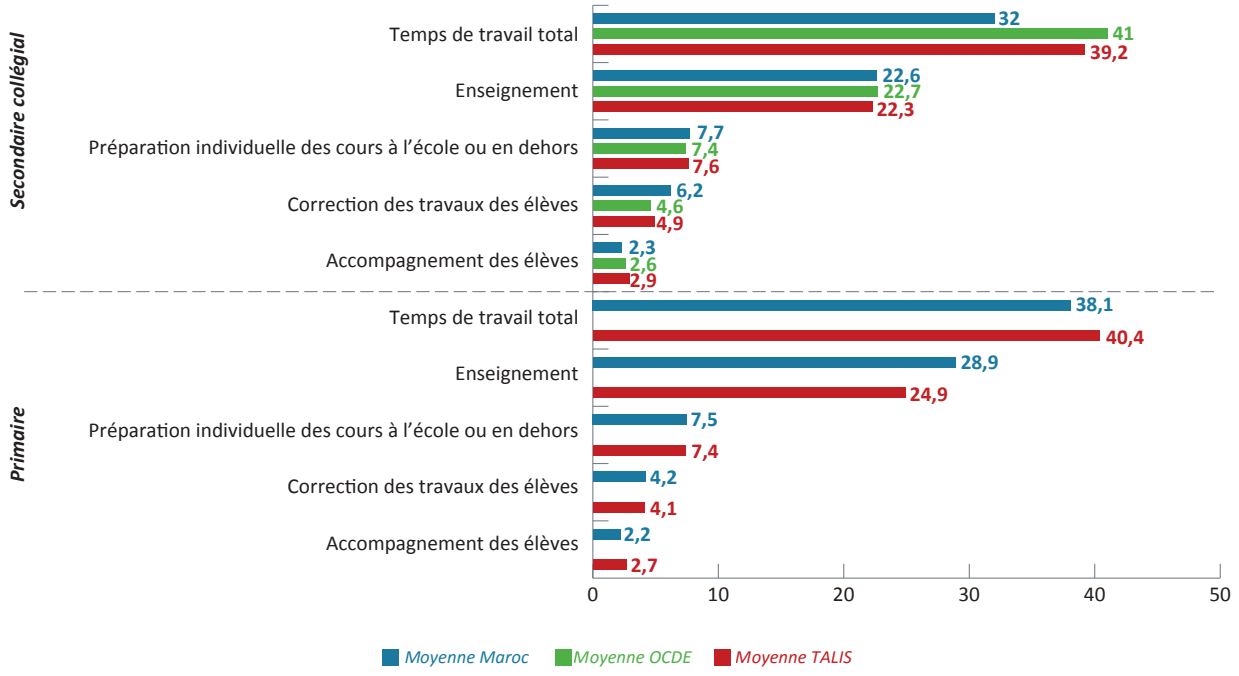
Au-delà du temps de classe, les activités les plus consommatrices de temps sont la préparation des cours, la correction et la communication avec les familles. Ces tâches, bien que moins visibles dans les grilles horaires officielles, absorbent une part importante de l'engagement hebdomadaire des enseignants. La multi-dimensionnalité du métier et l'articulation entre instruction, évaluation, accompagnement et coordination implique une flexibilité constante et une adaptation continue aux attentes institutionnelles et aux besoins des élèves. Cette réalité appelle à mieux reconnaître et valoriser l'ensemble des composantes du travail enseignant, au-delà des seules heures d'enseignement déclarées.

13. Instance Nationale d'Évaluation. Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (2021). Programme national d'évaluation des Acquis des élèves de la 6ème année primaire et 3ème année secondaire collégiale, PNEA 2019. Rapport thématique.

14. Cour des Comptes (2017). Système de la fonction publique, décembre 2017.

L'organisation du temps de travail constitue ainsi un cadre structurant qui conditionne la mise en œuvre effective des pratiques pédagogiques. Si les enseignants déclarent mobiliser un large éventail de pratiques structurées, adaptatives et évaluatives, la forte concentration du temps sur le face-à-face pédagogique et les contraintes liées à la préparation, à l'évaluation et à la gestion du groupe-classe peuvent limiter l'approfondissement de certaines dimensions, notamment la différenciation et l'accompagnement individualisé.

Graphique 6. Nombre moyen d'heures que les enseignants à temps plein déclarent avoir consacrées aux activités liées au métier au cours de la dernière semaine civile complète



Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

4. Perceptions de l'atteinte des objectifs pédagogiques et de l'auto-efficacité enseignante

L'efficacité enseignante constitue une dimension cardinale de la qualité éducative. Elle renvoie à la confiance des enseignants dans leur capacité à favoriser les apprentissages, à maintenir l'attention des élèves, à adapter leur pédagogie et à créer un climat propice[15]. Dans les enquêtes TALIS, cette auto-évaluation traduit la manière dont les enseignants perçoivent leur impact sur la réussite scolaire et sur le climat socio-affectif de la classe[16]. Dans les enquêtes TALIS, cette dimension est appréhendée à travers des déclarations des enseignants relatives à l'atteinte d'objectifs pédagogiques précis, et traduit une perception subjective de leur impact professionnel, sans constituer une mesure directe des acquis des élèves.

Au Maroc, ces questions s'inscrivent dans un contexte de réformes structurelles visant la revalorisation du métier et la consolidation du pilotage pédagogique. L'approche par compétences, la diffusion de dispositifs d'enseignement différencié et la généralisation des programmes de soutien à la lecture et au calcul précoce ont contribué à renforcer la réflexivité professionnelle. L'enquête TALIS 2024 offre ainsi un éclairage systématique de cette dimension, en distinguant le primaire et le collège.

Les indicateurs d'atteinte des objectifs pédagogiques s'appuient sur sept pratiques considérées comme essentielles : présenter le

15. OCDE (2025), Résultats de TALIS 2024- Notes de pays : Maroc, Organisation de Coopération et de Développement Économiques, octobre 2025.

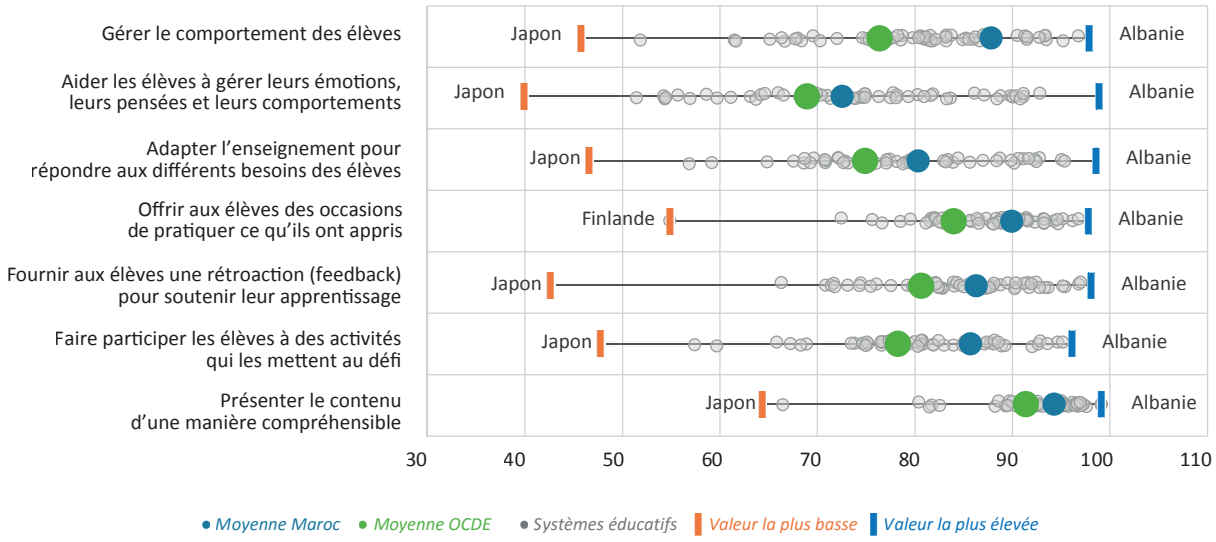
16. OCDE (2025), Résultats de TALIS 2024 : L'état de l'enseignement, TALIS, Éditions OCDE, Paris.

contenu de manière compréhensible, engager les élèves dans un travail stimulant sur le plan cognitif, fournir une rétroaction pour soutenir leurs apprentissages, offrir des occasions de pratiquer ce qu'ils ont appris, adapter l'enseignement aux différents besoins, aider les élèves à gérer leurs émotions, pensées et comportements, et gérer efficacement la discipline et le cadre de classe. L'examen conjoint de ces dimensions permet d'appréhender la structure interne des pratiques d'enseignement et le niveau global d'auto-efficacité perçu.

Il est donc essentiel de souligner que les indicateurs analysés dans cette section ne traduisent pas une efficacité mesurée sur la base de performances scolaires, mais une efficacité perçue, construite à partir de l'expérience professionnelle des enseignants, de leurs conditions d'exercice et des normes institutionnelles dominantes. Cette distinction est déterminante pour interpréter les résultats, notamment dans un contexte où les performances des élèves demeurent faibles.

Les enseignants marocains de collège présentent un haut degré de confiance dans leur capacité à atteindre les principaux objectifs pédagogiques. La clarté de la présentation est quasi unanimement citée, avec 94% d'enseignants déclarant présenter les contenus de manière compréhensible. Près de 90% affirment consolider les apprentissages après chaque leçon, 86% déclarent fournir une rétroaction formative régulière et 88% maintiennent la discipline et un cadre propice au travail. Ces valeurs, supérieures aux moyennes TALIS (79% – 91%), situent le Maroc parmi les systèmes à forte intensité déclarative sur les dimensions structurelles de l'enseignement, comparables à plusieurs pays du Golfe. Les taux les plus faibles concernent l'adaptation aux besoins (80,3%) et le soutien socio-émotionnel (72,5%), ce qui révèle un écart d'environ vingt points de pourcentage entre les pratiques cognitives structurées et celles mobilisant des ajustements individualisés. Cette hiérarchie interne, très marquée sur les dimensions cognitives et organisationnelles et plus modérée sur les registres relationnels, traduit un modèle d'enseignement centré sur la progression collective. Dans un contexte où les classes demeurent souvent hétérogènes et denses, la personnalisation des apprentissages se heurte à des contraintes de temps et de ressources.

Graphique 7. Pourcentage des enseignants du secondaire collégial déclarant atteindre les objectifs de leurs leçons « assez souvent » ou « très souvent » (%)

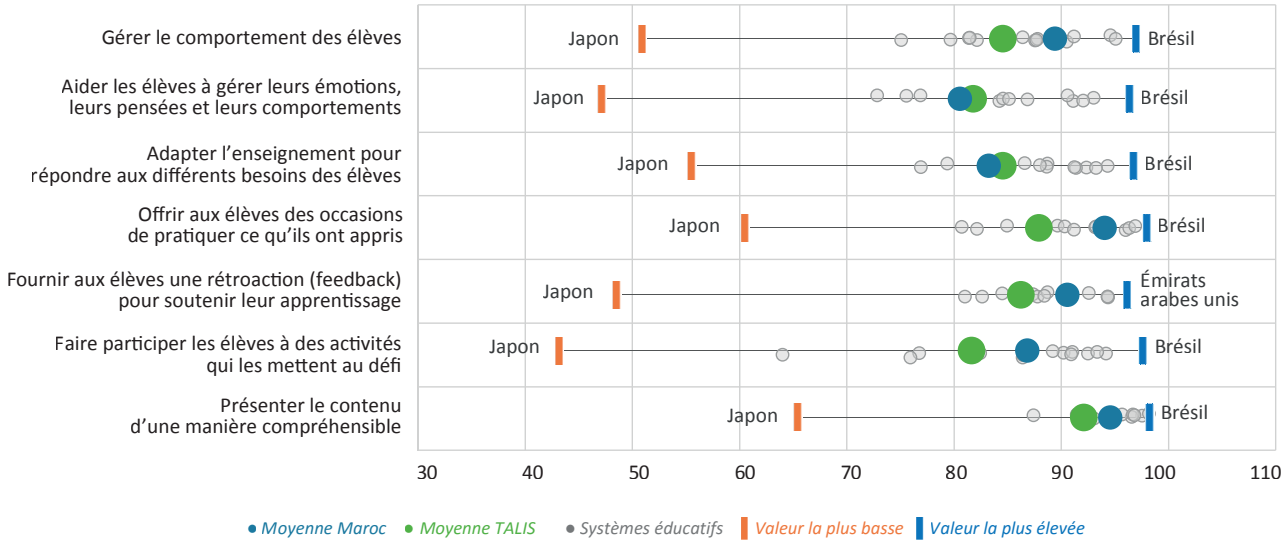


Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

Au primaire, les déclarations d'atteinte des objectifs pédagogiques sont globalement plus élevées et plus homogènes que celles observées au collège. La clarté de la leçon atteint 95%, la consolidation des apprentissages 94%, la rétroaction formative 90% et la gestion de classe

89%. Les gains les plus notables concernent le soutien socio-émotionnel, supérieur de huit points à celui du collège, et la rétroaction formative, en progression de quatre points de pourcentage. Ces écarts, statistiquement significatifs, suggèrent un encadrement pédagogique plus cohérent et une régulation plus continue des apprentissages, rendus possibles par la polyvalence des enseignants et par la stabilité de la relation éducative au primaire. Cette configuration rapproche le Maroc de systèmes où la stabilité de la relation éducative constitue un levier d'efficacité. Elle prolonge également les constats établis par les études[17], qui ont montré que la proximité temporelle entre l'enseignant et son groupe favorise la régulation continue des apprentissages et la confiance mutuelle.

Graphique 8. Pourcentage des enseignants du primaire déclarant atteindre les objectifs de leurs leçons «assez souvent» ou «très souvent» (%)



Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

Dans le panorama TALIS 2024, le Maroc se situe au-dessus des moyennes internationales sur la plupart des dimensions, au primaire comme au collège. Cette sur-déclaration d'efficacité, observée également dans d'autres contextes culturels, s'explique par une conception professionnelle valorisant la maîtrise du collectif et la cohérence du groupe-classe. Le différentiel persistant entre la clarté d'enseignement et le soutien socio-émotionnel correspond à un invariant des systèmes TALIS : dans la majorité des pays, les tâches d'adaptation individuelle et d'accompagnement émotionnel reçoivent des taux d'accord inférieurs aux dimensions structurelles de la leçon.

L'analyse des variations selon les caractéristiques des enseignants et des établissements montre des écarts réels mais d'amplitude limitée. Au collège, les différences entre hommes et femmes sont faibles ; la clarté, la consolidation, la rétroaction et la gestion du comportement présentent des taux similaires, à l'exception du soutien socio-émotionnel légèrement plus élevé chez les enseignantes (75% contre 71%). Au primaire, les écarts deviennent significatifs : les enseignantes se déclarent plus souvent capables d'atteindre la plupart des objectifs, notamment la clarté (95,5% contre 93%), la consolidation (95% contre 92%), l'adaptation aux besoins (85% contre 80%), le soutien socio-émotionnel (83% contre 76,5%) et la gestion des comportements (91% contre 86,5%). Les écarts, compris entre 2,6 et 6,4 points, atteignent la significativité statistique et traduisent une implication plus marquée des enseignantes dans la régulation affective et pédagogique du groupe.

17. OCDE (2023), Guide de l'enseignant sur l'évaluation formative et la différenciation pédagogique des élèves au Maroc (Volume 1), Éditions OCDE, Paris.

L'ancienneté a un effet restreint sur la perception d'efficacité. Au collège, les enseignants de plus de dix ans d'expérience déclarent un peu moins souvent différencier leurs activités (78%) que ceux de moins de cinq ans (82%), sans autre variation majeure, ce qui traduit une homogénéisation des pratiques déclarées après les premières années d'exercice. Au primaire, la tendance s'inverse partiellement : la rétroaction formative est davantage mentionnée par les enseignants expérimentés (92% contre 88%), suggérant une consolidation progressive des compétences d'évaluation formative au fil de la carrière.

Les écarts de milieu apparaissent également contenus, entre milieu rural et urbain, les différences restent faibles : au collège, 51% des enseignants du milieu rural déclarent atteindre régulièrement les objectifs, contre 56% en milieu urbain ; au primaire, les proportions atteignent respectivement 61% et 65%. Les contrastes les plus nets concernent le secteur d'appartenance. Au collège, 70% des enseignants du privé atteignent le composite des objectifs contre 50% dans le public, soit un écart de vingt points de pourcentage ; au primaire, la différence reste significative, à hauteur de dix points (70% contre 60%). Ces écarts reflètent des conditions d'exercice différenciées : taille des classes, disponibilité des ressources, charge horaire, autant de facteurs déjà mis en évidence par des évaluations de l'Instance Nationale d'Évaluation[18].

La composition linguistique des établissements exerce un effet déterminant : lorsque plus de 10% des élèves rencontrent des difficultés de compréhension dans la langue d'enseignement, la proportion d'enseignants atteignant les objectifs baisse sensiblement. Au collège, elle passe de 68% à 51,5% (-16 points) ; au primaire, de 65% à 56% (-8,7 points). Ce gradient linguistique souligne les défis de la diversité des langues, qui contraint les enseignants à conjuguer progression collective et médiation linguistique dans des contextes multilingues.

La relation entre sentiment d'auto-efficacité[19] et atteinte des objectifs[20] pédagogiques, mesurée à travers les coefficients de corrélation et les modèles de régression, se révèle forte et stable. Au primaire comme au collège, plus les enseignants se sentent efficaces, plus ils estiment atteindre leurs objectifs. Les coefficients de détermination avoisinent 30%, indiquant qu'environ un tiers de la variance du sentiment d'efficacité est expliqué par les pratiques perçues. Les effets demeurent quasi inchangés après contrôle des caractéristiques individuelles et contextuelles. Ils sont particulièrement marqués pour les dimensions complexes : au collège, se sentir « très efficace » multiplie par 6,1 la probabilité de déclarer atteindre les objectifs d'adaptation pédagogique et par 6 celle de soutenir les compétences socio-émotionnelles. Au primaire, les résultats sont du même ordre. Ces corrélations confirment la relation circulaire entre confiance professionnelle et pratiques déclarées : plus les enseignants se perçoivent comme efficaces, plus ils déclarent atteindre les objectifs, notamment ceux exigeant une différenciation et une forte présence relationnelle.

Le profil marocain se caractérise ainsi par un haut plateau d'efficacité déclarée et une hiérarchie interne stable. La quasi-totalité des enseignants, au primaire comme au collège, se disent capables d'atteindre les visées essentielles de l'enseignement : clarté, consolidation, rétroaction et gestion de classe. Les dimensions impliquant des ajustements individualisés, comme l'adaptation et le soutien émotionnel, restent moins fréquentes mais progressent sensiblement au primaire. Les différences de genre en faveur des femmes pour le primaire, la faible sensibilité à l'ancienneté et les écarts persistants entre secteurs public et privé dessinent un relief nuancé. Les contextes multilingues apparaissent comme les plus exigeants, réduisant la probabilité d'atteindre les objectifs.

Dans la comparaison internationale, le Maroc se situe au-dessus des moyennes TALIS pour la

18. Instance Nationale d'Évaluation. Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (2021). Le métier de l'enseignant au Maroc. À l'aune de la com paraison internationale. Rapport thématique.

19. L'auto-efficacité globale des enseignants est une échelle composite fondée sur la moyenne des trois dimensions : engagement des élèves, enseignement et gestion de classe. Les scores composites ont une moyenne de 10 et un écart-type de 2.

20. Cette échelle mesure la manière dont les objectifs d'enseignement ont été atteints au cours de la dernière semaine, notamment : Présenter les contenus de manière claire, proposer des activités stimulantes, donner une rétroaction utile, offrir des occasions de pratique, et adapter l'enseignement aux besoins des élèves.

majorité des indicateurs, tout en partageant avec d'autres pays la prédominance d'un modèle fondé sur la cohérence du collectif plutôt que sur l'individualisation. Cette configuration rejoint les résultats des évaluations de l'INE, qui mettent en évidence un pilotage pédagogique centré sur la clarté, la consolidation et la gestion du groupe-classe[21]. La relation robuste entre auto-efficacité et atteinte des objectifs confirme que la confiance professionnelle constitue un levier déterminant du climat d'enseignement : plus elle est élevée, plus les enseignants manifestent une constance dans la conduite des apprentissages et une résilience face aux contraintes organisationnelles. Au terme de cette analyse se dessine l'image d'un métier confiant et engagé, inscrit dans un environnement institutionnel en transformation continue, où la maîtrise du collectif reste un socle de stabilité, tandis que la différenciation et l'accompagnement émotionnel demeurent des champs d'expansion futurs de l'efficacité enseignante.

Les résultats de TALIS 2024 révèlent un modèle pédagogique structuré, adapté à la gestion du collectif, mais peu outillé pour produire des apprentissages profonds dans des contextes marqués par l'hétérogénéité et le multilinguisme. L'amélioration des acquis des élèves dépendra moins d'un accroissement des exigences individuelles envers les enseignants que d'une transformation des conditions pédagogiques et organisationnelles dans lesquelles leurs pratiques prennent sens.

Le profil marocain se caractérise par un niveau élevé d'auto-efficacité déclarée et une hiérarchie interne stable des objectifs pédagogiques. La quasi-totalité des enseignants se disent capables d'atteindre les objectifs essentiels liés à la structuration de l'enseignement et à la gestion du groupe-classe. En revanche, les dimensions impliquant une individualisation fine des apprentissages et un accompagnement socio-émotionnel approfondi restent moins fréquemment atteintes, en particulier dans les contextes les plus contraints.

Ce décalage entre confiance professionnelle élevée et faibles performances des élèves révèle les limites d'un modèle pédagogique centré sur la maîtrise du collectif, dans un système confronté à une forte hétérogénéité linguistique, sociale et scolaire. Il souligne la nécessité de renforcer non seulement les compétences individuelles, mais aussi les conditions systémiques permettant aux pratiques pédagogiques de produire des effets durables sur les apprentissages.

Les résultats de TALIS 2024 indiquent que l'amélioration des apprentissages ne passe pas prioritairement par une remise en cause des pratiques de base des enseignants, déjà largement maîtrisées, mais par une action sur l'environnement professionnel dans lequel ces pratiques s'exercent.

5. Croyances de croissance des enseignants marocains (Growth Mindset)

Les croyances de croissance occupent, dans l'enquête TALIS 2024, une place centrale dans l'analyse du rapport des enseignants à la capacité de progression de leurs élèves. Elles mesurent le degré d'adhésion à l'idée selon laquelle les compétences intellectuelles peuvent se développer à travers l'effort, la pratique et l'enseignement, en opposition à une conception fixiste de l'intelligence. Trois énoncés structurent ce module : « chaque personne possède un certain niveau d'intelligence, et il n'y a pas grand-chose que l'on puisse faire pour le changer », « l'intelligence d'une personne est une caractéristique qu'elle ne peut pas vraiment changer », « on peut apprendre de nouvelles choses, mais on ne peut pas réellement changer son intelligence de base ». Le rejet de ces énoncés indique une adhésion au growth mindset.

À l'échelle internationale, les résultats dessinent trois zones distinctes au collège. Un premier groupe (Chili, France, Brésil, Finlande et Japon), se caractérise par un rejet massif des conceptions fixistes, souvent supérieur à 85%. Un deuxième, intermédiaire, regroupe Bahreïn,

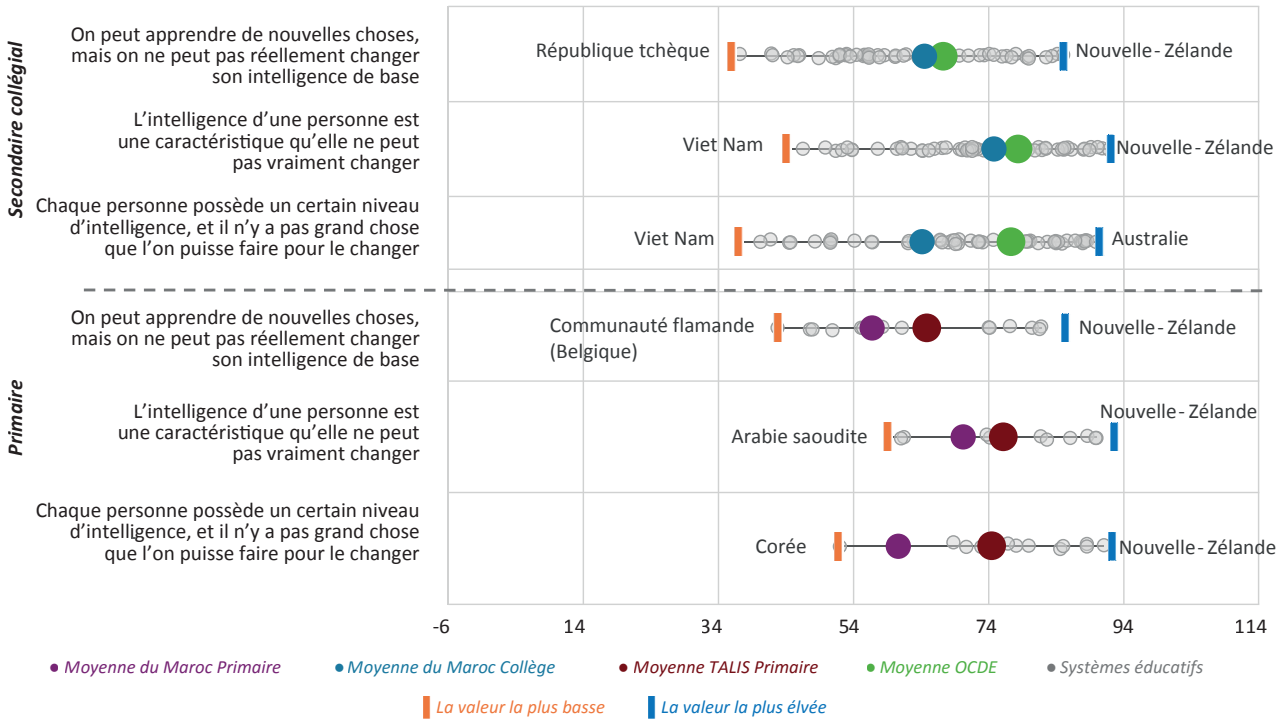
21. Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (2025). Évaluation externe de la phase expérimentale du projet des écoles pionnières. Rapport thématique.

les Émirats arabes unis et la Turquie, autour de 65% à 75% selon les contextes. Enfin, un troisième pôle incluant l'Afrique du Sud et, plus largement, certains contextes à faibles niveaux de développement éducatif, demeure en deçà de 50%. La moyenne TALIS s'établit à 69%, indiquant qu'en moyenne sept enseignants sur dix dans le monde rejettent l'idée que l'intelligence ne peut pas être modifiée, traduisant une adhésion majoritaire, mais non unanime, à la malléabilité intellectuelle.

Dans ce panorama, le Maroc se positionne dans la zone médiane. Au collège, 64% des enseignants rejettent l'idée qu'« on ne peut pas changer son intelligence », 75% contestent que « l'intelligence change peu » et 64,5% refusent l'idée qu'« on peut apprendre sans changer son intelligence de base ». Ces niveaux, bien qu'indiquant une majorité adhérente à la vision dynamique, restent en deçà des moyennes TALIS (69%, 72%, 61,5%). La structure interne des croyances présente une hiérarchie claire : la stabilité de l'intelligence est plus souvent rejetée que la fixité de l'intelligence de base, ce qui traduit une conception pragmatique de la malléabilité. On croit davantage au progrès des apprentissages qu'à une transformation cognitive profonde.

Au primaire, les taux reculent : 61%, 70% et 57% pour les trois énoncés respectivement, soit des baisses significatives de -3,5 à -8 points de pourcentage par rapport au collège. Le Maroc se situe alors en dessous des moyennes TALIS (74%, 76%, 65%), avec des écarts de 14 points, 6 points et 8 points de pourcentage selon les énoncés. Cette diminution plus forte qu'ailleurs différencie le pays de contextes où la croyance en la malléabilité se renforce ou reste stable au primaire (comme l'Espagne ou le Japon). Le profil marocain révèle ainsi une structure duale: au collège, les croyances de croissance sont comparables à celles observées dans les pays du Golfe ; au primaire, un recul plus net est enregistré, traduisant une adhésion diffuse mais moins consolidée.

Graphique 9. Pourcentage d'enseignants qui se disent « fortement en désaccord » ou « en désaccord » avec les affirmations sur l'intelligence et l'apprentissage (%)



Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

L'analyse des caractéristiques individuelles montre au collège une remarquable homogénéité: aucun effet significatif du genre, de l'âge ou de l'ancienneté n'est observé. Cette stabilité inter-groupes témoigne d'un socle professionnel partagé. Au primaire, en revanche, la dimension de genre devient significative : 75% des hommes contre 68% des femmes adhèrent

à la vision dynamique, soit un écart de 7 points de pourcentage. Aucun effet n'est détecté pour l'âge ou l'ancienneté. Cette dissymétrie de genre, propre au premier degré, peut refléter la charge de travail et la polyvalence plus marquées chez les enseignantes, sans qu'on puisse en inférer une causalité directe.

Les gradients générationnels restent neutres, confirmant l'absence de différenciation temporelle des croyances. Là où des pays comme la France montre des écarts négatifs selon l'âge, et le Japon des écarts positifs, le Maroc se caractérise par une horizontalité complète : les croyances de croissance ne varient ni avec l'âge, ni avec l'expérience.

Les analyses de corrélation confirment cette neutralité. Les coefficients reliant les croyances de croissance[22] à la satisfaction au travail, au bien-être, à la réalisation des objectifs pédagogiques et au sentiment d'auto-efficacité sont très faibles et souvent non significatifs. L'analyse montre que les croyances de croissance n'ont presque aucun lien avec la satisfaction au travail : la variation est de seulement 0,01 au collège et 0,02[23] au primaire, même après avoir pris en compte les caractéristiques des enseignants. Ces valeurs, inférieures aux moyennes TALIS (0,04 au collège et 0,06 au primaire), indiquent une indépendance quasi complète entre les croyances de croissance et le bien-être professionnel.

De même, la relation avec l'auto-efficacité est presque nulle sur l'ensemble des dimensions. Contrairement à d'autres pays où la croyance en la malléabilité s'accompagne d'une confiance accrue dans la capacité à faire progresser les élèves (France, Portugal, Turquie), les enseignants marocains se sentent efficaces indépendamment de leur conception de l'intelligence. Un léger effet négatif apparaît toutefois au primaire entre croyances de croissance et bien-être, significatif mais faible. Ce profil, rare dans TALIS, rapproche le Maroc de contextes comme le Japon ou les Émirats arabes unis, où la conviction de malléabilité s'accompagne paradoxalement d'un sentiment de tension accrue, probablement parce qu'elle intensifie la responsabilité perçue de l'enseignant dans la réussite de chaque élève.

Pris dans son ensemble, le cas marocain compose une figure d'équilibre : une majorité d'enseignants adhèrent à la vision dynamique de l'intelligence, mais cette croyance reste modérée et stable. La stabilité des écarts entre sous-groupes et l'absence de liens statistiques dessinent une culture professionnelle où la malléabilité intellectuelle est reconnue comme un principe général, sans encore structurer les pratiques ou la confiance professionnelle. Le Maroc se situe ainsi dans le groupe médian de TALIS, proche de Bahreïn et des Émirats arabes unis : des systèmes où la croyance en la progression par l'effort est présente, mais demeure largement déclarative.

6. Perceptions de la technologie en enseignement

6.1. Perceptions des enseignants du numérique

L'évolution rapide des technologies numériques transforme l'éducation en offrant de nouvelles opportunités tout en soulevant des défis en termes d'équité, de biais et de protection de la vie privée. Si les enseignants restent au cœur du processus d'apprentissage, la pandémie de COVID-19 a montré l'importance des outils numériques pour assurer la continuité éducative. Malgré la numérisation des processus existants dans de nombreux pays, peu ont véritablement engagé une transformation pédagogique qui repense les pratiques et méthodes d'enseignement[24]. Dans ce cadre, l'enquête TALIS 2024 s'intéresse à la capacité des enseignants à utiliser ces outils pour soutenir l'enseignement et l'évaluation, à adapter les ressources à différentes activités et à apprendre de nouvelles technologies. Elle explore également les attitudes des enseignants face aux opportunités et défis liés au numérique ainsi que leur expérience et leurs perceptions concernant l'intelligence artificielle.

22. Cette échelle se fonde sur les réponses des enseignants (« tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord ») concernant des affirmations sur l'intelligence, telles que : chacun possède une quantité d'intelligence que l'on ne peut pas vraiment changer, l'intelligence change peu au cours du temps, on peut apprendre de nouvelles choses, mais pas vraiment modifier son intelligence fondamentale.

23. Résultats de la variation de l'échelle de satisfaction au travail des enseignants associée à l'échelle de des croyances de croissance.

24. OECD (2023), OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem, OECD Publishing.

Au collège, les enseignants marocains manifestent une adhésion particulièrement forte aux apports pédagogiques du numérique. Ils sont ainsi 94% à considérer que les outils digitaux stimulent l'intérêt des élèves, 88% à estimer qu'ils favorisent l'autorégulation, 89% à juger qu'ils améliorent les performances scolaires et 81% à penser qu'ils encouragent la collaboration entre pairs. Sur chacun de ces indicateurs, le Maroc se situe nettement au-dessus des moyennes de l'OCDE (85%, 74,5%, 68% et 74%) et de celles des pays participants à TALIS (88%, 80%, 76% et 79%).

Au primaire, cette confiance dans le potentiel éducatif du numérique demeure tout aussi élevée : 93,5% des enseignants estiment qu'il nourrit l'intérêt des élèves, 85% pensent qu'il renforce l'autorégulation, 89% qu'il améliore les performances et 79% qu'il facilite la collaboration. Les écarts avec le collège sont faibles, révélant une grande stabilité des perceptions d'un niveau scolaire à l'autre, même si l'autorégulation et la collaboration y apparaissent légèrement moins marquées. L'adhésion du corps enseignant marocain aux bénéfices du numérique se distingue par son intensité. Les enseignants soulignent avant tout la capacité du numérique à accroître l'engagement des élèves et à stimuler leur réussite académique, tandis que les dimensions collaborative et autorégulatrice, bien que moins saillantes, demeurent largement supérieures aux standards internationaux.

Les enseignants marocains expriment une appréciation à la fois mesurée et lucide des défis que soulève l'usage des outils et ressources numériques. Au collège, 44% estiment que le numérique constitue une source de distraction pour les élèves, 60% qu'il amoindrit la qualité des interactions directes entre pairs, 59% qu'un recours intensif peut altérer leur bien-être, et 78% qu'il favorise la soumission de contenus en ligne comme travaux personnels. En comparaison avec les moyennes observées dans les pays de l'OCDE (53%, 64%, 60,5% et 73%) et celles des pays participants à TALIS (51%, 63%, 61% et 75%), le Maroc se situe généralement en deçà, à l'exception notable du plagiat numérique où la proportion d'enseignants préoccupés se révèle plus élevée. Au primaire, les perceptions s'inscrivent dans une continuité remarquable: 39% des enseignants jugent le numérique distrayant, 62% pensent qu'il limite les échanges directs, 58% l'associent à un risque pour le bien-être des élèves et 75% estiment qu'il encourage le plagiat. Les écarts avec le collège demeurent modestes, traduisant une cohérence dans le jugement professionnel sur ces questions.

Dans une lecture transversale, les enseignants marocains adoptent ainsi une position équilibrée vis-à-vis du numérique. Ils en reconnaissent pleinement les apports pédagogiques, mais demeurent attentifs à certains risques d'ordre comportemental ou relationnel, parmi lesquels le plagiat se détache nettement comme la préoccupation dominante.

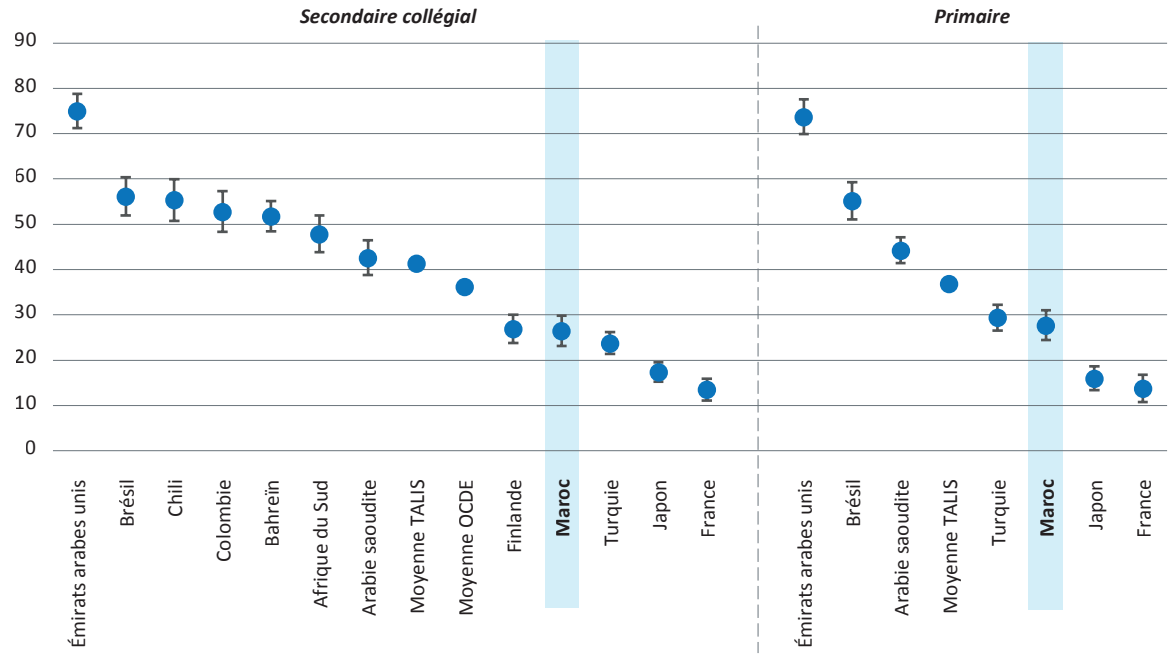
6.2. Perceptions de l'intégration de l'intelligence artificielle dans l'enseignement

Dans le cadre de TALIS, l'intelligence artificielle est définie comme la capacité de systèmes informatiques à exécuter des tâches traditionnellement attribuées à l'intelligence humaine : formuler des prédictions, suggérer des décisions, générer du texte, traiter le langage naturel, reconnaître les voix et images, analyser les apprentissages ou encore opérer sous forme d'agents autonomes. Bien que son usage en éducation soit ancien, plus de quatre décennies d'expérimentations, l'apparition de Chat Gpt à la fin de l'année 2022 a profondément accéléré son intégration dans les pratiques pédagogiques.

L'ampleur réelle de l'impact de l'IA sur l'enseignement et l'apprentissage demeure toutefois sujette à débat, et la question de ses usages appropriés reste largement ouverte. Dans cette optique, l'enquête TALIS examine la manière dont les enseignants recourent à l'IA, les conditions de son utilisation, mais aussi les raisons de son non-usage. Elle recueille en parallèle leurs perceptions de ses bénéfices potentiels, tels que l'adaptation fine du matériel pédagogique aux capacités des élèves, ainsi que de ses zones de vigilance, parmi lesquelles le risque accru de plagiat apparaît comme l'une des préoccupations majeures.

L'usage de l'intelligence artificielle demeure relativement restreint au sein du corps enseignant marocain, en dépit d'une exposition croissante aux outils numériques. Seuls 26,5% des enseignants de collège et 28% de ceux du primaire déclarent avoir mobilisé l'IA dans leurs pratiques pédagogiques au cours des douze derniers mois. Ces proportions se situent près de dix points de pourcentage en dessous de la moyenne de l'OCDE pour le collège (36%) et à neuf points de la moyenne TALIS pour le primaire (37%). Ces écarts témoignent d'une adoption encore embryonnaire, limitée à environ un quart des enseignants seulement.

Graphique 10. Répartition des enseignants ayant déclaré avoir utilisé l'IA au cours de la dernière année par pays et par cycle d'enseignement (%)



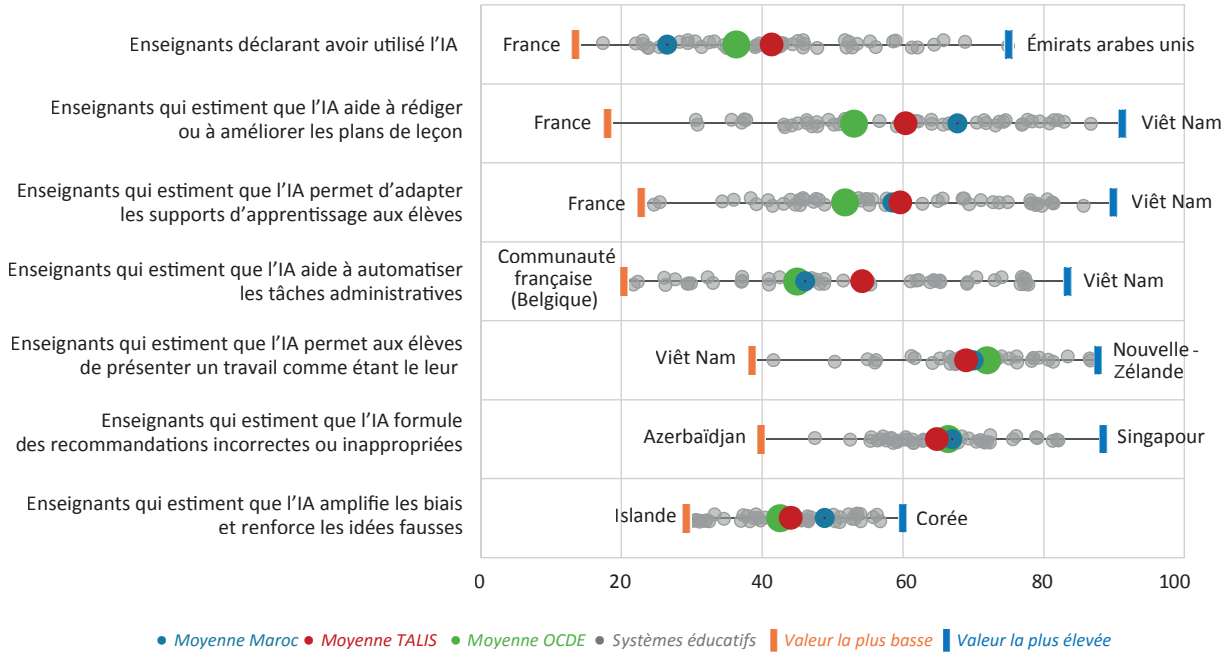
Les intervalles de confiance à 95% sont représentés par les barres

Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

Les enseignants marocains mobilisent l'intelligence artificielle de manière pragmatique et inventive, principalement pour la préparation pédagogique, la différenciation de l'enseignement et la communication avec les familles. Au collège, 72% déclarent utiliser l'IA pour apprendre plus efficacement ou résumer un sujet, 71% pour générer des plans de leçon ou des activités, et 53% pour ajuster automatiquement le niveau de difficulté en fonction des besoins des élèves. L'IA est également sollicitée pour permettre aux élèves de s'exercer dans des situations proches du réel (52%) et pour soutenir la rédaction de commentaires ou de communications aux parents (45,2%).

En revanche, les usages à visée analytique ou évaluative demeurent moins développés. Seuls 36% des enseignants y recourent pour corriger ou noter les travaux, et 35% pour analyser la participation ou la performance des élèves. Les tendances observées au primaire s'inscrivent dans la même dynamique, certaines proportions étant même légèrement supérieures, signe d'une intégration relativement homogène de l'IA d'un cycle à l'autre.

Graphique 11. Répartition des enseignants du secondaire collégial déclarant utiliser ou avoir une opinion sur l'intelligence artificielle dans leur pratique pédagogique (%)



Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

Au collège, les enseignants marocains perçoivent plusieurs bénéfices à l'usage de l'IA. Ainsi, 68% estiment qu'elle aide à améliorer les plans de leçon, 58,5% qu'elle permet d'adapter les contenus au niveau des élèves et 52,5% qu'elle facilite le suivi individualisé. Ils identifient aussi des risques puisque 70% considèrent qu'elle favorise le plagiat, 67% qu'elle peut produire des recommandations inappropriées, 49% qu'elle renforce certains biais et 52% qu'elle pose des problèmes de sécurité des données. Les obstacles restent importants, notamment le manque d'infrastructure rapporté par 76% des enseignants et le déficit de compétences mentionné par 68%. Par ailleurs, 46% estiment que l'IA ne devrait pas être utilisée dans l'enseignement et 25,5% déclarent que leur établissement en interdit l'usage.

Au primaire, les contraintes relevées par les enseignants sont également marquées, avec 79% qui signalent un manque d'infrastructure et une proportion importante qui évoque des difficultés de compétences numériques. Les restrictions institutionnelles demeurent limitées, puisque seulement 31% des enseignants indiquent que leur établissement interdit l'usage de l'IA. Les données disponibles montrent ainsi que les obstacles matériels et pédagogiques constituent les principaux freins à l'adoption de l'intelligence artificielle dans ce niveau d'enseignement.

CHAPITRE III.
DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS

Le développement des compétences professionnelles constitue un levier essentiel pour améliorer la qualité de l'enseignement et, in fine, les apprentissages des élèves. Ce processus s'appuie sur deux voies complémentaires : la formation initiale, qui établit les bases des connaissances et compétences nécessaires à l'exercice du métier, et le développement professionnel continu, qui englobe la formation tout au long de la carrière, le travail collaboratif et la réflexion sur les pratiques pédagogiques. Ces deux dimensions constituent, ensemble, les piliers de l'amélioration continue des compétences enseignantes et, par conséquent, de la qualité de l'éducation.

La formation initiale constitue la première étape essentielle du parcours professionnel. Elle permet aux enseignants d'acquérir les compétences fondamentales, tant sur le plan pédagogique que disciplinaire, nécessaires à l'exercice du métier. Ces compétences incluent la maîtrise approfondie des contenus disciplinaires, la maîtrise des concepts clés, la didactique de la matière enseignée, ainsi que la connaissance pédagogique générale, liée à la gestion de classe, à la planification et à l'évaluation. L'intégration cohérente de ces dimensions fonde une pratique enseignante solide et adaptée aux contextes[1]. Une bonne formation initiale des enseignants combine des connaissances disciplinaires et pédagogiques, des expériences pratiques liées à la théorie et des stages préparant au travail réel en classe. L'importance de ces éléments varie selon le niveau d'enseignement et les groupes d'âges[2].

Il est important de souligner que la formation initiale des enseignants continue d'exercer une influence significative sur les pratiques professionnelles et pédagogiques des enseignants, même après l'entrée en poste[3]. Cette influence s'explique par deux grands types de facteurs : d'une part, des facteurs personnels, tels que les expériences antérieures, le statut de certification, le genre, la discipline enseignée, la motivation[4] ou encore le bien-être[5]; d'autre part, des facteurs contextuels liés aux caractéristiques des dispositifs de formation, notamment le type d'établissement, la durée et le format du programme, les partenariats avec les écoles, ainsi que l'accompagnement assuré par les formateurs, et les tuteurs[6]. La mesure de l'impact des connaissances des enseignants sur la réussite des élèves à travers des critères observables, comme les diplômes, reste complexe[7], bien que la majorité des travaux s'accorde sur le fait que les enseignants contribuent significativement à la réussite des élèves[8]. Cette conclusion devient d'autant plus

1. OECD (2025), Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 Conceptual Framework, OECD Publishing, Paris.

2. OCDE (2019), A Flying Start : Improving Initial Teacher Preparation Systems, Éditions OCDE, Paris.

3. Ainley, J. and R. Carstens (2018), "Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework", OECD Education Working Papers, No. 187, OECD Publishing.

4. Bademo, Y. and B. Tefera (2016), Assessing the desired and actual levels of teachers' participation in decision-making in secondary schools of Ethiopia, Academic Journals, pp. 1236-1242.
Feng, X., M. Helms-Lorenz and R. Maulana (2023), "Profiles and developmental pathways of beginning teachers' intrinsic orientations and their associations with effective teaching behaviour", Learning and Individual Differences, Vol. 107, p. 102362.

5. Harmsen, R. et al. (2018), "The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition", Teachers and Teaching: Theory and Practice, Vol. 24/6, pp. 626-643.

6. Goodwin, A. and C. Kosnik (2013), "Quality teacher educators= quality teachers? Conceptualizing essential domains of knowledge for those who teach teachers", Teacher Development, Vol. 17/3, pp. 334-346.

7. Chingos, M. and P. Peterson (2011), "It's easier to pick a good teacher than to train one: Familiar and new results on the correlates of teacher effectiveness", Economics of Education Review, Vol. 30/3, pp. 449-465.
Hanushek, E. (2011), "The economic value of higher teacher quality", Economics of Education Review, Vol. 30/3, pp. 466-479, https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.12.006.

8. Darling-Hammond, L. (2000), "How teacher education matters", Journal of Teacher Education, Vol. 51/3, pp. 166-173.
Ulferts, H. (2019), "The relevance of general pedagogical knowledge for successful teaching: Systematic review and meta-analysis of the international evidence from primary to tertiary education", OECD Education Working Papers, No. 212, OECD Publishing, Paris.

importante lorsqu'on considère la répartition des enseignants entre les établissements : plusieurs études montrent que les enseignants les plus qualifiés et les plus expérimentés sont souvent affectés de manière disproportionnée aux écoles les plus favorisées[9].

Les données de l'enquête TALIS 2024 offrent un éclairage inédit sur les parcours de formation initiale des enseignants marocains, leurs pratiques d'apprentissage continu ainsi que leurs perceptions quant à leur préparation à exercer le métier. Elles permettent ainsi d'identifier les conditions qui favorisent le développement professionnel et de mettre en évidence les besoins prioritaires pour soutenir durablement la montée en compétences du corps enseignant.

Ce chapitre s'articule autour de trois dimensions complémentaires. La première porte sur la formation initiale (qualification, modalités d'entrée dans le métier, appréciation de la qualité de la formation), l'accompagnement en début de carrière (initiation et tutorat) et le développement professionnel continu (organisation, contenus, impact et obstacles à la participation).

1. Perceptions de la formation initiale des enseignants

Les enseignants doivent généralement suivre une formation initiale ou obtenir une qualification avant de commencer à exercer. Celle-ci se fait le plus souvent dans des programmes postsecondaires combinant savoir disciplinaire, pédagogie et pratique d'enseignement. Certains dispositifs accélérés existent pour des candidats ayant déjà une expérience professionnelle ou des compétences spécifiques. Dans quelques cas, un diplôme disciplinaire seul peut suffire. Les études montrent toutefois que les enseignants non formés sont généralement moins efficaces que leurs pairs formés[10], même si un diplôme ne garantit pas à lui seul la qualité de l'enseignement[11]. Cette section présente les parcours de formation initiale des enseignants ainsi que leurs perceptions de la qualité de cette formation.

Au Maroc, la formation initiale des enseignants a été identifiée comme un levier fondamental de transformation du système éducatif (levier 9) dans la Vision stratégique 2015-2030[12]. Il y est clairement stipulé que cette formation doit devenir à la fois obligatoire et professionnalisante, selon les spécificités de chaque métier de l'éducation. Dans cette perspective, la formation initiale est désormais perçue non plus comme un simple préalable, mais comme une condition sine qua non d'accès au métier de l'enseignant, qu'il s'agisse du préscolaire, primaire ou secondaire.

Dans le même ordre d'idée, la loi-cadre 51-17 vient consolider cette orientation. Elle consacre plusieurs articles à la formation des enseignants, notamment l'article 38, qui insiste sur le caractère obligatoire de la formation pour toute personne souhaitant accéder au métier de l'enseignant et l'article 39, qui appelle à une révision en profondeur des curricula et des programmes de formation, afin de mieux qualifier les enseignants en adaptant leur formation aux évolutions pédagogiques, scientifiques et technologiques. L'objectif affiché est de doter les enseignants des compétences nécessaires pour répondre aux défis actuels et futurs de l'école marocaine.

1.1. Niveau de diplôme des enseignants

Le recrutement et la rétention d'enseignants hautement qualifiés représentent un enjeu stratégique majeur pour la réussite éducative. TALIS 2024 interroge les enseignants sur le plus haut niveau d'éducation qu'ils ont obtenu, en s'appuyant sur la Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE-2011, encadré 1). Les

9. OECD (2018), Effective Teacher Policies: Insights from PISA, OECD Publishing, Paris.
Sims, S. and R. Allen (2018), "Do pupils from low-income families get low-quality teachers? Indirect evidence from English schools", Oxford Review of Education, Vol. 44/4, pp. 441-458.

10. Bressoux, P., F. Kramarz and C. Prost (2009), "Teachers' Training, Class Size and Students' Outcomes: Learning from Administrative Forecasting Mistakes", The Economic Journal, Vol. 119/536, pp. 540-561.

11. Buddin, R. and G. Zamarro (2009), "Teacher qualifications and student achievement in urban elementary schools", Journal of Urban Economics, Vol. 66/2, pp. 103-115, https://doi.org/10.1016/J.JUE.2009.05.001.

12. Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (2015). Vision stratégique de la réforme 2015-2030 : pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion.

résultats montrent que le niveau d'éducation typique des enseignants varie légèrement selon les pays. Selon les résultats de TALIS 2024, le niveau de formation du corps enseignant marocain reste inférieur à celui observé dans la moyenne internationale et au sein des pays de l'OCDE. Au collège, 63% des enseignants disposent d'une licence (contre une moyenne TALIS de 48,5%), 18% d'un master et 1% d'un doctorat, tandis que 18% possèdent un diplôme inférieur à la licence. Dans les pays de l'OCDE, seuls 5% ont un diplôme inférieur à la licence tandis que la proportion d'enseignants titulaires d'un master atteint 57%, s'affichant à plus de 90% en Croatie, en Finlande, en Pologne, au Portugal et en République slovaque. Au primaire, la situation est comparable, 62% des enseignants marocains ont une licence et 8% un master, contre une moyenne de 24% dans les pays participants à TALIS.

La majorité des enseignants marocains, qu'ils exercent au primaire ou au collège, demeurent titulaires d'une licence, une réalité qui s'explique par plusieurs facteurs liés au contexte récent du système éducatif, et plus particulièrement par la combinaison de politiques de recrutement et de réformes de la formation initiale. Depuis 2016, le Maroc a mis en œuvre une politique de recrutement massif visant spécifiquement les enseignants titulaires d'une licence afin de pallier la pénurie créée par les départs à la retraite et la généralisation de la scolarisation, ce qui a permis l'intégration de plusieurs milliers de nouveaux enseignants au sein du système éducatif public. Parallèlement, la réforme de la formation initiale, introduite à partir de l'année universitaire 2018-2019, a instauré un cursus universitaire de cinq ans incluant un passage obligatoire par l'université et la création d'un cycle de licence en éducation, destiné à renforcer progressivement la qualification académique et professionnelle des enseignants. La prédominance actuelle des titulaires d'une licence reflète donc à la fois les effets immédiats de cette politique de recrutement rapide et la phase de consolidation d'une réforme ambitieuse, qui devrait, à terme, contribuer à rehausser le niveau global du corps enseignant marocain tout en professionnalisant davantage la carrière enseignante.

1.2. Première qualification en enseignement

Attirer des candidats motivés et bien qualifiés vers le métier de l'enseignant est une priorité pour de nombreux pays, d'autant que les exigences en matière de formation initiale varient largement d'un contexte national à l'autre. Dans le cadre de l'enquête TALIS, les enseignants ont été interrogés sur le type de formation suivie avant d'entrer dans le métier : un cursus classique ou régulier de formation des enseignants, un programme « accéléré ou spécialisé », ou une formation centrée sur la discipline enseignée. Dans de nombreux pays, des parcours alternatifs ont été développés pour diversifier les voies d'accès au métier. Ces dispositifs, souvent plus courts ou adaptés, ciblent notamment des professionnels venant d'autres secteurs disposant d'une expertise disciplinaire et visent à pallier les pénuries d'enseignants en offrant un accès plus flexible à la profession[13].

Un programme régulier de formation ou d'éducation des enseignants exige, tel que défini par TALIS, que les futurs enseignants complètent des études postsecondaires[14] menant à une certification d'enseignement. Ce type de programme, généralement dispensé dans une université, met l'accent sur le contenu disciplinaire, la pédagogie et la pratique, de manière simultanée ou consécutive. Dans la majorité des systèmes éducatifs, ce type de programme constitue la voie principale d'accès au métier. Au Maroc, 58% des enseignants du collège ont obtenu leur première qualification par ce biais, un taux inférieur à la moyenne de l'OCDE (77%) et à celle de TALIS (72%), mais supérieur

13. Musset, P. (2010), « Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects », Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, n° 48, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/5kmbphh7s47h-en.

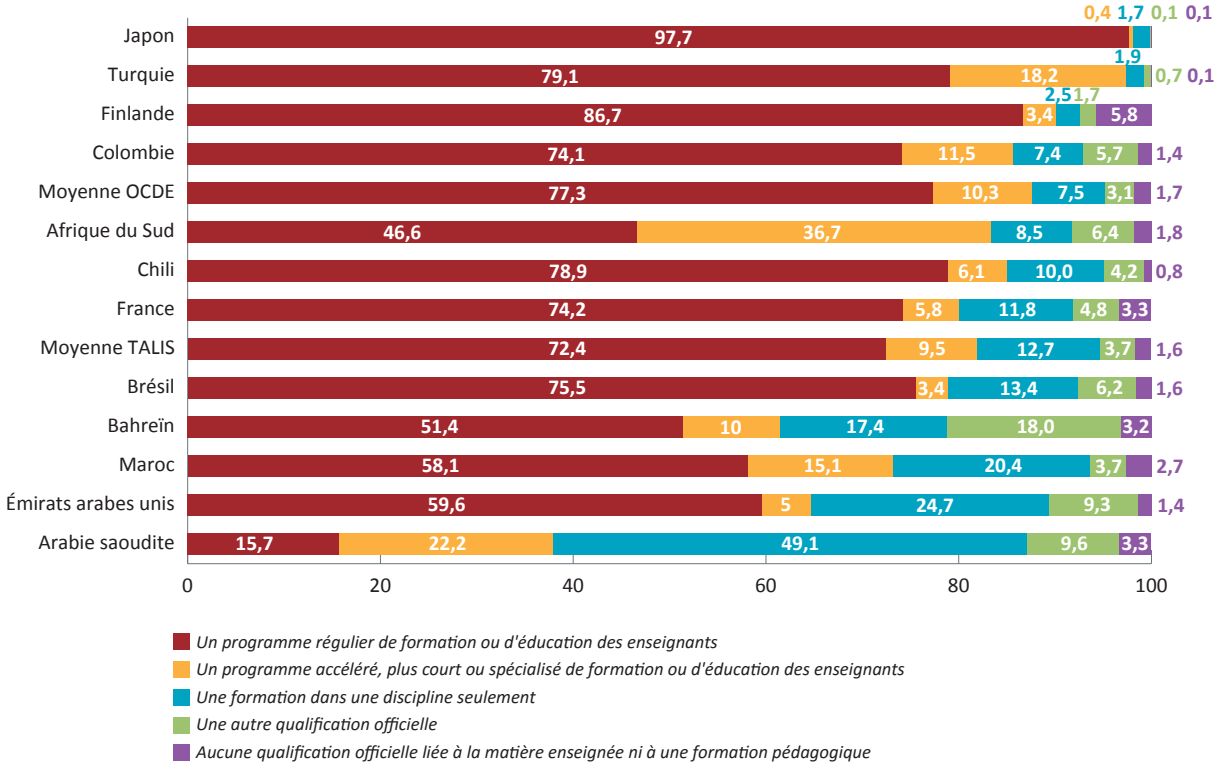
14. Au Maroc, ces études désignent tout cursus d'enseignement ou de formation régulière suivi après l'obtention du baccalauréat et conduisant à une qualification dans le domaine de l'enseignement. Elles englobent notamment les formations disciplinaires et en sciences de l'éducation dispensées dans les universités publiques ou privées, les facultés des sciences de l'éducation, les écoles normales supérieures (ENS) et les écoles supérieures de l'éducation et de la formation (ESEF), généralement complétées par une formation au sein des CRMEF (Centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation).

à ceux observés en Arabie saoudite (16%), en Afrique du Sud (47%) ou au Bahreïn (51%). Cette position intermédiaire traduit une dynamique encourageante de professionnalisation progressive du corps enseignant marocain. La proportion d'enseignants ayant suivi un programme régulier est largement plus élevée dans le secteur public (64%) que dans le privé (37%), illustrant un encadrement plus formalisé dans le public, où la formation initiale est obligatoire, tandis que le privé mise davantage sur la compétence disciplinaire.

Les programmes accélérés ou spécialisés représentent une voie d'accès alternative, de plus en plus répandue pour répondre rapidement à la demande d'enseignants. Au Maroc, 15% des enseignants du collège ont été formés par ce type de dispositif, un taux supérieur à la moyenne de l'OCDE (10%) mais inférieur à ceux de la Turquie (18%), de l'Arabie saoudite (22%) ou de l'Afrique du Sud (37%). Ces formations plus courtes sont davantage suivies par les enseignants expérimentés (22% de ceux qualifiés depuis 5 à 10 ans, contre 14% parmi les plus récents). Elles concernent aussi davantage le secteur privé (21%) que le public (13,5%), ce qui confirme la flexibilité plus grande du privé dans le recrutement.

Enfin, près d'un enseignant sur cinq a bénéficié uniquement d'une formation disciplinaire, centrée sur la matière enseignée. Ce taux, bien supérieur à la moyenne de l'OCDE (7,5%), interroge la préparation pédagogique des enseignants marocains, notamment en matière de gestion de classe et de didactique. Cette proportion est plus marquée dans le secteur privé (28%) que dans le public (18%), ce qui témoigne d'une tendance du privé à privilégier la maîtrise du contenu disciplinaire chez les enseignants au détriment de la formation pédagogique.

Graphique 12. Répartition des enseignants du secondaire collégial selon le type de formation ayant conduit à leur premier diplôme d'enseignement et le pays (%)



Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

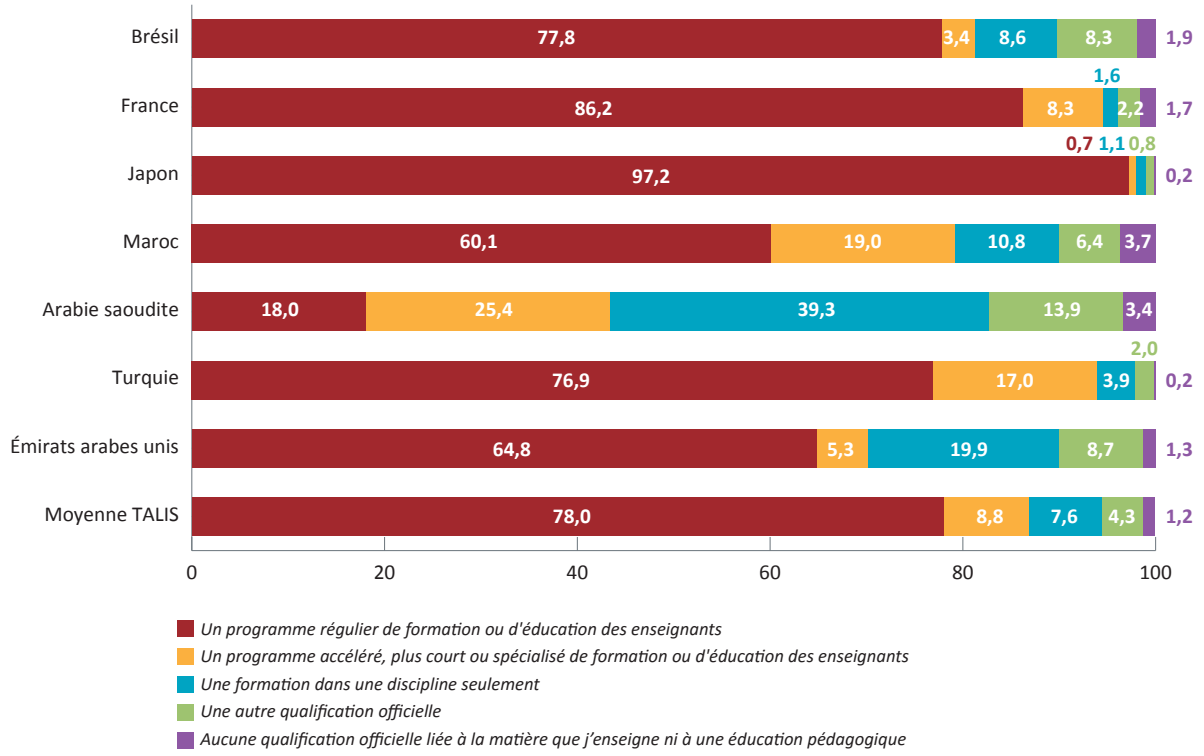
Au primaire, 60% des enseignants marocains déclarent avoir suivi un programme régulier de formation des enseignants, un taux inférieur à la moyenne internationale de TALIS (78%) et à ceux observés dans des pays comme le Japon (97%), la France (86%) ou la Turquie (77%).

Cette proportion s'affiche à 72% dans le public contre seulement 20% dans le privé, ce qui traduit la rigueur du système public en matière

de formation pédagogique, alors que le privé privilégie davantage la compétence disciplinaire.

Les programmes accélérés ou spécialisés constituent une voie d'accès pour 19% des enseignants, une proportion supérieure à la moyenne internationale et largement plus élevée que dans les Émirats arabes unis (5%), le Brésil (3%) ou le Japon (1%), mais inférieure à celle observée en Arabie saoudite (25%). Ce recours est particulièrement marqué dans le secteur public (21%) par rapport au privé (12%), ce qui suggère une stratégie de réponse ponctuelle à la demande croissante d'enseignants. La formation exclusivement disciplinaire concerne 11% des enseignants, une part inférieure à celle observée au collège (20%), mais bien plus marquée dans le privé (41%) que dans le public (2%). Ce déséquilibre confirme que le privé recrute souvent des enseignants maîtrisant leur discipline, mais sans formation pédagogique formelle. Cependant, 6% des enseignants possèdent une autre qualification non spécifiée, et 4% n'ont aucune formation formelle liée à l'enseignement ou à la matière enseignée. Ces proportions sont nettement plus élevées dans le privé (17% et 9%) que dans le public (3% et 2%), illustrant une plus grande hétérogénéité et une moindre exigence du secteur privé en matière de qualification, comparativement au secteur public où la formation initiale demeure plus structurée et institutionnalisée.

Graphique 13. Répartition des enseignants du primaire selon le type de formation ayant conduit à leur premier diplôme d'enseignement et pays (%)



Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

Ces écarts ne sont pas anodins : ils reflètent une phase particulière de l'histoire récente de la formation des enseignants au Maroc, marquée par une intensification du recours à des dispositifs alternatifs, en particulier entre 2016 et 2020. Depuis 2016, dans un contexte de pénurie chronique d'enseignants et face à des départs massifs à la retraite, les autorités éducatives ont lancé de vastes campagnes de recrutement via les Académies Régionales de l'Éducation et de la Formation (AREF). Face à cet afflux de nouveaux candidats, les structures classiques de formation initiale, comme les Centres Régionaux des Métiers de l'Éducation et de la Formation (CRMEF), se sont rapidement trouvées sous pression et incapables d'absorber, dans des délais courts les nouvelles recrues. Pour répondre à cette urgence, des programmes

de formation plus courts, souvent qualifiés d'« accélérés », ont été mis en place. Flexibles, peu coûteux et rapidement opérationnels, ces cursus visaient une mise en poste rapide des enseignants, parfois au détriment de la qualité et de la profondeur de la préparation pédagogique. Cela a suscité des critiques quant à l'efficacité de ces dispositifs, notamment en ce qui concerne l'appropriation des fondamentaux du métier de l'enseignant. Cette évolution souligne la tension constante entre exigences de qualité et impératifs de gestion de crise. Si ces voies alternatives ont permis d'assurer une continuité de service dans les établissements scolaires en réponse à la pénurie des enseignants, elles ont aussi soulevé des questions sur la soutenabilité et l'impact de ces modèles de formation sur la performance des enseignants et la réussite des élèves à long terme. Elle pose également la question plus large de la professionnalisation de l'accès au métier d'enseignant et de la cohérence des parcours de formation au regard des standards internationaux.

Encadré 6. Évolution de la formation initiale des enseignants au Maroc

La formation des enseignants au Maroc a connu une évolution progressive visant à professionnaliser le métier et à renforcer la qualité de l'enseignement. Avant 2012, le système était éclaté, réparti entre plusieurs établissements : Les Centres de Formation des Instituteurs (CFI), dédiés à la préparation des enseignants du primaire, les Centres Pédagogiques Régionaux (CPR) assurant la formation des enseignants du secondaire collégial, les Écoles Normales Supérieures (ENS) pour la formation des enseignants du secondaire notamment ceux du lycée, où l'accès et la durée de formation variaient selon les niveaux. La formation était longtemps surtout théorique, et ce n'est qu'en 1997 qu'une approche en alternance, combinant enseignement en centre et immersion sur le terrain, a été introduite pour professionnaliser davantage le métier.

En 2012, les Centres Régionaux des Métiers de l'Éducation et de la Formation (CRMEF) ont été créés, centralisant la formation initiale et continue, en intégrant théorie et pratique et délivrant le certificat nécessaire pour accéder au métier. Depuis 2016, le Maroc a parallèlement lancé une politique de recrutement massif d'enseignants, par les Académies Régionales de l'Éducation et de la Formation (AREF), pour faire face à la pénurie due aux départs à la retraite et à la généralisation de la scolarisation, ce qui a permis l'intégration de milliers d'enseignants.

Cependant, ce recrutement urgent a souvent conduit à des affectations directes en classe, sans formation préalable adéquate, suivies de sessions courtes et inégales, soulevant des interrogations sur la qualité de l'encadrement. Les efforts ultérieurs pour renforcer la formation ont été entravés par le manque de ressources (inspecteurs pédagogiques) et la surcharge des encadrants, surtout dans les zones rurales où les nouvelles recrues constituent souvent l'essentiel du personnel enseignant. Ainsi, malgré les réformes engagées et les politiques de recrutement, le système de formation initiale des enseignants reste en consolidation, cherchant à allier professionnalisation, qualité académique et réponse aux besoins immédiats du système éducatif.

Le nouveau dispositif de formation des enseignants au Maroc repose sur un statut unifié et une voie unique d'accès au métier, combinant un concours national et une formation professionnalisante certifiante, dispensée dans les CRMEF. Depuis l'année universitaire 2018-2019, la formation initiale a été portée à cinq ans, incluant un cycle de licence en éducation dispensé dans plusieurs universités au Maroc, au sein de leurs facultés et établissements universitaires, en l'occurrence les Facultés des Sciences de l'Éducation (FSE), les Écoles Normales Supérieures (ENS) et les Écoles Supérieures de l'Éducation et de la Formation (ESEF), ouvert aux bacheliers de toutes les filières et proposant des spécialisations pour l'enseignement primaire et secondaire.

Après l'obtention de la licence, les candidats admis au CRMEF suivent deux années de formation professionnelle : la première année

vise la qualification pédagogique avec stages pratiques, et la seconde constitue une immersion en classe, sous supervision indirecte, aboutissant à un examen professionnel qui conditionne la titularisation. Ce dispositif vise à professionnaliser le métier, garantir l'équité dans le recrutement et améliorer la qualité de l'enseignement, en combinant formation académique et expérience pratique sur le terrain.

1.3. Perceptions et auto-efficacité des enseignants vis-à-vis de leur formation initiale

Une des approches pour évaluer la qualité de la formation initiale consiste à interroger les enseignants sur leur sentiment de préparation aux différents aspects de leur métier au moment de l'achèvement de leurs études ou de leur formation. Des recherches indiquent que les divers aspects de la formation initiale des enseignants sont fréquemment associés à leur perception de préparation personnelle[15]. L'enquête TALIS explore la perception des enseignants vis-à-vis de leur formation initiale, en évaluant à la fois sa qualité globale et sa capacité à les préparer aux réalités du métier.

1.3.1. Perceptions de la qualité de la formation initiale

Au Maroc, deux tiers des enseignants du collège (66%) jugent leur formation initiale satisfaisante. Bien que ce chiffre reflète une perception globalement positive, il reste inférieur à la moyenne internationale TALIS (82%) et à celle des pays de l'OCDE (77%). Sur le plan disciplinaire, les résultats sont particulièrement encourageants : 89% des enseignants estiment que leur formation leur a permis d'acquérir une compréhension approfondie des matières enseignées, dépassant ainsi la moyenne de l'OCDE (85%). De même, la gestion du comportement des élèves apparaît comme un autre point fort de la formation, puisque 81% des enseignants marocains jugent qu'elle leur a apporté des outils utiles dans ce domaine, un pourcentage nettement supérieur à la moyenne OCDE (58%). Ces chiffres traduisent un ancrage solide des dimensions fondamentales du métier dans les programmes de formation. En revanche, certains aspects demeurent perfectibles, notamment l'équilibre entre théorie et pratique, jugé satisfaisant par seulement 58% des enseignants, soit un niveau légèrement inférieur à la moyenne de l'OCDE (62%). Malgré cela, la dimension pratique se révèle relativement bien représentée. En effet, 69% des enseignants déclarent avoir bénéficié d'un temps suffisant d'enseignement en milieu scolaire lors de leur formation, et 63% considèrent que la phase d'observation en classe a été bien intégrée, ce qui s'avère nettement supérieur aux moyennes internationales. Par ailleurs, les enseignants plus expérimentés tendent à percevoir leur formation initiale un peu plus favorablement. Ainsi, 67% des enseignants du collège diplômés depuis plus de cinq ans jugent leur formation de qualité, contre 64% des plus récents.

Au primaire, la tendance est similaire. En effet, 58% des enseignants évaluent positivement la qualité de leur formation initiale (contre une moyenne TALIS de 71%), tout en soulignant la nécessité d'un renforcement des expériences pratiques et de l'application concrète des compétences pédagogiques. La maîtrise des contenus disciplinaires (81%) et la gestion du comportement des élèves (79%) sont perçues comme des acquis solides. Toutefois, la proportion d'enseignants jugeant que la formation a offert un temps d'observation en classe suffisant (61%) ou un équilibre satisfaisant entre théorie et pratique (55%) reste plus faible.

Par ailleurs, 59% des enseignants plus expérimentés du primaire déclarent que leur formation est globalement de qualité, contre 53% chez les débutants (moins de 5 ans d'expérience). Malgré ces écarts, le niveau global reste inférieur à la moyenne internationale TALIS soulignant l'importance de renforcer la formation initiale, en particulier pour les enseignants débutants, afin d'améliorer leur sentiment de préparation et d'aligner le système marocain sur les standards internationaux.

Si la formation initiale au Maroc apparaît solide sur les plans disciplinaire et de la gestion

15. Ronfeldt, M., M. Reininger et A. Kwok (2013), « Recruitment or preparation? Investigating the effects of teacher characteristics and student teaching », Journal of Teacher Education, vol. 64/4, pp. 319-337.

des classes, elle gagnerait toutefois à mieux articuler théorie et pratique, afin de consolider les compétences professionnelles et d'ancrer plus durablement les savoirs dans la réalité de la classe. Il convient de souligner que, dans la nouvelle configuration du modèle de formation, les candidats admis aux CRMEF suivent désormais un parcours de formation structuré sur deux ans. La première année, dispensée au centre, allie formation disciplinaire et stages sur le terrain, tandis que la seconde année est consacrée à la professionnalisation en classe, à travers un exercice réel en établissement scolaire. Ce dispositif renouvelé vise à renforcer la dimension pratique de la formation et à instaurer un continuum cohérent entre théorie, pratique encadrée et immersion professionnelle.

1.3.2. Efficacité perçue de la formation dans la préparation à l'enseignement

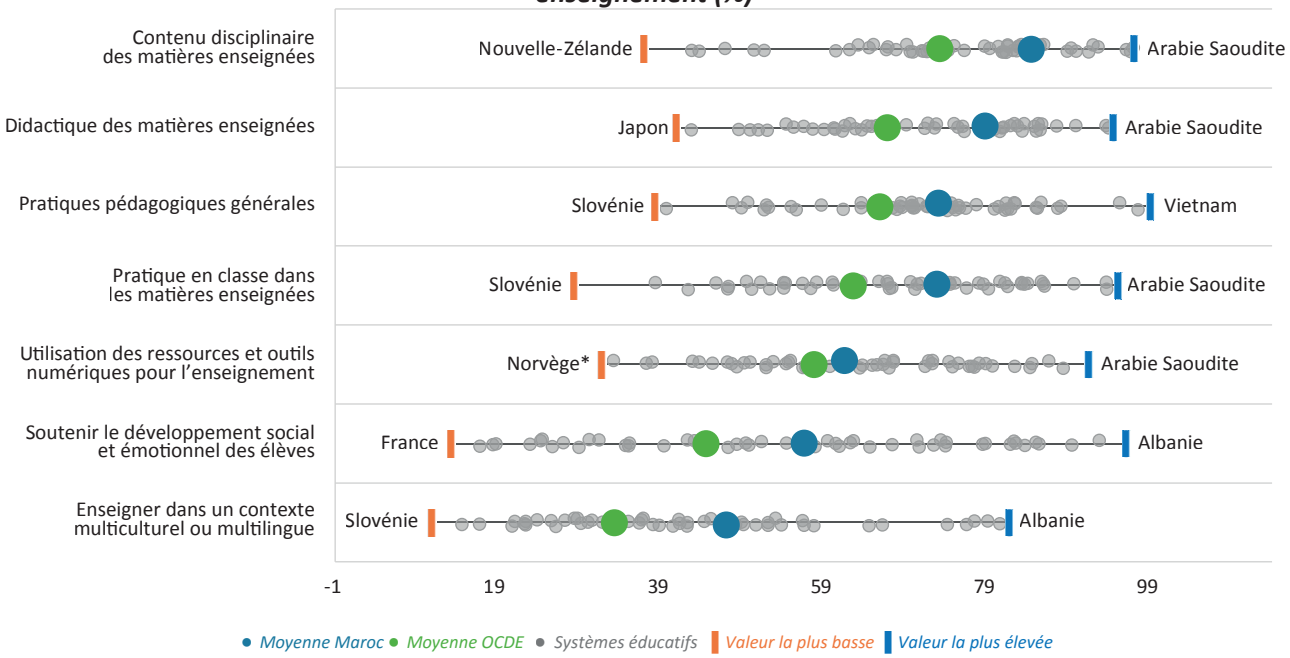
Contenus classiques

Les résultats de l'enquête TALIS révèlent que la formation initiale des enseignants marocains du collège, récemment diplômés, semble remplir efficacement sa mission dans la préparation aux compétences essentielles du métier. La majorité des enseignants débutants estiment en effet avoir été « plutôt bien » ou « très bien » préparés dans les domaines fondamentaux de l'enseignement, notamment les contenus disciplinaires (84%) et la didactique spécifique aux matières (78,5%). Ces proportions dépassent les moyennes observées dans les pays de l'OCDE, où 73% des enseignants se disent bien préparés sur les contenus disciplinaires et 66,4% sur la didactique spécifique aux matières. De même, les enseignants débutants du collège au Maroc font état d'un sentiment de préparation particulièrement satisfaisant, tant pour la pédagogie générale (73% contre 65,5% en moyenne dans l'OCDE) que pour la pratique en classe dans leurs disciplines (72,5% contre 62%).

Les différences entre enseignants récemment diplômés et ceux plus expérimentés restent limitées, ce qui témoigne de la régularité de la formation initiale au Maroc. Les enseignants expérimentés se sentent légèrement mieux préparés en pédagogie générale et en pratiques de classe, tandis que les nouveaux diplômés affichent une perception un peu plus élevée de maîtrise des contenus de leurs matières et de la didactique spécifique aux matières. Ces écarts ne sont pas significatifs, ils ne dépassent pas 4 points de pourcentage.

Au primaire, les enseignants débutants se déclarent également bien préparés en contenus disciplinaires (75%), en didactique spécifique aux matières (74%), en pédagogie générale (78%) et en pratique en classe (72%). Ces taux dépassent les moyennes internationales TALIS (66%, 64%, 68% et 62% respectivement). Ces résultats indiquent que la formation initiale au Maroc parvient à transmettre des compétences disciplinaires et pédagogiques solides aux enseignants du primaire. Là encore, les écarts entre enseignants débutants et expérimentés restent faibles. La seule différence significativement notable concerne la pratique en classe dans les matières enseignées, où les enseignants expérimentés devancent les débutants de 6 points de pourcentage.

Graphique 14. Répartition des enseignants du secondaire collégial, récemment diplômés, déclarant que leur formation initiale les a préparés « plutôt bien » ou « très bien » à divers aspects de leur enseignement (%)



Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

Contenus émergents

Les enseignants marocains déclarent se sentir moins bien préparés aux enjeux émergents de l'enseignement qu'aux contenus traditionnels. Les résultats mettent en évidence une préparation inégale dans trois domaines : la diversité culturelle et linguistique, les compétences socio-émotionnelles et l'intégration du numérique.

Pour l'enseignement en contexte multiculturel et multilingue, bien que le Maroc soit marqué par une forte diversité linguistique et culturelle, la formation initiale intègre encore insuffisamment ces dimensions. Or, l'enseignement dans des classes multiculturelles requiert plus que des compétences pédagogiques traditionnelles: cela suppose une compréhension fine des différences culturelles et une adaptation réfléchie des pratiques éducatives. Les approches multiculturelles en formation des enseignants convergent généralement autour de trois axes: développer la connaissance des cultures des élèves[16], interroger les croyances et attitudes des enseignants à l'égard des élèves issus de contextes différents[17], et favoriser des pratiques pédagogiques inclusives et culturellement adaptées[18]. Dans un pays caractérisé par une diversité linguistique et culturelle (arabe classique, amazighe, darija, français, etc.), il devient crucial de renforcer, dans les parcours de formation initiale, les contenus liés à la diversité culturelle et linguistique. Mieux outiller les futurs enseignants à cette réalité permettra non seulement de mieux répondre aux besoins des élèves, mais aussi de valoriser la richesse culturelle propre au contexte marocain.

Près de la moitié des enseignants débutants déclarent se sentir préparés à enseigner dans ces environnements (47% collège, 48% au primaire). Ces proportions sont supérieures aux moyennes internationales de TALIS (43% au collège et 40% au primaire). Toutefois, les écarts entre générations d'enseignants demeurent faibles, suggérant une stagnation des contenus de formation et soulignant la nécessité de renforcer les modules dédiés à l'inclusion culturelle et linguistique.

16. Ouellet, F. (2000). La formation interculturelle en éducation, Interactions, 4 (1),19-57

17. Legendre, F. (2002). Diversité culturelle et pratiques pédagogiques. Opinions et attitudes des nouveaux professeurs des écoles de l'académie de Créteil. VEI Enjeux, 129,190-206.

18. Abdallah-Pretceille, M. (2004). L'éducation interculturelle. Paris : Presses Universitaires de France (PUF).

Le développement des compétences socio-émotionnelles dans la formation des enseignants au Maroc constitue aujourd'hui un levier essentiel pour améliorer la qualité des apprentissages et le bien-être des acteurs éducatifs. Il constitue un aspect clé de l'enseignement qui favorise un climat positif en classe et le développement des compétences sociales, émotionnelles et académiques des élèves (le Prosocial Classroom)[19]. Par ailleurs, un enseignement qui répond aux besoins des élèves- relations sociales, sentiment de compétence et autonomie - est crucial pour développer leurs compétences et comportements socio-émotionnels[20]. Dans ce contexte, la formation initiale devrait intégrer des modules sur la conscience de soi, la gestion des émotions, la communication bienveillante, la coopération, etc. ainsi que sur l'enseignement de ces compétences en classe. Ces modules offriraient aux futurs enseignants des outils concrets pour instaurer un climat de classe positif, inclusif et propice à l'apprentissage. Au collège, 56% des débutants estiment avoir été formés à ces compétences, ce qui représente un niveau comparable à la moyenne TALIS et supérieur à la moyenne de l'OCDE (44%). Au primaire, ce taux atteint 63% contre 52% en moyenne dans TALIS. Malgré ces progrès, une proportion notable d'enseignants reste insuffisamment préparée, confirmant l'importance de consolider la formation initiale sur la gestion des émotions, la communication bienveillante et l'accompagnement socio-émotionnel.

Le sentiment de préparation à utiliser des outils numériques demeure modéré : 61% des enseignants débutants du collège et 56,5% de ceux du primaire estiment avoir été bien formés. Si ces niveaux se rapprochent ou dépassent les moyennes internationales (64,5% au collège et 59% au primaire), ils varient sensiblement selon l'ancienneté. Les enseignants les plus expérimentés se sentent en effet moins préparés que les nouveaux diplômés. L'écart entre ces deux groupes atteint 10 points de pourcentage au collège, un niveau inférieur à la moyenne de l'OCDE (21 points), tandis qu'au primaire il s'élève à 9 points contre 16 points en moyenne dans les pays participants à TALIS.

Il reste toutefois difficile d'attribuer cet avantage exclusivement à l'évolution des programmes de formation : une partie de cette différence pourrait tenir à une plus grande familiarité des jeunes générations avec le numérique, indépendamment des contenus de formation. Ces résultats témoignent néanmoins d'une amélioration progressive des cursus de formation initiale, en particulier depuis la crise du COVID-19, qui a accéléré l'usage des plateformes d'apprentissage à distance et encouragé l'intégration du numérique dans les pratiques pédagogiques. Ils soulignent également la nécessité de renforcer encore l'accompagnement techno-pédagogique afin d'assurer une maîtrise opérationnelle et inclusive des outils numériques en classe.

2. Perceptions des activités d'accueil et de tutorat

Même si la formation initiale offre des expériences pratiques d'enseignement, un accompagnement au moment de la prise de poste reste essentiel. Ce soutien, sous forme de tutorat, de coaching ou de programmes d'accueil, facilite l'intégration dans un nouvel environnement de travail, et favorise l'adaptation à de nouveaux élèves. Plusieurs travaux empiriques concordants[21] démontrent que l'accompagnement des enseignants débutants contribue de manière significative à des résultats positifs tels que l'engagement professionnel, la stabilité dans la carrière, l'efficacité pédagogique ainsi que la progression des apprentissages des élèves.

Les recherches montrent que les programmes d'accueil destinés aux enseignants débutants contribuent à améliorer la qualité de

19. Jennings, P. and M. Greenberg (2009), "The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes", Review of Educational Research, Vol. 79/1, pp. 491-525.

20. Collie, R. (2019), "The development of social and emotional competence at school: An integrated model", International Journal of Behavioral Development, Vol. 44/1, pp. 76-87.

21. Ingersoll, R. et M. Strong (2011), « The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research », Review of Educational Research, vol. 81/2, pp. 201-233.

l'enseignement[22], tout en réduisant les taux d'attrition dans la profession[23]. Les dispositifs les plus efficaces sont ceux qui combinent plusieurs formes de soutien, notamment le tutorat[24]. La littérature met également en évidence les effets positifs de ce dernier sur la rétention des enseignants, la réussite des élèves et le transfert de compétences à partir d'enseignants expérimentés[25]. Les décideurs politiques prennent progressivement conscience de l'impact positif de ces programmes, comme l'illustrent plusieurs initiatives mises en œuvre récemment dans des systèmes éducatifs participant à l'enquête TALIS. En revanche, la généralisation de ces dispositifs de tutorat représente un véritable défi : il peut être difficile de les déployer à grande échelle tout en maintenant leur efficacité. Une des raisons probables est qu'il n'est pas simple d'offrir un nombre suffisant d'enseignants capables d'encadrer un grand nombre de collègues, dont les besoins en apprentissage professionnel peuvent être très variés. Ces programmes n'en demeurent pas moins prometteurs, et la technologie peut contribuer à résoudre certains défis de mise en œuvre, en facilitant le recrutement des coachs et la mise en relation efficace des tuteurs et enseignants accompagnés.

2.1. Programmes d'accueil

Les « activités d'accueil » désignent les actions mises en place pour accompagner les nouveaux enseignants dans leur intégration au métier de l'enseignant, ainsi que pour soutenir les enseignants et enseignantes expérimentés nouvellement affectés à un établissement. Ces activités peuvent prendre la forme de programmes formels d'accueil, tels que le suivi régulier par le directeur ou la directrice, un allègement de la charge d'enseignement, ou encore un dispositif de tutorat officiel assuré par des collègues expérimentés. Elles peuvent également se présenter sous forme informelle, de manière non structurée ou non planifiée, incluant par exemple des présentations générales sur l'établissement et son fonctionnement, une collaboration informelle avec les collègues, des échanges entre nouveaux enseignants, ou encore la remise d'un livret d'accueil[26].

Au collège, seulement 36% des enseignants récemment recrutés au Maroc ont participé à un programme d'accueil formel et 30% à un programme informel, contre 44% et 57% en moyenne dans l'OCDE. Les Émirats arabes unis affichent 77% de participation aux dispositifs formels et 70% aux informels, au Bahreïn, ces pourcentages sont respectivement de 73% et 54%. De même, des pays comme la Colombie (61% et 65%) montrent une complémentarité plus équilibrée entre les approches formelles et informelles, suggérant une intégration progressive du développement professionnel dès les premières années d'exercice. Ces données soulignent une structuration limitée de l'accompagnement des enseignants débutants au Maroc par rapport à ces pays.

Au primaire, les tendances sont similaires bien que la participation aux programmes d'accueil soit plus importante. En effet, 42% des enseignants marocains ayant rejoint leur établissement actuel au cours des cinq dernières années déclarent avoir participé à un programme d'accueil formel, contre une moyenne de 49% dans l'ensemble des pays TALIS, tandis que seulement 28% ont bénéficié d'un dispositif informel. Les niveaux restent inférieurs à plusieurs pays tels que les Émirats arabes unis (74% et 70%) ou le Japon (63% et 27%).

Ces résultats révèlent que le Maroc reste en phase de structuration de ses dispositifs d'accueil et d'accompagnement des enseignants débutants. L'écart par rapport à la moyenne OCDE et aux

22. Maulana, R., M. Helms-Lorenz and W. van de Grift (2015), "A longitudinal study of induction on the acceleration of growth in teaching quality of beginning teachers through the eyes of their students", Teaching and Teacher Education, Vol. 51, pp. 225-245, https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.003.

23. Smith, T. and R. Ingersoll (2004), "What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?", American Educational Research Journal, Vol. 41/3, pp. 681-714.
Helms-Lorenz, M., W. van de Grift and R. Maulana (2016), "Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers", School Effectiveness and School Improvement, Vol. 27/2, pp. 178-204.

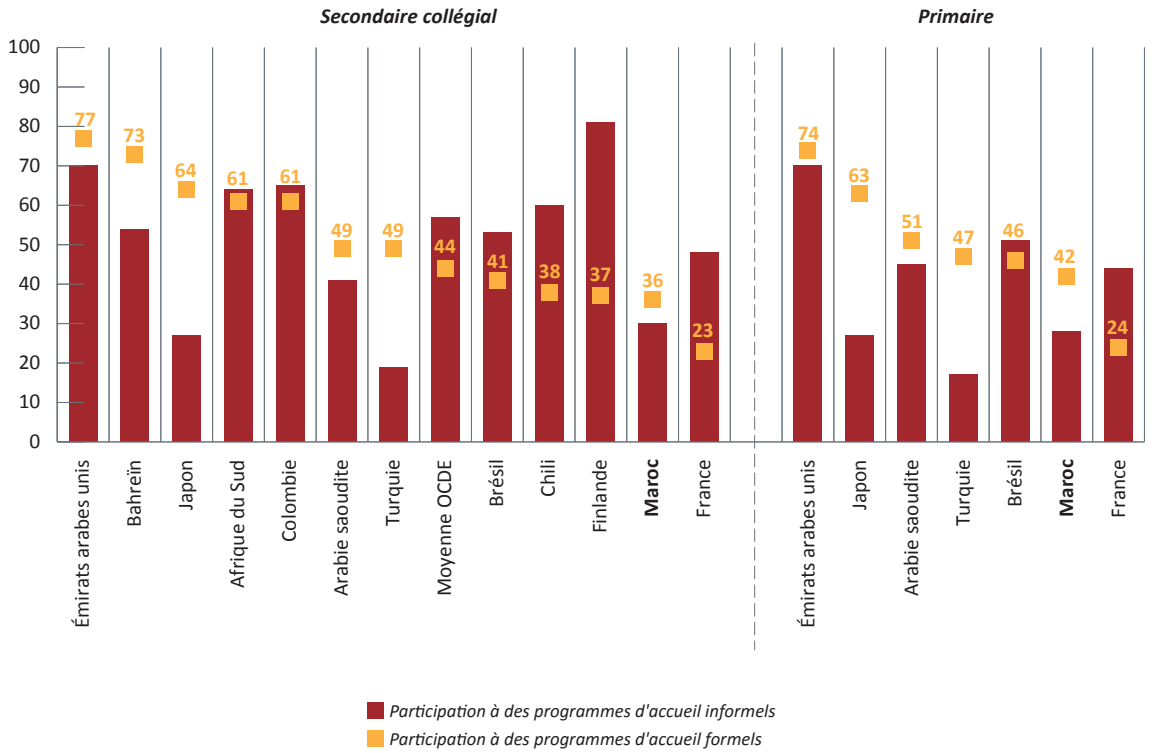
24. Ingersoll, R. and T. Smith (2004), "Do teacher induction and mentoring matter?", NASSP Bulletin, Vol. 88/638, pp. 28-40, https://doi.org/10.1177/019263650408863803.

25. Papay, J. et al. (2020), "Learning job skills from colleagues at work: Evidence from a field experiment using teacher performance data", American Economic Journal: Economic Policy, Vol. 12/1, pp. 359-388.

26. OECD (2025), Results from TALIS 2024: The State of Teaching, TALIS, OECD Publishing, Paris.

pays de comparaison souligne la nécessité de développer des programmes d'accueil et d'initiation mieux formalisés, intégrant tutorat, observation en classe et retour réflexif.

Graphique 15. Répartition des nouveaux enseignants ayant participé aux d'activités d'accueil dans leur établissement actuel par type d'activité et pays (%)

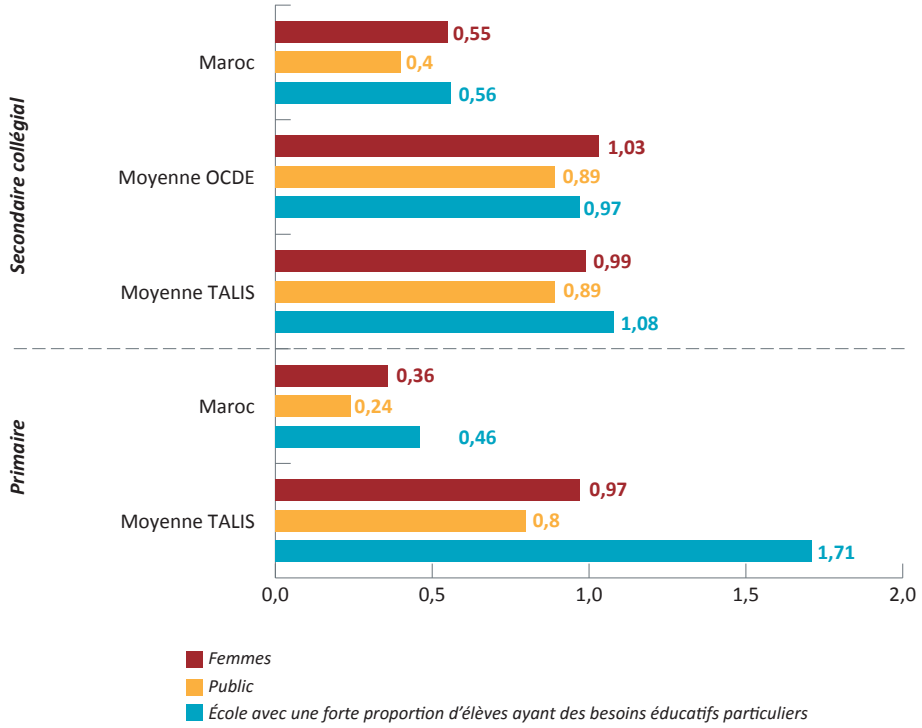


Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

L'accès aux activités d'accueil n'est pas uniforme pour tous les enseignants et dépend souvent du contexte d'exercice. Après contrôle de plusieurs facteurs liés aux enseignants (sexe, âge, expérience) et aux établissements (localisation, mode de gouvernance, proportion d'élèves défavorisés, ayant des difficultés linguistiques ou des besoins éducatifs particuliers), les données de TALIS montrent que les femmes sont moins susceptibles que leurs collègues masculins d'en bénéficier (0,55[27] au collège et 0,36 au primaire), et les enseignants du secteur public apparaissent également moins soutenus à leur entrée dans le métier (0,40 au collège et 0,24 au primaire). De plus, les écoles accueillant de nombreux élèves à besoins éducatifs particuliers constituent des contextes où l'accompagnement des nouveaux enseignants reste limité (0,56 au collège et 0,46 au primaire), ce qui peut fragiliser ces enseignants débutants. Ces écarts soulignent la nécessité de renforcer les politiques d'accueil et d'accompagnement afin d'assurer une plus grande équité professionnelle et de promouvoir un développement professionnel inclusif et systématique.

27. Résultats basés sur une régression logistique binaire. Un odds ratio indique le degré d'association entre le fait d'être femme et l'accès aux activités d'accueil. Un odds ratio inférieur à un signifie une association négative ; un odds ratio supérieur à un indique une association positive ; un odds ratio égal à un signifie qu'il n'y a pas d'association.
Pour la variable binaire expliquée, la catégorie de référence correspond aux enseignants qui n'ont participé ni à un programme d'accueil formel ni à des activités informelles lorsqu'ils ont commencé à travailler dans leur établissement actuel.

Graphique 16. Variation de la probabilité de participation des enseignants nouveaux dans l'école aux activités d'accueil, en fonction des caractéristiques des enseignants et des établissements scolaires (Odds ratio)



Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

2.2. Programmes de tutorat

Le soutien aux enseignants débutants ou nouvellement arrivés peut parfois prendre la forme de programmes de tutorat ou de coaching, dans lesquels des enseignants moins expérimentés sont jumelés avec un enseignant plus expérimenté qui leur apporte conseils et accompagnement. Par ailleurs, le tutorat favorise les échanges entre pairs autour de problématiques d'enseignement et contribue au renforcement des liens professionnels au sein de l'établissement[28]. Les enseignants en début de carrière, en particulier lorsqu'ils viennent d'intégrer un nouvel établissement, ont tendance à solliciter davantage le soutien de l'équipe de direction ou de collègues plus expérimentés[29].

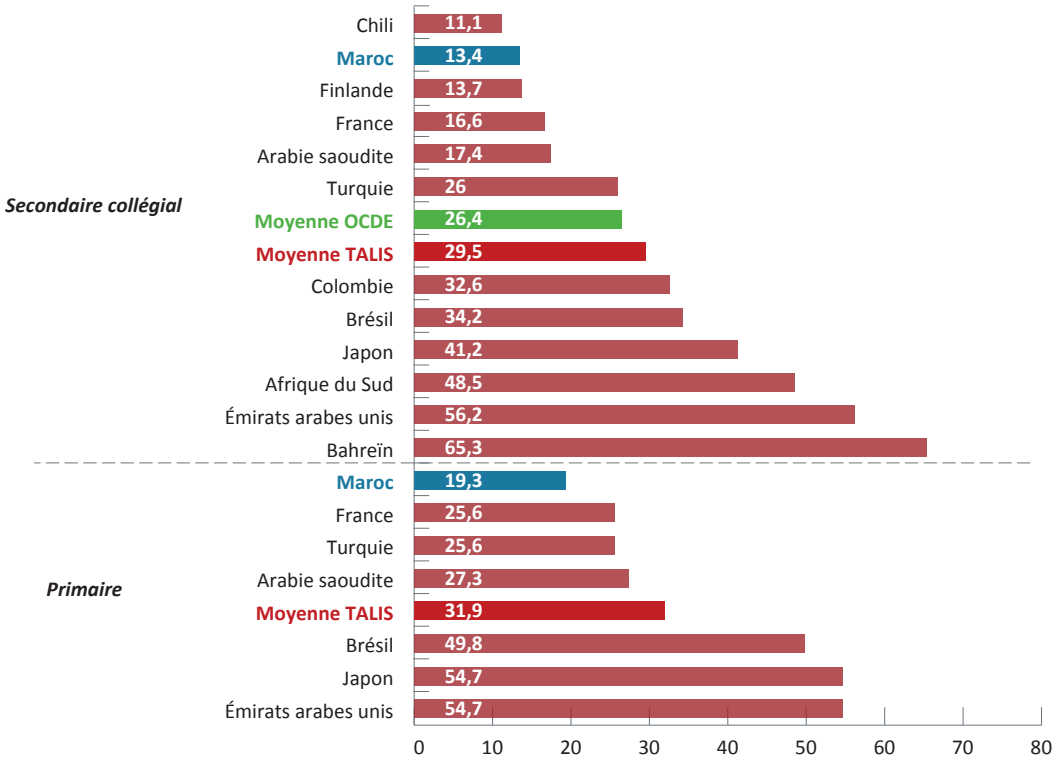
Au collège, seuls 13% des enseignants marocains débutants disposent d'un tuteur désigné, contre 29,5% en moyenne TALIS et 26 % dans l'OCDE, un niveau comparable au Chili (11%) et à la Finlande (14%) mais inférieur à la France (17%), l'Arabie saoudite (17%) ou la Turquie (26%). Certains pays montrent une institutionnalisation plus avancée, comme la Colombie (33%), le Brésil (34%), le Japon (41%), l'Afrique du Sud (48,5%), les Émirats arabes unis (56%) et le Bahreïn (65%). Au primaire, 19% des enseignants débutants marocains bénéficient d'un tuteur. Ce taux reste inférieur à la moyenne TALIS (32%) et à celui de pays comparables comme la France (26%), la Turquie (26%) ou l'Arabie saoudite (27%), et nettement en deçà de pays à forte institutionnalisation du tutorat, tels que le Brésil (50%), le Japon (55%) et les Émirats arabes unis (55%).

Ces écarts révèlent que le tutorat formel reste encore limité au Maroc, bien qu'il soit reconnu comme un levier essentiel du développement professionnel et du soutien aux enseignants. Un renforcement institutionnel de ces programmes permettrait d'assurer un meilleur accompagnement des enseignants, notamment en début de carrière. Le développement du tutorat pourrait ainsi jouer un rôle clé dans la consolidation des compétences pédagogiques et le soutien professionnel continu.

28. OCDE (2019), Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie, TALIS, Éditions OCDE, Paris.

29. OCDE (2017), « Les enseignants débutants se sentent-ils préparés à l'enseignement ? », L'enseignement à la loupe, n° 17, Éditions OCDE, Paris.

Graphique 17. Répartition des enseignants débutants (moins de 5 ans d'expérience) ayant un tuteur désigné par pays et cycle d'enseignement (%)



Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

Encadré 7. Bien démarrer la carrière des enseignants

Plusieurs pays ont développé des dispositifs structurés pour soutenir l'intégration des enseignants débutants, en mettant l'accent sur le tutorat. Pour ces enseignants, le tutorat et les dispositifs d'accueil jouent un rôle clé en facilitant la transition vers le métier, tout en renforçant leur engagement et leur compréhension des exigences professionnelles.

En Tchéquie par exemple, un programme structuré de deux ans a été mis en place en 2019, combinant tutorat, période d'adaptation et évaluations régulières. La législation de 2023 a institutionnalisé la période d'accueil ainsi que la fonction de mentor, renforçant ainsi leur cadre officiel. Les tuteurs bénéficient d'un accompagnement spécifique, comprenant des formations dédiées, une réduction de leur charge de travail et une compensation financière, afin d'assurer un encadrement efficace et durable des enseignants entrants.

Face à une pénurie d'enseignants et à un taux élevé d'abandon en formation initiale et en début de carrière, l'Islande a renforcé le mentorat dans le cadre d'un plan d'action national lancé en 2019, visant à recruter et fidéliser les enseignants. Les mesures principales comprenaient l'augmentation du nombre de mentors à tous les niveaux ainsi que l'octroi de récompenses financières, afin de soutenir les enseignants débutants et de consolider leur parcours professionnel.

À Singapour, le tutorat constitue un pilier central du développement professionnel des enseignants. Les débutants sont encadrés par un mentor, généralement de la même discipline, et disposent d'un emploi du temps aménagé pour participer pleinement aux activités de tutorat. Ce dispositif combine soutien technique, accompagnement professionnel et appui émotionnel, offrant ainsi aux enseignants un encadrement complet dès le début de leur carrière. Tous les enseignants débutants bénéficient d'un tutorat pédagogique durant leurs deux premières années, incluant observations mutuelles et échanges réguliers pour améliorer la pratique enseignante. Les enseignants expérimentés peuvent également participer à

ce tutorat pour approfondir leurs compétences. Le Singapore Instructional Mentoring Approach (SIMA) encadre cette pratique, en mettant l'accent sur le développement mutuel, le renforcement des relations et l'adaptation du mentorat au contexte local.

En Turquie, face à la jeunesse du corps enseignant, un programme d'accueil lancé en 2016 prévoit qu'un tuteur accompagne les enseignants durant leurs six premiers mois d'exercice. Le dispositif inclut diverses activités de développement professionnel, à la fois en milieu scolaire et hors école, ainsi qu'un accompagnement spécifique pour l'évaluation. Le programme se conclut par une évaluation formelle combinant les appréciations du directeur, du tuteur et d'un inspecteur, ainsi qu'un examen écrit et une épreuve écrite. Les enseignants réussissant cette étape obtiennent leur certification complète, tandis que ceux qui échouent peuvent recommencer dans un autre établissement.

Les enseignants débutants du primaire aux Pays-Bas sont accompagnés par un tutorat structuré et continu, qui s'étend de leur formation initiale aux premières années de pratique. Les écoles et les institutions de formation collaborent pour concevoir des plans d'accueil adaptés, incluant coaching en classe, soutien par les pairs et développement professionnel, dans le but d'améliorer la rétention, le bien-être et la confiance professionnelle des enseignants. Les instituts de formation travaillent également avec des écoles désignées comme « écoles de développement professionnel », pour la formation des futurs enseignants, dans la mesure où jusqu'à 40% du programme de formation initiale peut s'y dérouler. Ces écoles, qui reçoivent des subventions supplémentaires, participent au processus d'accréditation de la formation des enseignants.

Source: OECD (2025), Results from TALIS 2024: The State of Teaching, TALIS, OECD Publishing, Paris.

3. Perceptions du développement professionnel continu

La formation continue constitue aujourd'hui un levier essentiel pour garantir la qualité de l'enseignement. Dans un contexte marqué par des transformations rapides, économiques, technologiques et sociales, les enseignants ne peuvent plus se contenter des savoirs acquis en formation initiale. Ils doivent sans cesse enrichir et renouveler leurs compétences afin d'accompagner les élèves dans un monde en mutation. Cette dynamique implique non seulement une mise à jour régulière des connaissances, mais aussi une ouverture aux approches pédagogiques innovantes et aux méthodes d'enseignement fondées sur les avancées de la recherche en éducation.

Le concept de développement professionnel renvoie aux mécanismes de formation continue permettant aux enseignants de poursuivre leur apprentissage une fois en poste. À travers différentes activités, les enseignants peuvent améliorer leurs savoirs et leurs pratiques, s'adapter aux transformations du système éducatif et répondre plus efficacement aux défis pédagogiques quotidiens. Le développement professionnel continu a pour objectif d'accompagner les enseignants tout au long de leur carrière[30] dans le développement de leurs compétences. La reconnaissance de l'accès universel à la formation professionnelle des enseignants dans les objectifs de développement durable souligne le rôle central que joue le développement des compétences du personnel éducatif dans l'amélioration des systèmes scolaires. L'enjeu majeur consiste à élever le niveau de qualification et de professionnalisation des enseignants pour atteindre les cibles éducatives mondiales prévues d'ici 2030[31].

Le développement professionnel des enseignants constitue un processus exigeant qui demande un temps d'investissement significatif au-delà des tâches quotidiennes liées à l'enseignement et à la

30. OCDE (2019), Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie, TALIS, Éditions OCDE, Paris.

31. UNESCO (2016), Éducation 2030: Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4, UNESCO, Paris, http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-foraction-implementation-of-sdg4-2016-fr.pdf.

planification pédagogique. Dans un contexte où les emplois du temps des enseignants et des chefs d'établissement sont déjà saturés[32], la réussite des politiques de formation continue dépend de la qualité et de la pertinence des dispositifs proposés. Plus les activités de développement professionnel sont adaptées aux besoins réels du terrain et porteuses de retombées concrètes, plus elles suscitent l'adhésion et la motivation des enseignants à y participer sur le long terme.

Cette section analyse le développement professionnel continu, c'est-à-dire les actions de formation suivies par les enseignants au-delà de leur formation initiale et des dispositifs d'initiation.

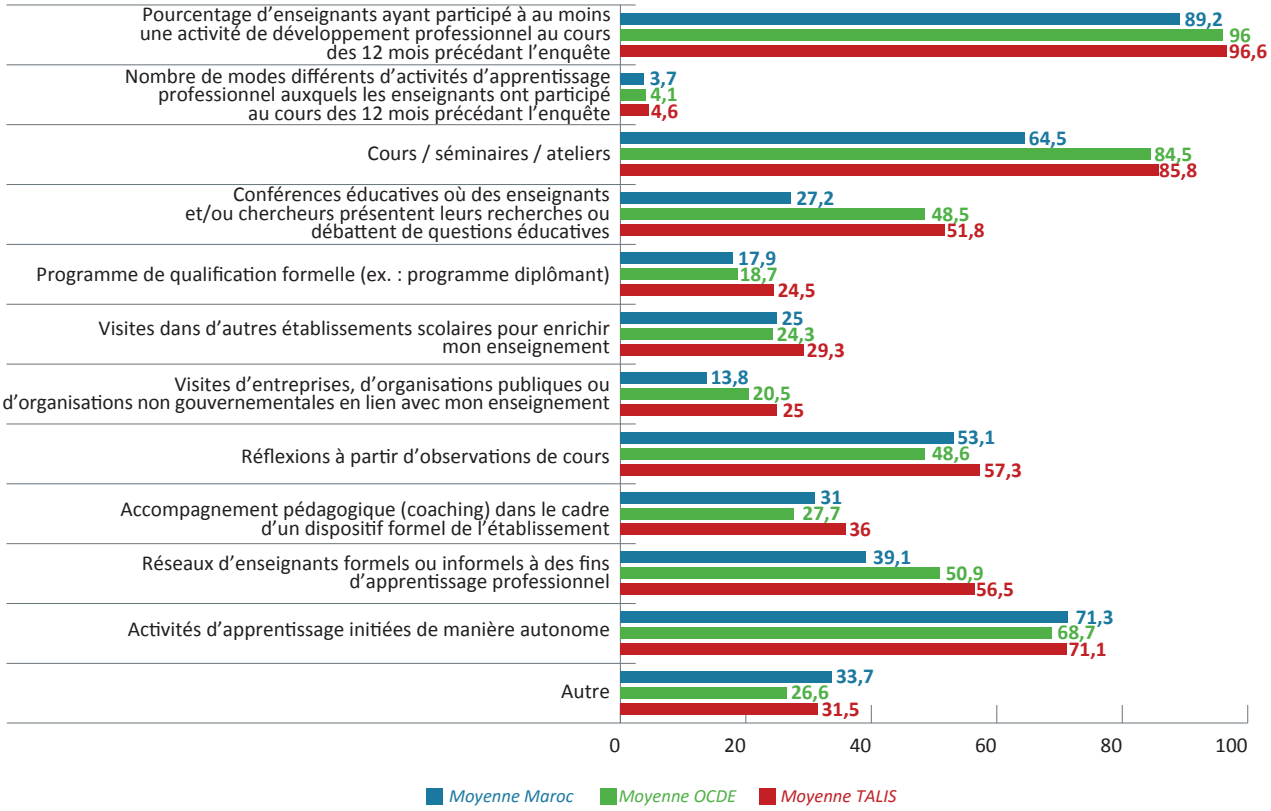
3.1. Organisation et structure

Les données issues de l'enquête TALIS révèlent que la participation des enseignants à des activités de développement professionnel est quasi universelle dans la majorité des pays observés.

Types d'activités de développement professionnel

Au Maroc, 89% des enseignants du collège et 91% de ceux du primaire ont participé à au moins une activité de développement professionnel continu, ce qui reste légèrement inférieur aux moyennes de l'OCDE (96% au collège) et TALIS (97% au collège et primaire). Cela montre que la majorité des enseignants marocains sont engagés dans la formation continue, bien que la couverture nationale reste légèrement en deçà des standards internationaux. Cependant, ces chiffres reflètent uniquement la participation et ne renseignent ni sur l'intensité ni sur la qualité des formations suivies, qui sont essentiels pour évaluer l'impact réel sur les pratiques pédagogiques et les apprentissages des élèves.

Graphique 18. Répartition des enseignants du secondaire collégial ayant participé aux activités de développement professionnel au cours des 12 mois précédant l'enquête (%)



Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

32. OCDE (2019), Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr.

Bien que presque tous les enseignants dans l'ensemble des systèmes éducatifs participent à au moins une activité d'apprentissage, le nombre d'activités varie considérablement. Au Maroc, les enseignants du collège participent en moyenne à moins de quatre activités de développement professionnel par an (3 types d'activités au primaire et 4 au collège), ce qui reflète une offre variée mais moins étendue que dans certains pays comme les Émirats arabes unis ou l'Afrique du Sud qui affichent un nombre moyen de 6 activités par an. Cependant, le manque d'information sur la durée réelle de ces activités appelle à la prudence dans l'interprétation de ces données. En particulier, le nombre d'activités ne peut pas être considéré comme un indicateur de l'intensité de la participation à la formation si les enseignants qui participent à un plus petit nombre d'activités s'engagent en réalité dans des activités de plus longue durée.

Les cours, séminaires et ateliers constituent les formes de développement professionnel les plus répandues, avec 64,5% des enseignants du collège et 68% des enseignants du primaire y ayant participé. Ces taux restent toutefois inférieurs aux moyennes internationales, qui se situent à 84%. Les activités d'apprentissage initiées de manière autonome constituent la seconde forme la plus courante de développement professionnel et sont pratiquées par environ 71% des enseignants au collège et 72% au primaire, ces chiffres similaires aux moyennes TALIS révèlent l'importance de l'initiative personnelle dans le développement professionnel.

Les cours et séminaires de formation, bien qu'ils constituent une composante classique du développement professionnel, font souvent l'objet de critiques. Ils sont généralement perçus comme des dispositifs descendants où les enseignants reçoivent des contenus préétablis sans réelle possibilité de les adapter à leurs besoins et de coconstruire leur formation[33]. Certes, ces formations permettent d'acquérir des connaissances utiles et de consolider certaines compétences, mais elles restent trop souvent déconnectées du quotidien professionnel des enseignants, des contextes de leurs établissements, et des défis concrets rencontrés en classe[34]. Plutôt que de privilégier des formations descendantes et décontextualisées, plusieurs travaux plaident pour une approche du développement professionnel continu ancrée dans la réalité des établissements. Ce modèle met l'accent sur la collaboration entre pairs, la prise en compte des contextes scolaires et l'expérience vécue en classe, dans une logique d'apprentissage professionnel collectif et contextualisé[35].

Au Maroc, cette orientation commence à se refléter dans certaines pratiques. En effet, 53% des enseignants du collège déclarent avoir participé à des activités de réflexion basées sur l'observation de cours, dépassant légèrement la moyenne de l'OCDE (49%) tout en restant inférieur à la moyenne TALIS (57,3%). Au primaire, cette proportion atteint 48,7%, légèrement en deçà de la moyenne TALIS (56%). Cela suggère que bien que la réflexion pédagogique fasse partie des pratiques professionnelles, elle demeure encore à renforcer, notamment en instaurant des dispositifs structurés d'observation entre enseignants pour favoriser les échanges de pratiques.

Les conférences éducatives, où enseignants et chercheurs présentent des recherches ou discutent de questions pédagogiques, ne concernent que 27% des enseignants du collège, un taux bien inférieur à la moyenne OCDE (48,5%) et à la moyenne internationale TALIS (52%). Au primaire, cette participation est encore plus faible (20%), alors que la moyenne TALIS atteint 52%, révélant un écart significatif avec les standards internationaux.

Pour la participation aux réseaux d'enseignants, seuls 39% des enseignants du collège et 33% du primaire déclarent y prendre part, contre respectivement 56,5% et 54% dans la moyenne TALIS. Ces écarts marqués traduisent une faible culture de travail collaboratif entre pairs dans les établissements marocains.

33. Avalos, B. (2011), « Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years », Teaching and Teacher Education, vol. 27/1, pp. 10-20.
Clarke, D. et H. Hollingsworth (2002), « Elaborating a model of teacher professional growth », Teaching and Teacher Education, vol. 18/8, pp. 947-967, https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7.

34. Borko, H. (2004), « Professional development and teacher learning: Mapping the terrain », Educational Researcher, vol. 33/8, pp. 3-15.

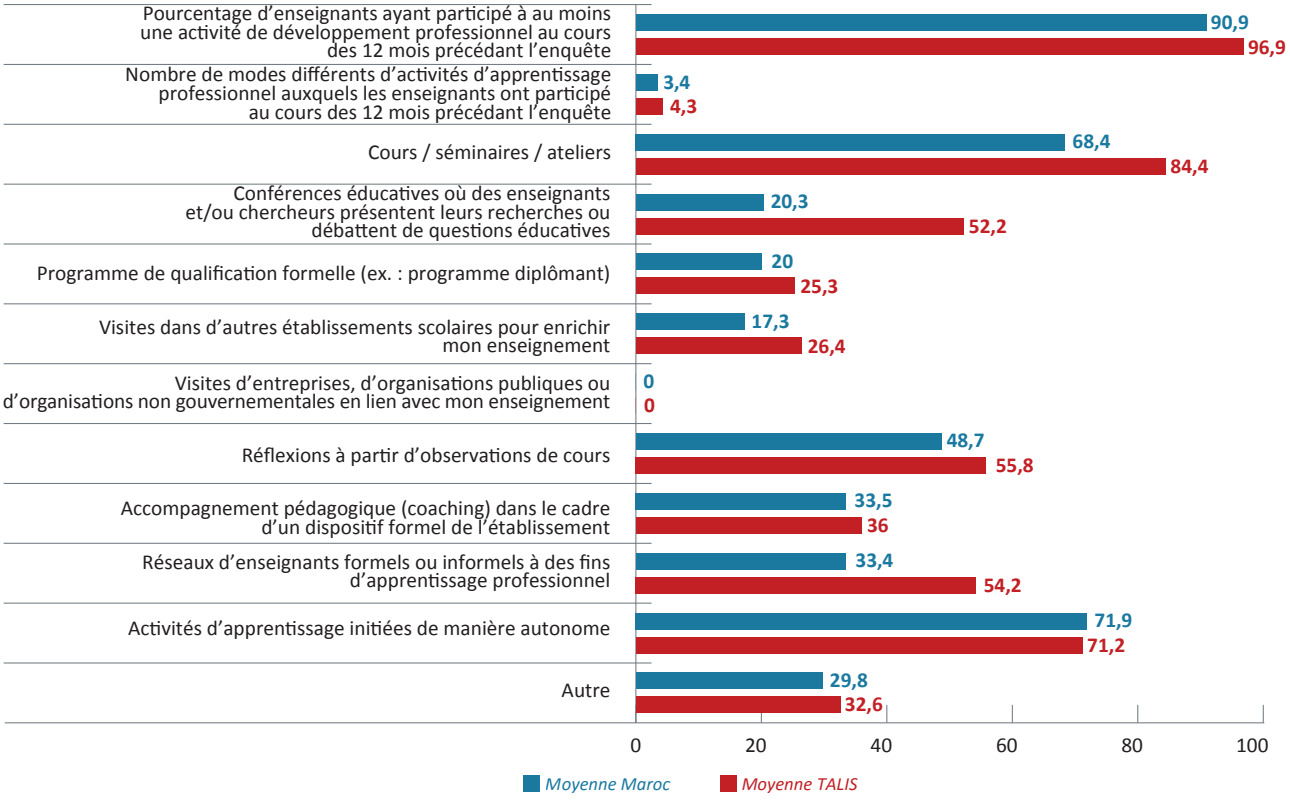
35. Ibid

Le renforcement des réseaux professionnels, qu'ils soient formels (communautés d'apprentissage, cercles pédagogiques) ou informels (groupes d'échanges entre collègues), constitue un levier essentiel pour promouvoir le développement professionnel continu et le partage de bonnes pratiques. La participation à des réseaux professionnels, à l'instar des dispositifs de développement professionnel intégrés à l'établissement, apparaît comme une approche particulièrement efficace de développement professionnel[36]. Au-delà de la simple transmission de connaissances, ces réseaux favorisent un environnement collaboratif, où enseignants et chefs d'établissement peuvent échanger des idées, partager leurs expériences et coconstruire des savoirs professionnels.

La participation des enseignants marocains à des programmes de qualification formelle reste modérée mais proche des moyennes internationales, avec 18% au collège et 20% au primaire. Cela traduit une certaine volonté de perfectionnement, bien que des obstacles comme le manque de temps ou de soutien institutionnel persistent. Les visites dans d'autres établissements scolaires concernent 25% des enseignants du collège et 17% du primaire, restant comparables aux moyennes internationales au collège mais plus faibles au primaire. Cette pratique, encore limitée, représente pourtant un levier important pour l'échange de pratiques et l'apprentissage entre pairs. Enfin, les visites d'entreprises ou d'organisations externes ne concerne que les enseignants du collège et restent très marginales (14%), loin des niveaux observés dans les pays de l'OCDE (20,5%) et de TALIS (25%). Leur faible fréquence limite l'ouverture des enseignants sur le monde professionnel et la mise en lien de l'école avec son environnement socio-économique.

Le Maroc affiche une forte participation globale des enseignants aux activités de développement professionnel, mais leur diversité, leur intensité et leur ouverture externe restent limitées par rapport aux standards internationaux. Les efforts futurs devraient viser à favoriser les échanges entre pairs et renforcer les liens entre l'école et son environnement socio-économique, afin de construire une culture de formation continue plus collaborative, intégrée et contextualisée.

Graphique 19. Répartition des enseignants du primaire ayant participé aux activités de développement professionnel au cours des 12 mois précédant l'enquête (%)



Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

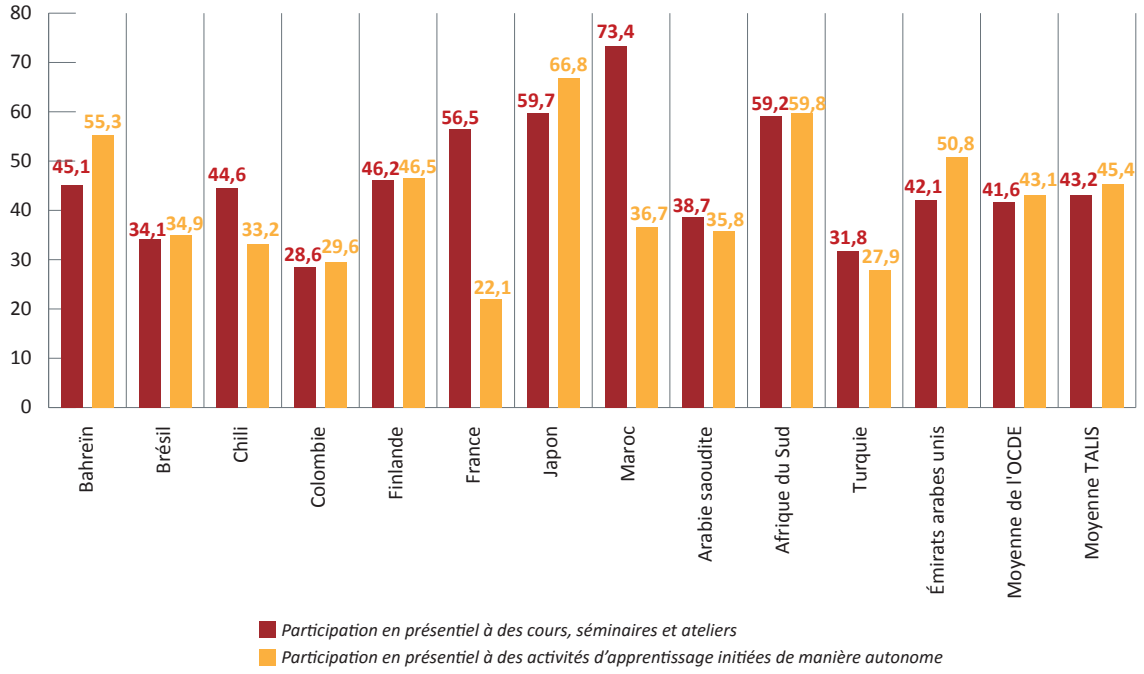
36. Trust, T., D. Krutka et J. Carpenter (2016), « 'Together we are better': Professional learning networks for teachers », Computers & Education, vol. 102, pp. 15-34, http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2016.06.007.

Modes de participation au développement professionnel

Dans un contexte marqué par la diversification des formats de formation continue, la distinction entre présentiel et virtuel prend une importance croissante. Les données de l'enquête TALIS permettent d'apprécier dans quelle mesure les enseignants privilégient le présentiel selon les types d'activités suivies. Le Maroc se distingue par une forte présence de cette modalité, traduisant une préférence ou une accessibilité accrue pour les formats en face à face. Ainsi, 73% des enseignants marocains du collège ayant suivi des cours, séminaires ou ateliers l'ont fait en présentiel, un taux supérieur à la moyenne de l'OCDE (42%) et à ceux enregistrés dans l'ensemble des pays du panel comparatif. Au primaire, le Maroc affiche un taux exceptionnellement élevé de participation en présentiel à des cours, séminaires et ateliers, avec 80,5%, nettement supérieur à la moyenne TALIS (47%) et aux autres pays du panel comparatif. La France et le Japon, par exemple, enregistrent respectivement 59% et 58%.

En revanche, la participation en présentiel à des activités d'apprentissage auto-initiées choisis par les enseignants eux-mêmes, reste plus modérée, avec 37% des enseignants du collège à y avoir participé en face à face contre 43% en moyenne dans l'OCDE. Ce chiffre reste inférieur à celui observé dans des pays comme les Émirats arabes unis (51%), l'Afrique du Sud (60%), le Japon (67%), ou le Bahreïn (55%). De même, cette participation concerne 36% des enseignants du primaire, ce qui reste légèrement inférieur à la moyenne TALIS (42%), et loin des niveaux observés au Japon (63,5%) ou aux Émirats arabes unis (53%), où l'autoformation en présentiel est beaucoup plus développée. Cela révèle que, malgré l'engagement marqué dans les dispositifs officiels, le développement professionnel autonome en présentiel est encore limité.

Graphique 20. Répartition des enseignants du secondaire collégial participant en présentiel à des activités de de développement professionnel au cours des 12 mois précédant l'enquête par type d'activité et pays (%)



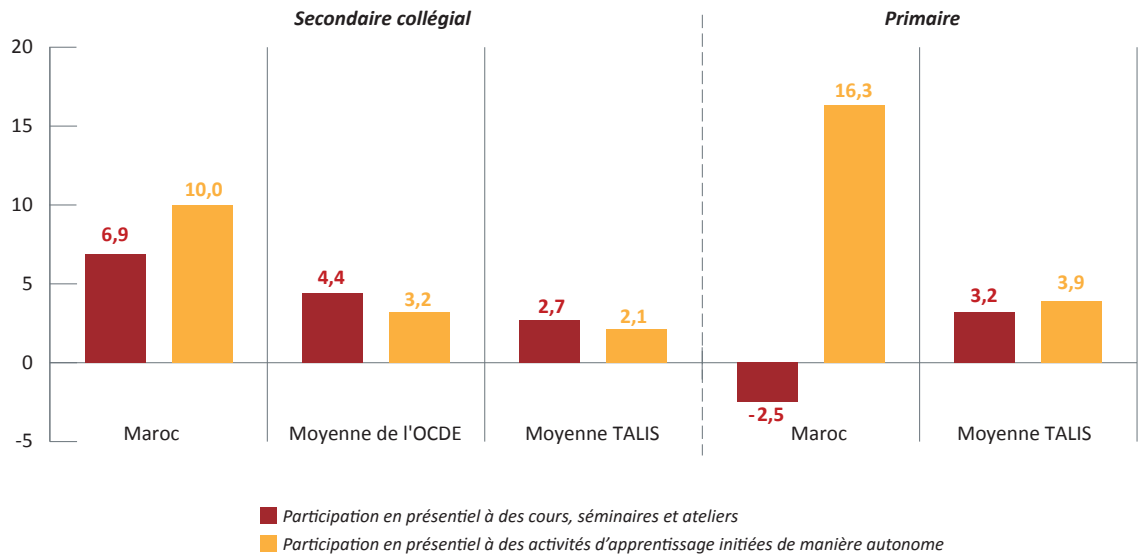
Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

La possibilité de participer à des activités de formation en ligne peut contribuer à réduire les obstacles auxquels certains enseignants sont confrontés, souvent liés à des contraintes personnelles ou à leur environnement. Les enseignants exerçant dans des zones rurales, par exemple, peuvent profiter des outils numériques pour accéder à des formations qui ne sont pas disponibles localement. Les données de l'enquête TALIS confirment cette tendance. Parmi les

enseignants du collège ayant participé à des cours, séminaires ou ateliers, 77% de ceux travaillant en zone urbaine y ont assisté en présentiel, contre 70% en zone rurale, soit un écart de 7 points de pourcentage, supérieur à la moyenne observée dans les pays de l'OCDE (4 points de pourcentage).

Cet écart se creuse encore davantage pour les activités d'apprentissage auto-initiées avec 40% de participation en présentiel en milieu urbain contre 30% en milieu rural, soit une différence de 10 points de pourcentage, largement supérieure à l'écart moyen dans l'OCDE (3,2 points).

Graphique 21. Différence de pourcentage d'enseignants entre les milieux (Urbain-Rural) selon le type d'activité de développement professionnel et le cycle d'enseignement



Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

Pour les enseignants du primaire au Maroc, l'écart entre zones urbaines et rurales reste faible mais non significatif pour la participation en présentiel aux cours, séminaires et ateliers. En revanche, pour la participation aux activités d'apprentissage initiées de manière autonome, l'écart entre les deux milieux est de 16,3 points de pourcentage, indiquant que les enseignants urbains participent plus en présentiel à ce type d'activités que leurs collègues en zone rurale. Cette différence est nettement supérieure à la moyenne TALIS (3,9 points de pourcentage), ce qui suggère une disparité marquée dans l'accès aux opportunités d'auto-formation entre zones urbaines et rurales au primaire.

3.2. Contenus et besoins en formation

L'analyse des données révèle que la formation continue des enseignants au Maroc reste majoritairement centrée sur des contenus traditionnels et la didactique disciplinaire. Les thématiques émergentes, telles que le numérique, l'intelligence artificielle, l'inclusion ou l'enseignement multiculturel, sont encore peu intégrées dans les programmes de formation. Dans ce contexte, la formation continue joue un rôle crucial pour compenser certaines lacunes de la formation initiale. Elle offre aux enseignants l'opportunité d'acquérir et de mettre à jour les compétences nécessaires pour répondre aux évolutions pédagogiques et sociétales.

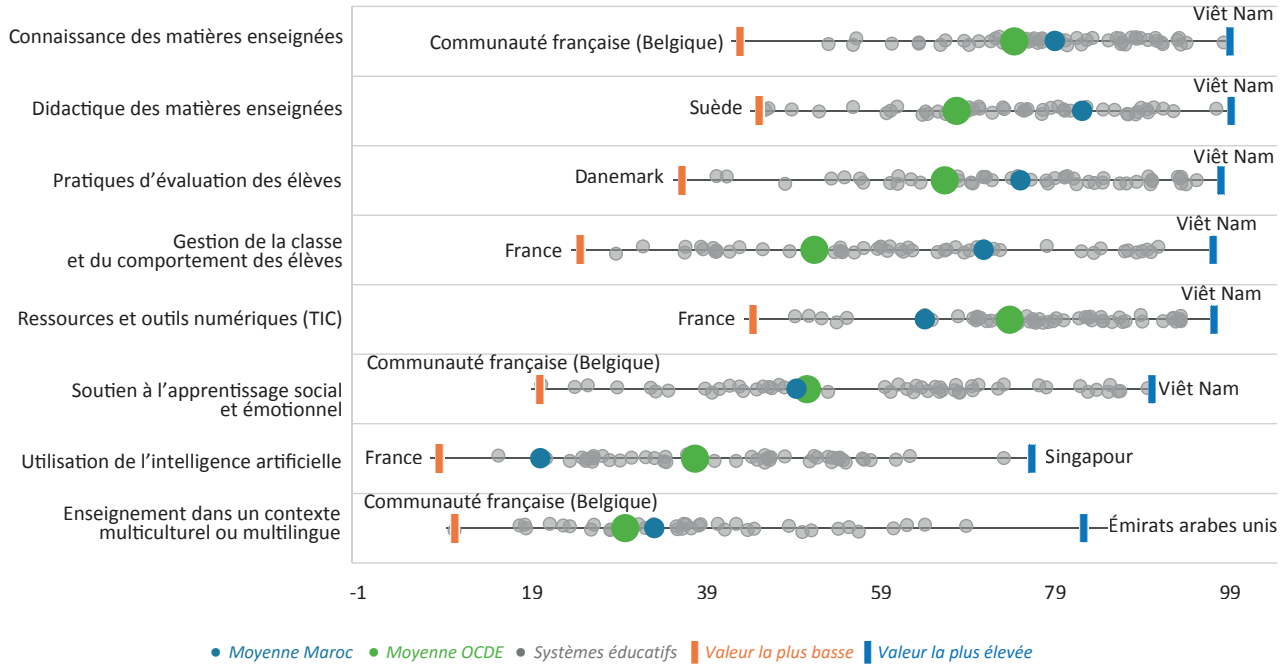
Contenus pédagogiques

Au collège, les formations professionnelles suivies par les enseignants demeurent principalement centrées sur des thématiques classiques liées

aux contenus disciplinaires. Les domaines les plus abordés concernent la didactique disciplinaire (81%), et la connaissance et la compréhension des matières enseignées (78%), avec des taux de participation des enseignants supérieurs à la moyenne de l'OCDE. Ces résultats traduisent un investissement notable dans le renforcement des savoirs académiques et curriculaires. Malgré une participation importante aux dispositifs de formation continue, les enseignants expriment des besoins persistants en formation continue. Ils sont nombreux à souhaiter approfondir leur connaissance et compréhension des matières enseignées (29%), et renforcer leurs compétences en didactique disciplinaire (34%). Ces niveaux sont nettement supérieurs aux moyennes observées dans les pays de l'OCDE et de TALIS (12% et 17%).

Au primaire, le profil des formations se distingue légèrement. Les enseignants bénéficient de taux élevés de formation en didactique disciplinaire (82%), et en connaissance et compréhension des matières enseignées (73,5%), contre des moyennes TALIS de 79% et 81% respectivement. Bien que ces résultats soient positifs, près d'un tiers des enseignants exprime encore un besoin de formation dans ces mêmes domaines : 34% pour la connaissance et compréhension des matières, et 36,5% pour la didactique disciplinaire. Ces proportions dépassent largement les moyennes internationales qui restent inférieures à 17%, et témoignent d'un engagement réel des enseignants marocains à développer et actualiser leurs compétences pédagogiques et disciplinaires, afin de mieux répondre aux exigences d'un enseignement de qualité.

Graphique 22. Répartition des enseignants du secondaire collégial selon les sujets inclus dans leurs activités de développement professionnel au cours des 12 derniers mois (%)



Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

Pratiques d'évaluations et gestion de classe

Les thématiques liées aux pratiques d'évaluation (74%) et à la gestion des comportements en classe (70%) sont parmi les plus couvertes dans la formation des enseignants marocains, dépassant les moyennes de l'OCDE (66% et 51%) et comparables à la moyenne internationale TALIS (75% et 62%). Au primaire, ces taux sont comparables ou légèrement supérieurs aux moyennes internationales (72% et 64%). Cependant, les besoins restent élevés : au collège, 33% des enseignants souhaitent se former à l'analyse des évaluations, et à la gestion de classe, bien au delà des moyennes internationales. Au primaire, 37% et 34% des enseignants expriment des besoins similaires, confirmant l'importance de renforcer ces compétences fondamentales.

Compétences pour intégrer le numérique

L'intégration du numérique est encore limitée: 64% des enseignants du collège ont suivi une formation sur les outils numériques, en dessous de la moyenne OCDE (73%). Les formations axées sur les compétences pédagogiques numériques sont plus répandues (60%) que celles centrées sur les compétences techniques (54%). Cependant, plus de la moitié des enseignants du collège déclarent avoir besoin de renforcer leurs compétences pédagogiques (53,5%) et techniques (53%) pour intégrer efficacement les outils numériques en classe.

Les écarts liés à l'expérience professionnelle sont particulièrement marqués. Les enseignants expérimentés expriment des besoins de formation nettement plus élevés que les débutants, tant pour les compétences pédagogiques (60% contre 47%) que techniques (58,5% contre 47%), des écarts bien supérieurs aux moyennes internationales. Cette situation reflète une meilleure maîtrise du numérique chez les enseignants les plus jeunes, davantage formés aux outils technologiques dès la formation initiale. Les enseignants plus expérimentés, en revanche, ressentent un besoin accru de mise à jour, face à l'évolution rapide des technologies éducatives et aux transformations du système d'enseignement.

Au primaire, les formations incluant l'intégration des ressources et outils numériques concernent 56% des enseignants, un niveau nettement inférieur à la moyenne TALIS (73%). Cependant, les besoins apparaissent tout aussi élevés dans la mesure où 60% des enseignants demandent à renforcer leurs compétences pédagogiques pour intégrer le numérique et 58,5% leurs compétences techniques, soit plus du double de la moyenne internationale. Les enseignants les plus expérimentés s'y sentent particulièrement en difficulté (66% contre 52% pour les pédagogiques, et 66% contre 50% pour les techniques), traduisant une fracture générationnelle face aux usages du numérique.

Besoin en formation en intelligence artificielle

L'adoption de formations en intelligence artificielle (IA) demeure très limitée au Maroc. Au collège, seuls 20% des enseignants ont été formés, un taux bien inférieur à la moyenne OCDE (38%) et à celui de pays comme les Émirats arabes unis (72,5%) ou l'Arabie saoudite (54%). Toutefois, 61% des enseignants expriment un besoin de formation en IA, soit plus du double des moyennes internationales, révélant à la fois un fort intérêt et un manque de préparation à son intégration pédagogique. Au primaire, la situation est similaire : 17% seulement ont été formés, tandis que 65% déclarent un besoin, un niveau très supérieur aux moyennes TALIS. Cela confirme un retard important dans la diffusion des technologies émergentes et un besoin d'accompagnement renforcé. Les résultats de TALIS 2024 montrent ainsi un écart marqué entre la forte demande de formation en numérique et en IA et l'accès limité à ces opportunités au Maroc.

Enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers

Les recherches montrent de plus en plus l'importance de la participation des enseignants à des formations de développement professionnel portant sur l'éducation inclusive[37]. Au collège, 54% des enseignants ont suivi des formations sur l'apprentissage individualisé, un taux légèrement supérieur à la moyenne de l'OCDE (50%) et inférieur à la moyenne TALIS (59%). En revanche, seules 33% des formations portent sur l'enseignement des élèves à besoins éducatifs particuliers, un niveau nettement inférieur aux moyennes OCDE (53%) et TALIS (55%). Ces écarts mettent en évidence la nécessité de renforcer l'offre de formation continue, notamment en matière de pratiques inclusives et différenciées. De plus, 28% et 46% des enseignants déclarent avoir encore besoin de formation dans ces deux domaines, soit près du double de la moyenne internationale TALIS (18% et 27%).

37. Kurniawati, F. et al. (2014), "Characteristics of primary teacher training programmes on inclusion: A literature focus", Educational Research, Vol. 56/3, pp. 310-326.
Van Mieghem, A., K. Verschueren and E. Struyf (2020), "An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review", International Journal of Inclusive Education, Vol. 24/6, pp. 675-689.

Au primaire, 56% des enseignants ont participé à des formations sur l'apprentissage individualisé, un taux légèrement inférieur à la moyenne TALIS (62%). En revanche, seuls 36,5% ont été formés à l'enseignement des élèves à besoins éducatifs particuliers, un niveau bien inférieur à la moyenne TALIS (57%). Les besoins en matière d'éducation inclusive y sont particulièrement élevés : 52% et 30% des enseignants déclarent nécessiter une formation dans ces domaines, contre 33% et 20,5% en moyenne internationale TALIS. Ces résultats reflètent un besoin renforcé du corps enseignant marocain d'acquérir des compétences plus approfondies pour gérer l'hétérogénéité croissante des classes et répondre de manière adaptée à la diversité des profils d'élèves.

Développement social et émotionnel des élèves

Le soutien à l'apprentissage social et émotionnel des élèves constitue un enjeu croissant pour la formation des enseignants au Maroc. Près de la moitié des enseignants marocains (49%) ont suivi une formation continue dans ce domaine, légèrement inférieur à la moyenne de l'OCDE (50%). Au niveau primaire, cette proportion atteint 54%, contre une moyenne TALIS de 60%, témoignant d'un engagement important en faveur du développement des compétences socio-émotionnelles dans l'enseignement.

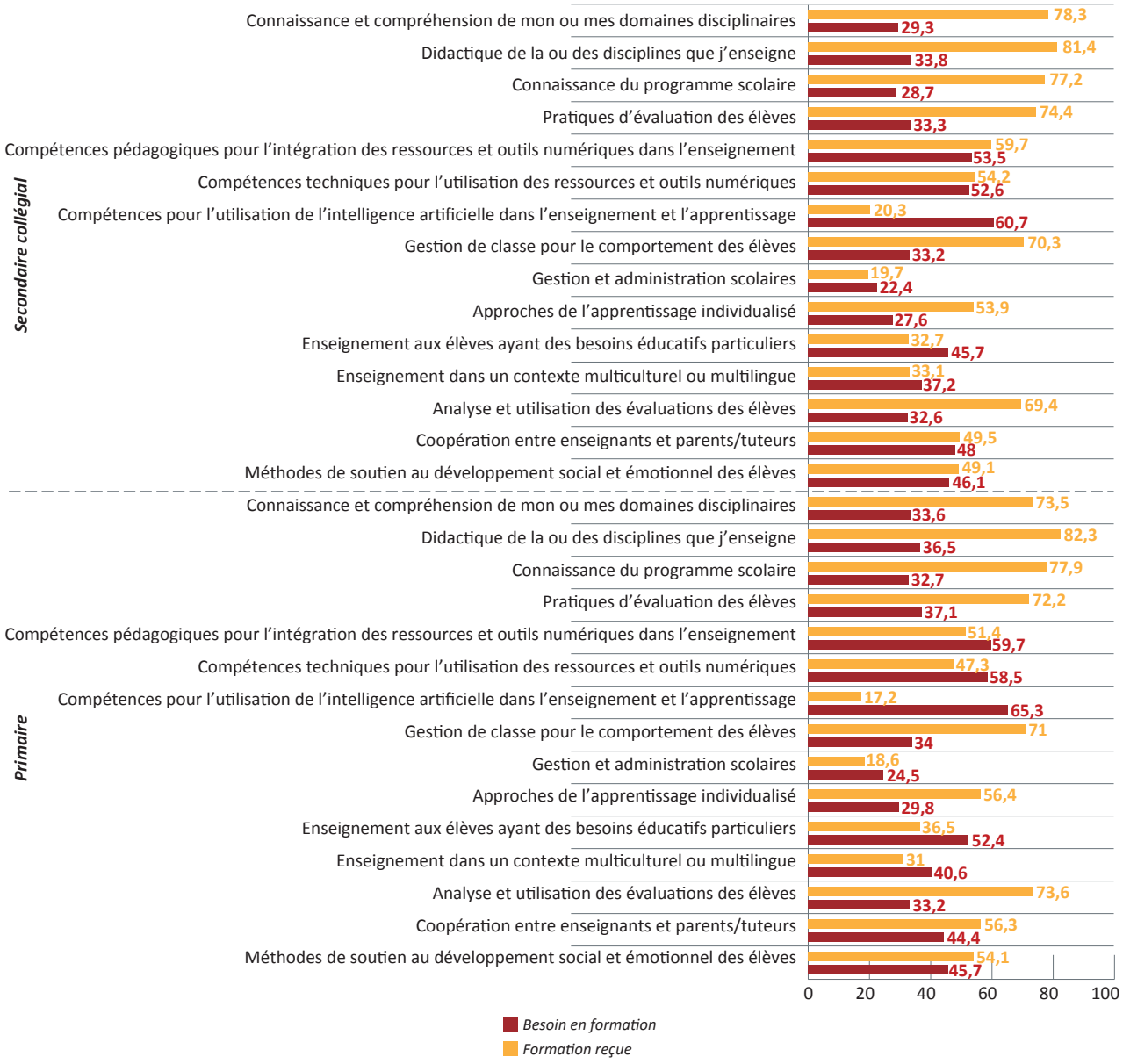
Parallèlement, le besoin de formation dans ce domaine reste élevé. Ainsi, 46% des enseignants du collège déclarent ressentir ce besoin, un taux nettement supérieur à la moyenne de l'OCDE (21%) et à la moyenne TALIS (23%). Au primaire, la tendance est similaire : 46% des enseignants expriment ce besoin, contre 25% en moyenne internationale. Ces résultats révèlent une prise de conscience croissante du rôle éducatif global de l'enseignant, qui dépasse la simple transmission de connaissances pour inclure la dimension affective et relationnelle de l'apprentissage.

Enseignement en contexte multiculturel et multilingue

Au collège, la formation à l'enseignement dans des environnements multiculturels ou multilingues concerne 33% des enseignants, ce qui reste légèrement supérieur à la moyenne de l'OCDE (30%). Cette situation met en évidence à la fois les progrès réalisés et le potentiel d'amélioration pour mieux préparer les enseignants à la diversité culturelle et linguistique des classes. Parallèlement, le besoin de formation dans ce domaine reste élevé. En effet, 37% des enseignants se déclarent concernés, un chiffre nettement supérieur à la moyenne de l'OCDE (18 %) et à la moyenne TALIS (19%). Au primaire, la situation est similaire. La formation touche 31% des enseignants, contre 39% en moyenne internationale, tandis que 41% des enseignants expriment un besoin de formation, soit près du double de la moyenne TALIS (22%).

Dans l'ensemble, les enseignants marocains du primaire et du collège affichent des besoins de formation nettement supérieurs à la moyenne internationale dans presque tous les domaines. Qu'il s'agisse d'inclusion, de numérique, de coopération avec les familles ou de gestion de classe, ces résultats soulignent l'urgence de développer une politique de formation continue ciblée, différenciée et contextualisée, capable d'accompagner les enseignants marocains dans la transformation pédagogique et numérique du système éducatif.

Graphique 23. Répartition des enseignants marocains selon la formation continue reçue, les besoins en développement professionnel, les domaines de formation et le cycle d'enseignement (%)



Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

3.3. Impact du développement professionnel

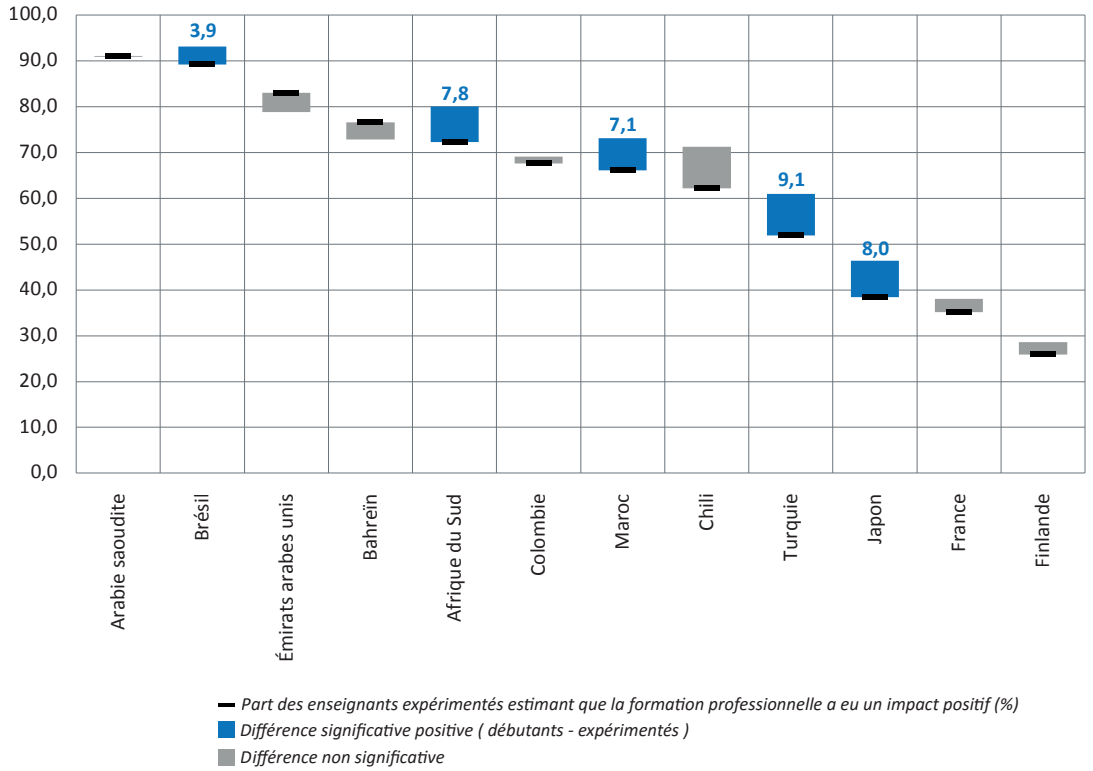
L'enquête TALIS offre aux enseignants la possibilité de partager leur perception des activités de développement et de formation professionnels, qu'il s'agisse de leur impact sur l'enseignement, des besoins d'apprentissage qu'ils jugent encore nécessaires, ou des obstacles qui limitent leur participation à d'autres formations. Il convient toutefois de faire preuve de prudence dans l'interprétation de ces informations. Par exemple, lorsqu'un enseignant exprime un besoin de formation sur un sujet donné, cela peut refléter non seulement ses compétences réelles, mais aussi des conditions de travail et de l'environnement dans lesquels il exerce.

Toutes les formations ne sont pas perçues de manière uniformément positive par les enseignants. Au collège, 69% des enseignants marocains estiment que les formations suivies au cours des 12 mois précédant l'enquête ont eu un impact « assez » ou « très » positif sur leur enseignement, un taux supérieur à la moyenne de l'OCDE (55%) et à la moyenne internationale

TALIS (61,5%). Certains pays affichent des perceptions particulièrement élevées, comme le Brésil et l'Arabie saoudite (90%) ou les Émirats arabes unis (81%), tandis que d'autres, tels que la Finlande (27%), la France (35 %) et le Japon (40%), enregistrent des proportions bien plus faibles. Au primaire, 73,5% des enseignants marocains jugent leurs formations récentes positives, contre une moyenne TALIS de 62%, indiquant une perception généralement favorable de l'efficacité des formations dans ce niveau scolaire.

Les enseignants débutants et les plus jeunes sont généralement plus enclins à percevoir un impact positif des formations sur leurs pratiques pédagogiques. Au Maroc, cet écart entre débutants et enseignants expérimentés s'élève à 7 points de pourcentage au collège, un différentiel notable mais inférieur à ceux observés au Japon (8 points), en Afrique du Sud (8 points) et en Turquie (9 points). Par ailleurs, les enseignantes évaluent plus favorablement l'effet des formations que leurs homologues masculins, avec un écart de 5,5 points de pourcentage, légèrement inférieur à la moyenne OCDE (6 points) et particulièrement marqué en Finlande (12 points) et en Arabie saoudite (10 points). Au primaire, 78% des enseignants débutants jugent les formations récentes bénéfiques, contre 69% des enseignants expérimentés, soit une différence significative de 9 points.

Graphique 24. Répartition des enseignants du secondaire collégial déclarant que les activités de développement professionnel auxquelles ils ont participé au cours des 12 derniers mois ont eu un impact positif sur leur enseignement (« assez » ou « beaucoup ») par pays (%)



Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

Ces constats suggèrent que les enseignants débutants, tout comme les enseignantes, peuvent avoir des besoins et attentes spécifiques en matière de formation. Ils soulignent la nécessité de repenser les dispositifs de développement professionnel, non pas en multipliant les activités, mais en privilégiant des approches plus ciblées, contextualisées et centrées sur les besoins réels des enseignants, afin d'en renforcer l'impact sur les pratiques pédagogiques.

Ces résultats interrogent également l'efficacité des dispositifs actuels de formation continue. Une stratégie plus pertinente consisterait moins à accroître le nombre de formations qu'à en améliorer la qualité, la pertinence et le ciblage, en développant des activités réellement susceptibles d'avoir un effet tangible et durable sur les pratiques d'enseignement.

3.4. Obstacles à la participation au développement professionnel

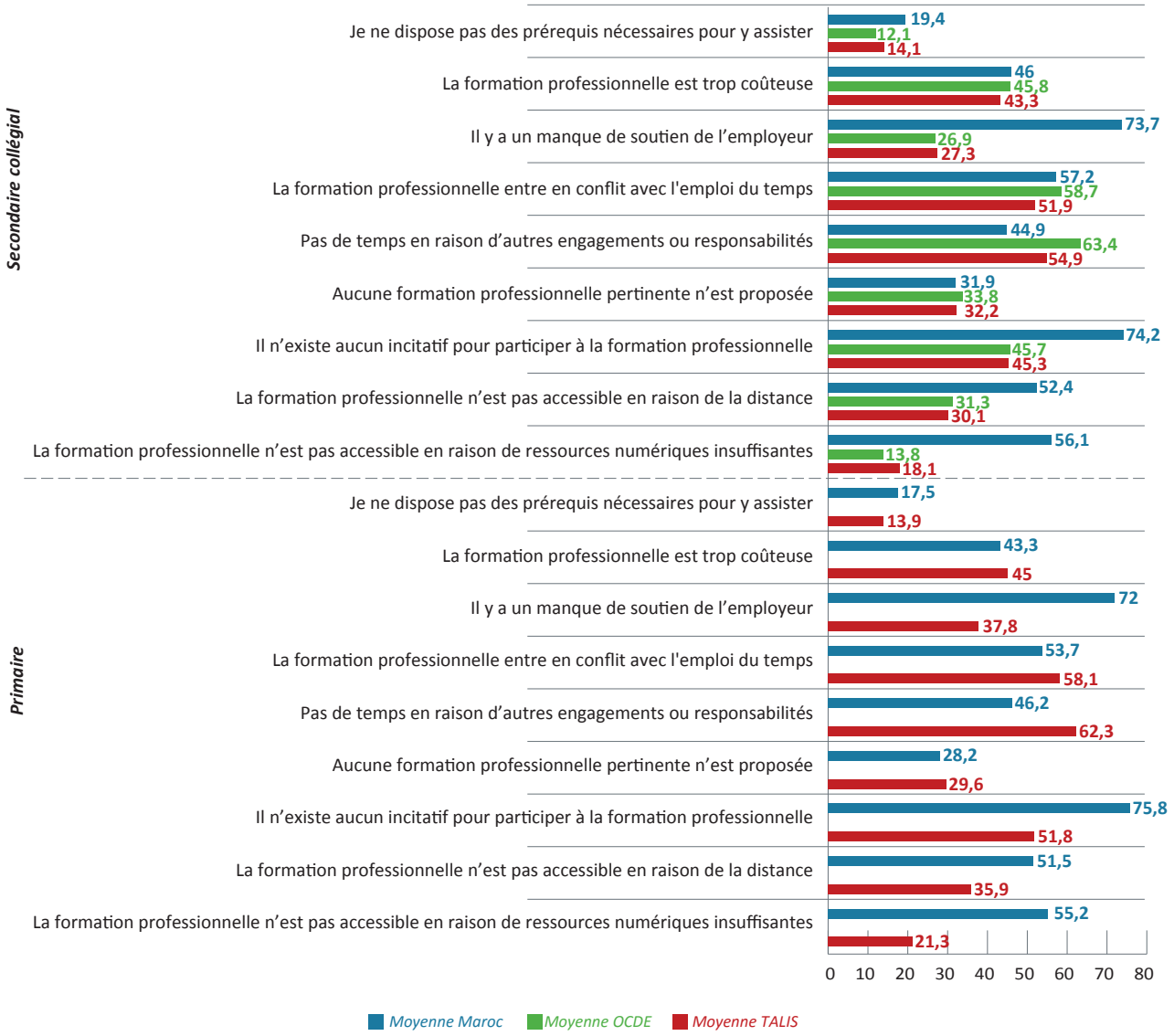
Le principal obstacle que les enseignants déclarent rencontrer pour participer à des activités de développement professionnel est le manque d'incitation. Le Maroc présente un taux particulièrement élevé (74%) au collège, soit près de 30 points de pourcentage au-dessus de la moyenne internationale (45%) et de l'OCDE (46%). Ce résultat, le plus élevé parmi les pays comparés, met en évidence un obstacle structurel majeur au développement professionnel des enseignants. Il traduit non seulement un manque de motivation lié à l'absence de reconnaissance ou de valorisation de la formation, mais aussi des contraintes organisationnelles telles que le manque de temps, de ressources ou d'offres de formation adaptées. Cette situation souligne une inadéquation entre les besoins réels des enseignants et les dispositifs existants, et appelle à une réforme en profondeur des politiques de formation continue, fondée sur des incitations concrètes, un meilleur accompagnement institutionnel et une reconnaissance effective de la professionnalisation des enseignants.

Au collège, le manque de soutien de l'employeur (autorités éducatives, directions d'établissement) freine fortement la formation continue, touchant 74% des enseignants, bien au-dessus de la moyenne internationale et OCDE (27%). Ce déficit traduit un manque de reconnaissance et d'accompagnement concret (temps, moyens, encouragements) et souligne l'urgence de mécanismes incitatifs et d'un cadre organisationnel clair. Les conflits avec l'emploi du temps affectent 57% des enseignants, un niveau proche de la moyenne OCDE (60%), révélant la difficulté à concilier formation et charge de travail quotidienne. L'aménagement d'horaires flexibles et l'intégration de la formation dans le temps de travail sont donc essentiels. D'autres obstacles sont également significatifs : la distance géographique (52%), le coût de la formation (46%) et le manque de ressources numériques (56%), ce dernier dépassant largement la moyenne internationale (18%) et de l'OCDE (14%). Ces limites freinent particulièrement l'accès aux formations à distance, notamment pour les enseignants des zones rurales. Enfin, 32% des enseignants estiment que l'offre de formation ne correspond pas à leurs besoins, signalant la nécessité d'adapter les contenus aux réalités pédagogiques locales et d'associer davantage les enseignants à leur conception.

Au primaire, les enseignants marocains identifient plusieurs obstacles majeurs à leur participation à la formation professionnelle continue. Le manque de soutien de l'employeur arrive en tête, cité par 72% des enseignants, un chiffre nettement supérieur à la moyenne TALIS (37,8%) et largement au dessus de la plupart des pays du panel comparatif. De plus, 75,8% des enseignants mentionnent l'absence de mesures incitatives, constituant le taux le plus élevé parmi les pays comparés. La distance et les conflits avec l'emploi du temps représentent également des freins importants, touchant respectivement 51,5% et 54% des enseignants, plaçant le Maroc au dessus des moyennes internationales (36% et 58%). Le coût de la formation demeure un obstacle pour 43% des enseignants, légèrement inférieur à la moyenne TALIS (45%), mais toujours supérieur à celui de nombreux pays comme l'Arabie saoudite ou le Japon. En revanche, d'autres freins, tels que le manque de temps pour d'autres engagements (46%) et l'inadéquation de l'offre de formation (28%), sont moins fréquents, bien qu'ils persistent.

Dans l'ensemble, ces données mettent en évidence des obstacles structurels et institutionnels marqués, avec une combinaison de contraintes organisationnelles (emploi du temps, distance), financières (coût) et motivantes (absence de soutien et d'incitatifs) qui limitent l'accès des enseignants marocains, dans les deux cycles primaire et collège, à la formation professionnelle. Cela souligne la nécessité d'interventions ciblées, notamment le renforcement du soutien institutionnel, le développement d'incitations, la facilitation de l'accès à distance et la flexibilisation des modalités de formation.

Graphique 25. Répartition des enseignants qui « sont d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour considérer que les éléments suivants constituent des obstacles à leur participation au développement professionnel par cycle d'enseignement (%)



Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

CHAPITRE IV. AUTONOMIE ET LEADERSHIP DES ENSEIGNANTS

Le leadership et l'autonomie des enseignants sont des leviers essentiels pour renforcer l'efficacité des établissements scolaires et améliorer la qualité des apprentissages. Lorsqu'ils sont activement impliqués dans les décisions concernant l'organisation de l'école, les pratiques pédagogiques et la gouvernance scolaire, les enseignants contribuent à créer un environnement d'apprentissage plus adapté, inclusif et collaboratif. Ce leadership repose sur la participation des enseignants aux décisions qui façonnent l'organisation, le fonctionnement et le climat de leur établissement. Selon cette approche, les responsabilités décisionnelles sont réparties entre plusieurs membres de la communauté scolaire, y compris les enseignants[1]. Ce modèle de leadership partagé, lié à la notion d'agentivité[2], permet aux enseignants d'agir de manière autonome et d'influencer les pratiques pédagogiques. L'autonomie pédagogique, qui inclut le choix des contenus, méthodes et outils, constitue un pilier central, facilitant l'adaptation aux besoins des élèves tout en nécessitant un développement professionnel pour renforcer pratiques, performance et bien-être.

L'enquête TALIS 2024 se concentre sur le leadership et l'autonomie des enseignants à divers niveaux. Cela inclut leur autonomie pédagogique, leur implication dans la gouvernance de l'établissement et leur capacité à orienter les choix stratégiques. Elle met d'abord en lumière l'autonomie dont bénéficient les enseignants pour planifier et mettre en œuvre leur enseignement, selon deux dimensions étroitement liées, les décisions pédagogiques structurelles et les choix pédagogiques quotidiens liés au programme scolaire. Cette analyse examine également les effets de cette autonomie sur les pratiques professionnelles, la performance et le bien-être des enseignants. Elle étudie ensuite les opportunités offertes aux enseignants pour s'impliquer activement dans la gouvernance scolaire, le rôle joué par le leadership pour instaurer une culture apprenante et le soutien apporté par leur établissement pour initier de nouvelles actions. Enfin, elle met en lumière les décisions relatives aux politiques scolaires et budgétaires, ainsi que la perception qu'ont les enseignants de leur impact sur les politiques éducatives. Les résultats de TALIS 2024 révèlent des disparités en matière de leadership et d'autonomie, qui varient en fonction du contexte de l'établissement et des caractéristiques des enseignants.

1. Perceptions de l'autonomie pédagogique des enseignants

L'autonomie pédagogique désigne la liberté dont disposent les enseignants pour définir, adapter et mettre en œuvre les contenus, les méthodes et les stratégies d'enseignement, afin de mieux répondre aux besoins de leurs élèves. Lorsqu'elle est bien établie, elle constitue un levier efficace pour améliorer les apprentissages[3]. Toutefois, elle ne saurait être envisagée comme une solution universelle, car doit être adaptée au contexte local et au niveau de développement professionnel des enseignants.

1.1. Autonomie pédagogique structurelle et pratique

Lorsque les enseignants bénéficient d'autonomie, ils peuvent mobiliser leurs convictions, leurs valeurs, connaissances, expertise et expérience pour sélectionner les stratégies et les méthodes

1. Biesta, G., M. Priestley and S. Robinson (2015), "The role of beliefs in teacher agency", Teachers and Teaching, Vol. 21/6, pp. 624-640.

2. Hargreaves, A. and M. Fullan (2012), Professional Capital: Transforming Teaching in Every School, Teachers College Press, New York, NY.
Muijs, D. and A. Harris (2006), "Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK", Teaching and Teacher Education, Vol. 22/8, pp. 961-972.

3. OCDE. (2019). Regards sur l'éducation 2019 : Les indicateurs de l'OCDE. Paris : Éditions OCDE.
Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. Psychological.

pédagogiques à utiliser dans l'enseignement. Ils ont besoin de cette autonomie pour gérer les nombreuses situations imprévues qui se présentent quotidiennement. Cela inclut l'autonomie dans leurs méthodes d'enseignement et d'évaluation, ainsi que le choix et le développement des programmes et contenus.

Dans ce cadre, l'enquête TALIS mesure le degré d'autonomie des enseignants dans deux grandes catégories de décisions pédagogiques : les décisions structurelles qui concernent la mise en œuvre flexible du programme, la définition des objectifs d'apprentissage et le choix des activités d'évaluation ; et les décisions pratiques qui concernent la sélection des méthodes pédagogiques et la préparation des leçons.

1.1.1. Décisions pédagogiques structurelles

La flexibilité accordée dans les décisions structurelles est cruciale, car elle conditionne la pertinence des choix méthodologiques et évaluatifs, en particulier dans les contextes où les besoins des élèves sont variés. Elle renforce ainsi la capacité des enseignants à adapter leur pratique. La mise en œuvre flexible du programme renvoie à la capacité des enseignants à adapter le curriculum officiel aux besoins et au niveau de leurs élèves, au contexte de la classe ou à leurs approches pédagogiques, tout en respectant les objectifs nationaux. Cette flexibilité traduit une autonomie professionnelle favorisant l'ajustement des contenus, du rythme et des méthodes d'enseignement aux réalités de la salle de classe.

Au collège, 51% des enseignants déclarent mettre en œuvre le programme de manière flexible, contre 74% en moyenne dans les pays participants à TALIS et 75% dans ceux de l'OCDE. Ce taux dépasse 80% en Colombie, en Afrique du Sud et aux Émirats arabes unis. Au primaire, la proportion est plus faible : 44% des enseignants marocains partagent cette perception, soit 7 points de pourcentage de moins que leurs collègues du collège, alors que la moyenne TALIS atteint 73%. Dans certains pays, comme le Brésil et l'Arabie saoudite, ce taux dépasse également 80%. Cette perception varie sensiblement selon l'expérience professionnelle des enseignants. Au collège, les plus expérimentés sont plus nombreux à déclarer mettre en œuvre le programme de manière flexible que leurs collègues ayant moins de cinq ans d'expérience, avec un écart notable de six points de pourcentage. En revanche, cette différence n'est pas significative au primaire.

Les disparités se manifestent également en fonction du type et du contexte des établissements. Les écoles privées affichent un niveau d'autonomie nettement supérieur à celui des écoles publiques, avec un écart de 29 points au collège et de 37 points au primaire. De même, les collèges situés en milieu urbain bénéficient d'une autonomie plus grande que ceux en milieu rural, avec des différences de plus de 9 points au collège et de 16 points au primaire. Par ailleurs, les enseignants travaillant dans des écoles où moins de 10% des élèves proviennent de milieux socio-économiquement défavorisés disposent d'une plus grande liberté dans la mise en œuvre flexible du programme que ceux des établissements accueillant une proportion plus élevée de ces élèves, avec un écart de plus de 15 points de pourcentage au collège et de 17 points au primaire.

Le même constat se dresse concernant le choix des objectifs d'apprentissage. Au collège, près de sept enseignants sur dix dans les pays participant à TALIS déclarent avoir la possibilité de choisir eux-mêmes ces objectifs, avec un pourcentage qui dépasse 85% en Colombie et au Japon. L'autonomie demeure limitée au Maroc, où moins de la moitié des enseignants déclarent en bénéficier (45,5%). Au primaire, cette proportion atteint 37%, contre une moyenne de 70% dans l'enquête TALIS. Les enseignants débutants, comptant moins de cinq ans d'expérience, sont plus nombreux à bénéficier de cette autonomie que leurs collègues plus expérimentés, avec un écart significatif de huit points de pourcentage. En revanche, cette différence n'est pas significative au collège. Les écarts sont également importants selon le type d'établissement. Les enseignants des écoles privées déclarent jouir d'un niveau d'autonomie supérieur à celui de leurs collègues du secteur public, avec des écarts allant jusqu'à 43 points de pourcentage dans le primaire et 31 points dans le collège.

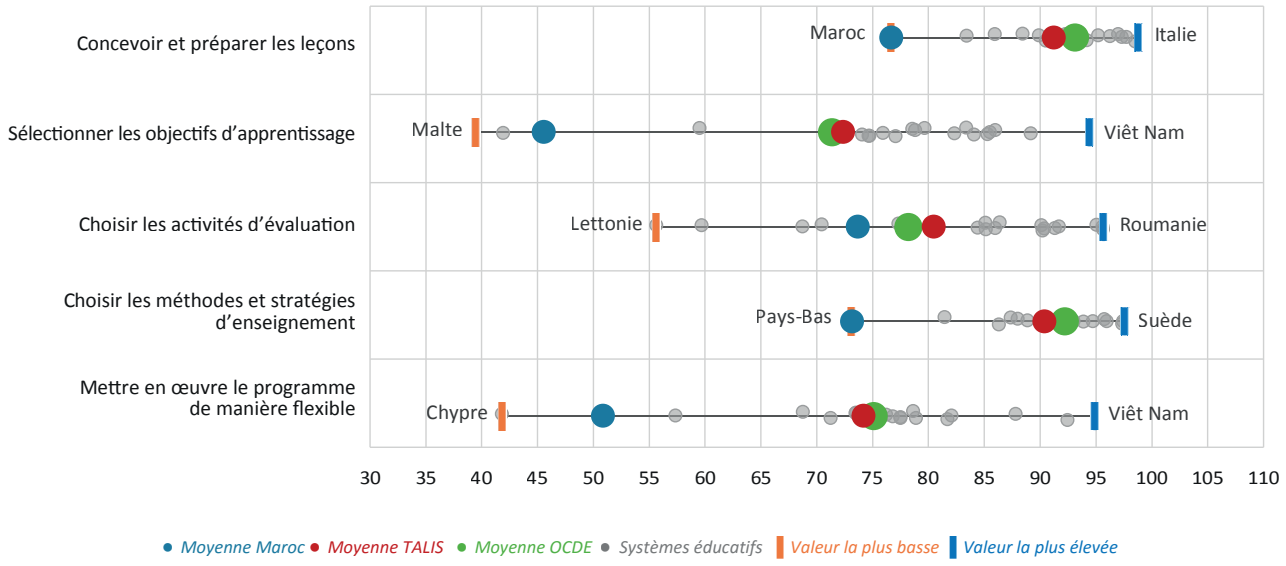
Concernant le choix des activités d'évaluation, les enseignants marocains bénéficient d'un niveau d'autonomie proche de la moyenne TALIS avec près de huit enseignants sur dix qui possèdent cette autonomie, tant au collège qu'au primaire (80%). Les écarts sont aussi notables avec plus de 14 points au collège et 10 points au primaire dans les écoles privées par rapport aux écoles publiques

1.1.2. Décisions pédagogiques pratiques

La majorité des enseignants des pays participant à TALIS déclarent bénéficier d'une autonomie importante dans leurs décisions pédagogiques quotidiennes, notamment pour la conception des leçons et le choix des méthodes d'enseignement. Au collège, près de 90% des enseignants, en moyenne dans les pays participants à TALIS, déclarent bénéficier d'une ample liberté pédagogique. Cette autonomie est particulièrement élevée en Suède et en Italie, où plus de 97% des enseignants se disent autonomes, ainsi qu'en Colombie et en Finlande, où les taux dépassent 94%. En revanche, le Maroc se situe dans la partie inférieure du classement, avec 73% des enseignants déclarant disposer de liberté dans le choix des méthodes d'enseignement et 77% dans la conception des leçons. Au primaire, ces proportions s'établissent respectivement à 72% et 69%, contre des moyennes de 88% et 89% dans les pays participants à TALIS, soulignant un écart notable en matière d'autonomie pédagogiques au niveau de ces deux aspects.

Les enseignants débutants au Maroc déclarent bénéficier d'une grande autonomie dans le choix des méthodes pédagogiques, en particulier dans le primaire. En revanche, les enseignants du collège indiquent disposer d'une autonomie plus élevée pour la conception des leçons que leurs collègues du primaire. Des différences liées au contexte socio-économique sont également observées. En effet, les enseignants travaillant dans des collèges accueillant peu d'élèves issus de milieux défavorisés rapportent une liberté pédagogique plus importante, avec un écart de 10 points de pourcentage par rapport à ceux exerçant dans des établissements défavorisés. De plus, les établissements privés se distinguent par une autonomie nettement plus élevée, avec des écarts pouvant atteindre 17 points au collège et 23 points au primaire par rapport au secteur public.

Graphique 26. Répartition des enseignants du secondaire collégial disposant d'une autonomie importante concernant les aspects de la planification et de l'enseignement (%)



Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

1.2. Décisions relatives aux aspects pédagogiques du curriculum

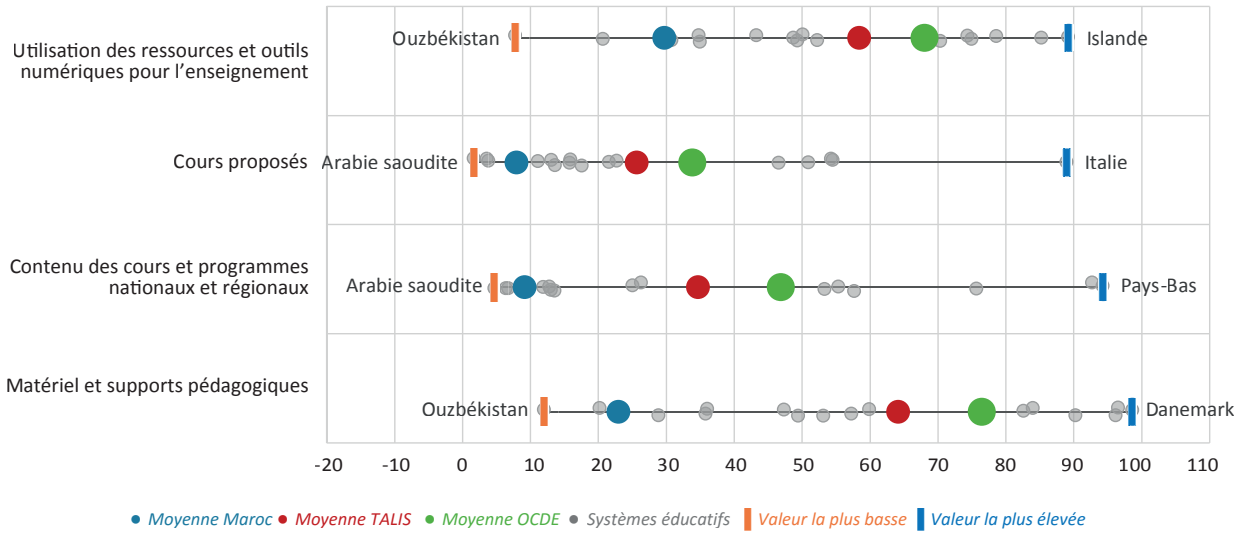
Les enseignants jouent un rôle essentiel dans les décisions relatives aux aspects pédagogiques du curriculum. Leur implication concerne notamment le choix des supports d'apprentissage, l'intégration des ressources numériques, la définition des contenus enseignés ainsi que la décision relative à l'offre de cours. Cette autonomie pédagogique, promue dans de nombreux systèmes éducatifs, traduit la capacité des enseignants à adapter les pratiques aux besoins spécifiques des élèves.

Dans les pays participants à l'enquête TALIS, la majorité des enseignants disposent d'une certaine liberté dans le choix de leurs supports pédagogiques, avec 64% au collège et 61% au primaire. Certains systèmes éducatifs se distinguent par des taux très élevés, dépassant 90%, comme le Danemark pour le collège et la Slovénie pour le primaire. En revanche, au Maroc, cette autonomie est beaucoup plus limitée, avec seulement 27% des enseignants du collège et 30% de ceux du primaire, plaçant le pays parmi les plus bas du panel, aux côtés du Japon et de l'Ouzbékistan.

Les enseignants participent également aux décisions relatives à l'usage des ressources et outils numériques. En moyenne dans les pays participant à TALIS, 58% des enseignants du primaire et 59% du collège sont impliqués. Au niveau national, cette implication atteint 41% au primaire et 33% au collège. En revanche, les enseignants sont beaucoup moins souvent associés aux décisions concernant la définition du contenu des cours. En moyenne dans TALIS, 35% des enseignants du collège et 25% de ceux du primaire participent à ce processus. Au Maroc, ces taux sont particulièrement faibles, avec seulement 6% des enseignants du collège et 10% de ceux du primaire qui sont concernés. Ces écarts varient fortement selon le type d'établissement : dans les écoles primaires privées, l'implication dépasse 23 points de pourcentage par rapport au public.

La participation des enseignants aux décisions relatives à l'offre de cours reste limitée dans la majorité des pays. En moyenne dans les pays participant à TALIS, seuls 18% des enseignants du primaire et 26% de ceux du collège sont impliqués dans ces décisions. Cependant, dans des pays comme la Finlande, l'Italie et les Pays-Bas, au moins un enseignant sur deux participe à ce type de décisions. Au niveau national, cette autonomie est quasiment inexistante, seuls 11% des enseignants du primaire et 6% du collège participent aux décisions relatives à l'offre de cours.

Graphique 27. Répartition des enseignants qui, d'après les directeurs, participent activement aux décisions pédagogiques sur le curriculum et les ressources d'enseignement selon le domaine de décision (%)



Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

1.3. Autonomie pédagogique : effets sur le travail et le bien-être des enseignants

L'autonomie perçue constitue un facteur déterminant du bien-être, de la stabilité professionnelle, et du renforcement de l'identité professionnelle. Lorsque les enseignants bénéficient d'une marge de liberté dans leurs choix pédagogiques, organisationnels ou didactiques, ils manifestent un niveau de satisfaction professionnelle nettement plus élevé.

Cette autonomie contribue également à renforcer le sentiment de reconnaissance sociale du métier, consolidant ainsi l'estime de soi professionnelle et l'engagement dans la durée[4]. À l'inverse, lorsque cette marge de manœuvre se trouve limitée, le sentiment d'efficacité tend à s'affaiblir, le climat professionnel à se dégrader et l'épuisement émotionnel à s'intensifier. Ce déséquilibre nuit à la performance des enseignants et peut mener au découragement, voire à l'envie de quitter le métier. Promouvoir un environnement de travail qui encourage l'autonomie est essentiel pour leur épanouissement professionnel et pour la pérennité du métier.

Les résultats de l'enquête TALIS mettent en évidence l'importance de l'autonomie pédagogique pour renforcer l'efficacité de l'enseignement. Au niveau national, cette relation apparaît clairement dans les cycles du primaire et collège. Ainsi, les enseignants marocains du collège qui disposent d'une plus grande autonomie sont significativement plus nombreux à déclarer atteindre les objectifs de leurs leçons. Concrètement, chaque point supplémentaire d'autonomie est associé à une augmentation de 0,32[5] point dans l'atteinte des objectifs. Cette performance est légèrement supérieure à l'OCDE, qui est de 0,27, et comparable à celle observée au niveau global dans TALIS, avec environ 0,32. Ce lien est également visible au primaire et reste très proche des moyennes internationales.

Les données montrent également, au niveau national comme à l'international, que donner davantage de liberté pédagogique aux enseignants leur permet de mieux adapter plus efficacement leurs pratiques aux besoins réels de leurs élèves. L'autonomie pédagogique est en effet étroitement liée à des aspects fondamentaux du métier de l'enseignant, notamment l'efficacité personnelle dans la motivation des élèves, la gestion de classe et la capacité d'enseignement. Au Maroc, les enseignants du primaire démontrent un lien significatif entre autonomie et sentiment d'efficacité dans l'enseignement, avec un coefficient de 0,34. Ils expriment également une confiance accrue en leur capacité à engager leurs élèves et à maintenir la discipline en classe. Cette confiance est le fruit d'une perception extrêmement positive de leurs compétences. En effet, plus de 90% des enseignants marocains estiment être capables de faire respecter les règles, d'adapter leur pédagogie et de réduire les écarts entre élèves, que ce soit au primaire ou au secondaire avec des niveaux supérieurs à la moyenne TALIS. En comparaison avec plusieurs pays participants, les écarts entre enseignants débutants et expérimentés sont très faibles.

Au-delà des effets sur l'efficacité pédagogique, l'autonomie professionnelle contribue également à la qualité de vie au travail. Les résultats de TALIS mettent en évidence un lien clair entre l'autonomie perçue et le bien-être des enseignants : plus un enseignant se sent libre dans ses choix pédagogiques, moins il ressent de stress. Au Maroc, cette relation est particulièrement forte, bien plus que dans la moyenne des pays de l'OCDE. Au collège, une

4. Worth, J., & Van den Brande, J. (2020). Teacher autonomy: How does it relate to job satisfaction and retention? Slough : National Foundation for Educational Research (NFER).

5. - L'échelle de réalisation des objectifs de la leçon (complexité de l'enseignement) a été construite à partir des réponses des enseignants ("pas du tout", "dans une certaine mesure", "assez", "beaucoup") concernant la mesure dans laquelle les objectifs suivants ont été atteints au cours de la semaine passée : "Présenter le contenu de manière compréhensible" ; "Impliquer les élèves dans un travail qui les met au défi" ; "Fournir aux élèves un retour pour soutenir leur apprentissage" ; "Offrir aux élèves des occasions de pratiquer ce qu'ils ont appris" ; "Adapter l'enseignement pour répondre aux besoins différents des élèves".
- L'échelle d'autonomie de l'enseignement a été construite à partir des réponses des enseignants ("aucune autonomie", "autonomie limitée", "autonomie substantielle", "pleine autonomie") concernant le degré d'autonomie qu'ils avaient sur les aspects suivants : "Mettre en œuvre le programme de manière flexible" ; "Choisir les méthodes et stratégies d'enseignement"; "Sélectionner les activités d'évaluation" ; "Concevoir et préparer les leçons".
- Les scores des échelles sont standardisés : un écart-type de 2 et une valeur de 10 correspondant au point médian de chaque échelle.
- Les résultats sont basés sur une analyse de régression linéaire, montrant le changement de la variable dépendante associé à une augmentation d'une unité de la variable explicative.

hausse d'un point d'autonomie est associée à une baisse de 0,24 point sur les indicateurs de stress professionnel, contre 0,10 point en moyenne dans les pays de l'OCDE. Même après prise en compte des contextes des établissements et des caractéristiques des enseignants, ce lien reste significatif. Cet effet est également marqué au primaire.

L'impact du sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe est également significatif. Une meilleure auto-efficacité est associée à une réduction du stress, et cette combinaison entre autonomie et auto-efficacité explique jusqu'à 14% de la variation du bien-être au travail au niveau national. Ce pourcentage représente un des niveaux les plus élevés observés parmi les pays participant à TALIS.

Les résultats de TALIS 2024 montrent également que l'autonomie pédagogique joue un rôle important dans la satisfaction professionnelle des enseignants. Au Maroc, les enseignants qui bénéficient d'une plus grande autonomie déclarent être plus satisfaits de leur travail, avec des coefficients de corrélation supérieurs à la moyenne internationale de TALIS. L'effet de l'autonomie sur la satisfaction professionnelle est significatif, quel que soit le niveau d'enseignement. Au collège, une hausse d'un point d'autonomie est ainsi associée à une augmentation de 0,25 point de satisfaction professionnelle. Ces résultats dépassent ceux de l'OCDE et sont comparables à ceux de l'enquête TALIS. Toutefois, ces résultats positifs doivent être nuancés par le fait que le niveau d'autonomie perçu reste relativement faible au niveau national, comparé à d'autres pays.

2. Perceptions du leadership enseignant et gouvernance de l'établissement

Les opportunités dont disposent les enseignants pour participer activement aux décisions scolaires ne se limitent pas à une présence dans les instances de décision. Elles se traduisent également à travers des mécanismes institutionnalisés qui favorisent une culture de leadership partagé et d'assurer une gestion pédagogique plus cohérente. Trois leviers apparaissent particulièrement déterminants dans cette partie : la participation effective à la gouvernance scolaire, l'ancrage d'une culture de collaboration professionnelle et le soutien de l'établissement aux initiatives individuelles et au développement professionnel des enseignants.

2.1. Participation à la gouvernance de l'établissement

La participation des enseignants aux processus décisionnels d'un établissement renvoie à l'implication du personnel enseignant dans les décisions liées à l'organisation scolaire et au leadership partagé[6], considéré comme un élément majeur de la gouvernance scolaire.

Les données de l'enquête TALIS 2024 mettent en évidence la diversité que peut prendre la participation des enseignants aux processus décisionnels au sein de leur établissement. D'une part, les opportunités offertes aux enseignants de participer aux décisions scolaires et de contribuer activement à la vie de l'établissement sont généralement bien perçues. Au Maroc, cette perception se situe à un niveau proche de la moyenne des pays participants à l'enquête TALIS, avec 82% des enseignants du primaire et 80% de ceux du collège qui estiment avoir la possibilité de participer aux décisions de leur établissement. Toutefois, des variations importantes existent selon les pays : l'Albanie arrive en tête avec 97% des enseignants favorables, tandis que la Belgique se situe au dernier rang avec seulement 63%.

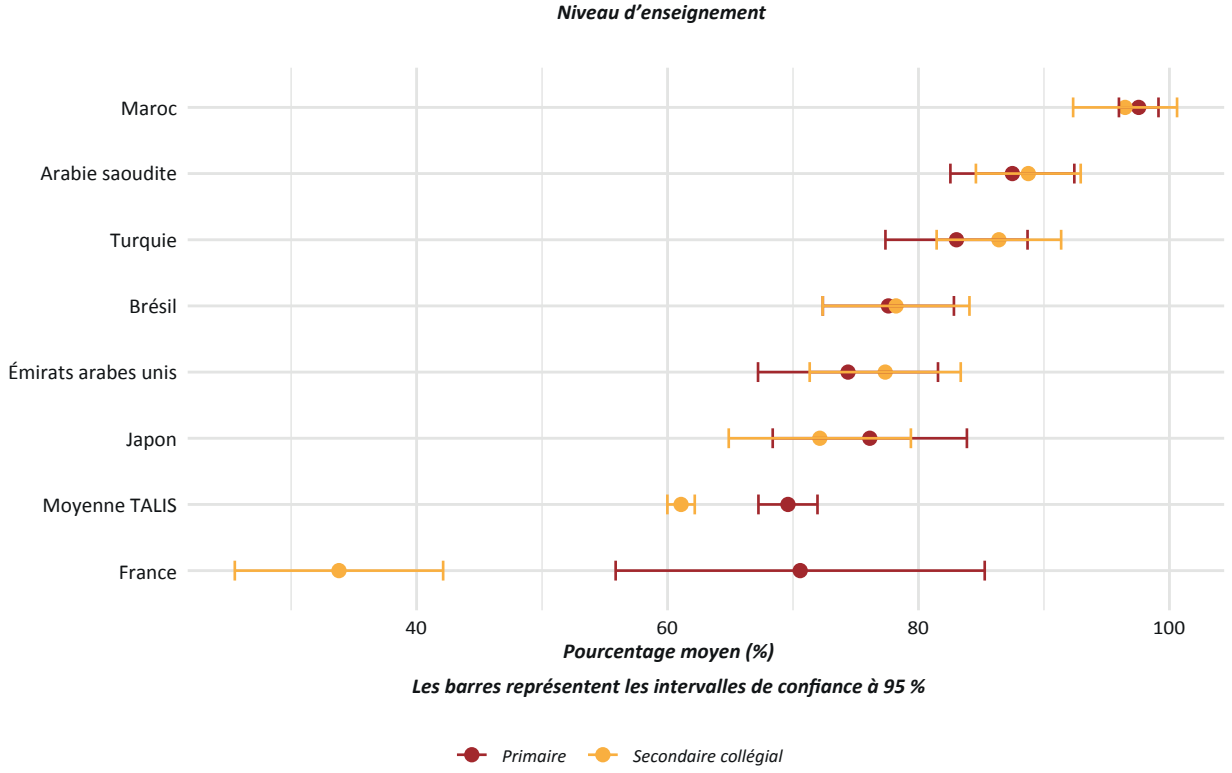
D'autre part, la représentation des enseignants au sein de l'équipe de direction constitue une autre modalité importante de cette participation. Tous les enseignants ne sont pas directement impliqués dans la prise de décision, mais des mécanismes formels, tels que la présence dans les équipes de gestion, permettent d'instaurer un leadership partagé et de structurer l'implication du personnel enseignant. Ces équipes offrent un cadre institutionnalisé à l'exercice du leadership enseignant[7]. Au Maroc, la participation des enseignants aux équipes de direction est

6. Spillane, J. P. (2006). Distributed leadership. San Francisco: Jossey-Bass.

7. Hallinger, P., & Murphy, J. (2013). Running on empty Finding the time and capacity to lead learning. NASSP Bulletin.

particulièrement marquée : 98% des directeurs d'établissement[8] du primaire et de ceux du collège déclarent inclure des enseignants dans leurs équipes de gestion. Ces pourcentages, parmi les plus élevés des pays participant à TALIS, témoignent d'une dynamique institutionnelle favorable à l'implication du personnel enseignant dans la gouvernance scolaire. Dans les pays de l'OCDE en général, un directeur d'établissement sur deux déclare inclure des enseignants dans son équipe de direction. Ce taux dépasse 90% dans certains systèmes éducatifs, comme en Autriche et en Colombie, tandis qu'il reste marginal dans des pays comme le Danemark et les Pays-Bas, où moins de 10% des directeurs d'établissement signalent une telle participation.

Graphique 28. Répartition des enseignants représentés au sein de l'équipe de gestion scolaire et par pays et cycle d'enseignement (%)



Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

2.2. Collaboration professionnelle et culture apprenante

Le leadership enseignant dépasse la simple participation aux décisions de l'établissement. Il englobe également la capacité des enseignants à instaurer un climat scolaire stimulant, propice à l'apprentissage. La collaboration professionnelle, qui constitue un pilier essentiel de la culture apprenante[9] au sein des établissements scolaires, souligne l'importance des dynamiques collectives qui favorisent l'échange de pratiques, la co-construction de solutions pédagogiques et le soutien mutuel entre enseignants, dans une logique d'amélioration continue de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans ce cadre, l'enquête TALIS met l'accent sur deux dimensions clés de cette collaboration : le rôle des enseignants dans la promotion de communautés professionnelles d'apprentissage et leur capacité à initier et conduire des activités collaboratives avec leurs collègues.

8. Ces résultats sont basés sur les déclarations des directeurs (questionnaire directeur d'établissement).

9. Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. Austin, TX : Southwest Educational Development Laboratory.
DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? Educational Leadership
Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. Teaching and Teacher Education

Selon les données de TALIS 2024, environ 80% des enseignants du primaire et 78% de ceux du collège estiment que les enseignants jouent un rôle moteur de leadership dans la mise en place de communautés professionnelles au sein de leur établissement. Ces chiffres traduisent une forte reconnaissance de leur contribution dans l'instauration d'une culture collaborative. Toutefois, cette implication varie selon certains facteurs contextuels. Ainsi, les enseignantes rapportent une participation plus active que leurs collègues masculins, notamment dans les écoles primaires. En revanche, les environnements pédagogiques marqués par des contraintes sociales plus fortes semblent freiner l'émergence d'une culture professionnelle apprenante. En effet, les enseignants exerçant dans des établissements accueillant peu d'élèves issus de milieux socio-économiquement défavorisés, ainsi que ceux travaillant dans le secteur public, déclarent une implication moindre dans ce type de leadership. L'écart atteint environ 7 points de pourcentage au primaire par rapport à leurs collègues travaillant dans des contextes plus favorables et 11 points au primaire et au collège par rapport aux établissements privés.

Les équipes pédagogiques au primaire semblent encourager une dynamique collaborative plus active, soit 81% des enseignants du primaire qui déclarent initier et piloter régulièrement des activités collaboratives, un pourcentage significativement plus élevé que celui observé au collège (77%). Cette dynamique varie toutefois selon les caractéristiques des enseignants, les enseignants plus âgés se montrant généralement plus engagés dans la conduite de ces activités.

L'implication des enseignants dans la gouvernance de l'établissement et l'exercice d'un leadership partagé se révèlent être des leviers déterminants pour renforcer leur sentiment d'auto-efficacité. En effet, les enseignants qui participent activement à la gouvernance scolaire ou exercent un leadership distribué montrent une confiance renforcée en leur capacité d'action.

2.3. Soutien de l'établissement à l'initiative et au développement professionnel

L'enquête TALIS 2024 analyse la manière dont les enseignants perçoivent les opportunités qui leur sont offertes pour piloter leurs propres activités de développement professionnel et de formation, ainsi que le degré de soutien et d'encouragement fourni par leur établissement lorsqu'ils souhaitent initier de nouvelles démarches.

Au Maroc, 84% des enseignants du primaire et 82% de ceux du collège déclarent être encouragés à proposer des idées innovantes. Ces taux se rapprochent des moyennes des pays participants à TALIS 2024, qui sont de 83% au primaire et 85% au collège. Cependant, des différences notables apparaissent selon le profil des enseignants et le contexte des établissements. Au collège, les enseignants des établissements privés se sentent davantage soutenus que ceux du public, avec un écart de 6 points de pourcentage. De même, ceux travaillant dans des établissements accueillant une proportion plus faible d'élèves issus de milieux socio-économiquement défavorisés déclarent bénéficier d'un niveau de soutien plus élevé, avec une différence de 4,5 points.

Au primaire, les disparités sont encore plus marquées. Les enseignantes se sentent mieux soutenues que leurs collègues masculins, avec un écart de 4 points de pourcentage. Les enseignants des écoles privées sont encore plus nombreux à déclarer bénéficier de ce soutien (87%), soit un écart de 6 points par rapport au public. Par ailleurs, les enseignants travaillant dans des établissements accueillant peu d'élèves issus de milieux socio-économiquement défavorisés, ou confrontés à des difficultés liées à la langue d'enseignement, se sentent nettement moins soutenus, avec des différences respectives de 5 et 10 points de pourcentage.

L'autonomie des enseignants dans la conduite de leur développement professionnel reste limitée par rapport à la moyenne internationale. Seuls 66% des enseignants du primaire et 64% de ceux du collège déclarent assumer un rôle moteur dans leur développement professionnel, contre respectivement 84% et 87% en moyenne dans les

autres pays participants à TALIS. Par ailleurs, les enseignantes se montrent davantage engagées dans ce rôle que leurs collègues masculins.

3. Perceptions du pouvoir décisionnel et influence des politiques éducatives

Les enseignants leaders jouent un rôle crucial dans la gouvernance scolaire, en s'impliquant activement dans les processus décisionnels qui façonnent les politiques éducatives. Leur rôle ne se limite pas à leurs responsabilités en classe[10], mais inclut également la participation à la définition des orientations stratégiques. Grâce à leur expertise pédagogique et leur connaissance du terrain, ils sont en mesure d'influencer de manière significative les décisions institutionnelles.

Cette implication des enseignants leaders favorise une meilleure adéquation entre les politiques mises en œuvre et les réalités quotidiennes des écoles. Leur engagement dans les processus décisionnels contribue l'amélioration de la qualité des politiques éducatives[11], impactant directement les résultats scolaires des élèves. En effet, lorsque les enseignants sont impliqués dans l'élaboration des politiques, ils apportent une perspective concrète et pragmatique, essentielle pour adapter les mesures stratégiques aux besoins spécifiques des élèves et des équipes éducatives.

Par ailleurs, cet engagement renforce le sentiment d'efficacité professionnelle[12] des enseignants et leur attachement à l'établissement. Il favorise leur motivation et leur responsabilisation, contribuant ainsi directement à la qualité de leur action éducative. L'influence des enseignants leaders dans les politiques éducatives ne se limite pas à un simple rôle consultatif, elle constitue un levier stratégique pour élaborer des politiques cohérentes, adaptées et efficaces, capables de relever les défis contemporains de l'éducation. Leur participation s'avère ainsi un facteur clé de réussite pour toute réforme éducative.

Les résultats de TALIS 2024 éclairent cette dimension. En croisant les perceptions des enseignants et des directeurs d'établissement, l'enquête mesure leur degré d'implication dans les décisions relatives aux politiques scolaires, à l'allocation des ressources ou aux réformes éducatives. Les données révèlent un déséquilibre significatif : si les enseignants perçoivent une certaine participation à la gouvernance de leur établissement, leur influence sur les orientations stratégiques reste relativement limitée.

3.1. Politiques scolaires

Selon les données de l'enquête TALIS de l'OCDE, l'influence des enseignants sur les politiques scolaires demeure relativement limitée. Moins d'un enseignant sur trois assume des responsabilités dans des domaines stratégiques tels que l'élaboration des politiques disciplinaires, la définition des politiques d'évaluation, la gestion de la diversité des élèves et des enseignants, la détermination des priorités d'amélioration de l'établissement ou encore la mise en œuvre d'activités de développement professionnel visant à soutenir le développement social et émotionnel des élèves. Cette faible implication contraste avec les principes d'un leadership enseignant renforcé et une gouvernance collaborative dans les établissements, limitant ainsi le potentiel des enseignants en tant qu'acteurs du changement.

La participation des enseignants aux décisions relatives aux politiques scolaires varie selon les domaines. En moyenne, dans les pays participants à TALIS, moins de quatre enseignants du collège sur dix sont impliqués dans la définition des priorités d'amélioration de leur établissement, avec des écarts significatifs selon les systèmes éducatifs. Au Maroc, cette implication reste faible, atteignant 18% au primaire et 15% au collège.

L'engagement des enseignants dans des activités visant à soutenir le développement social et émotionnel des élèves reste également limité et inférieur à la moyenne internationale, en particulier au collège, où seulement 23% y

10. Wenner, J. A., & Campbell, T. (2016). The theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership: A Review of the Literature. Review of Educational Research

11. Ingersoll, R., Sirinides, P., & Dougherty, P. (2018). School Leadership Counts: An Analysis of the Relationships etween Teacher Leadership and Student Achievement. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education.

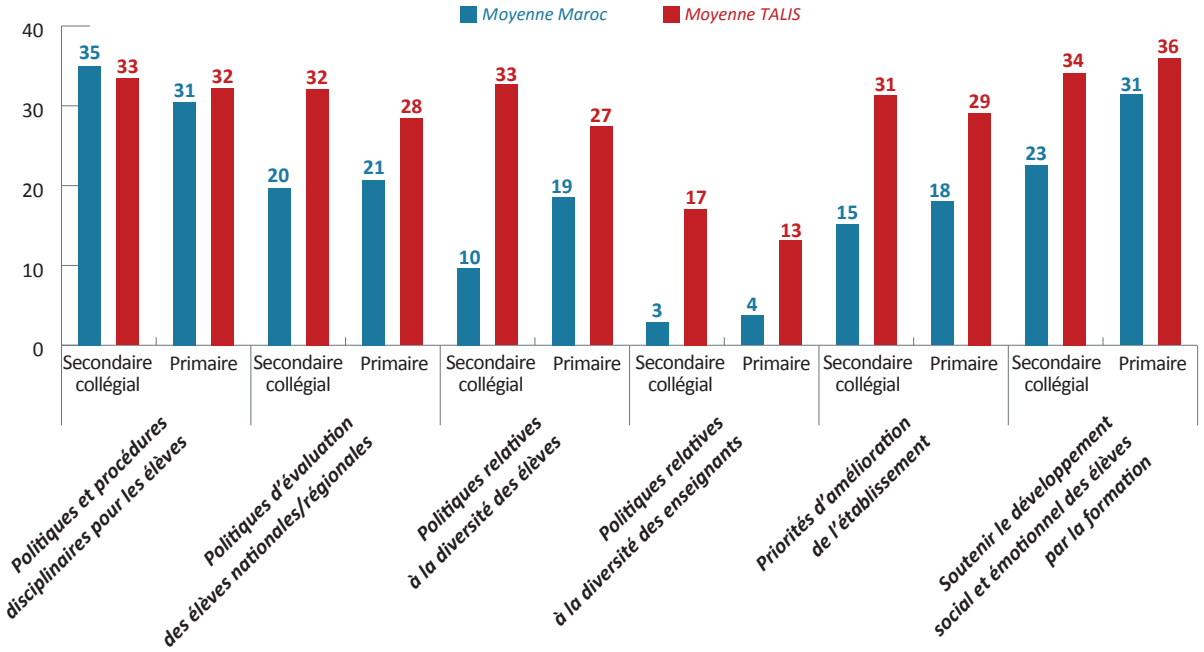
12. Kemper, L. (2017). Teacher Voice and Satisfaction: Exploring the Relationship between Teacher Involvement in Decision-making and Job Satisfaction. University of Missouri-Columbia.

participent. Au primaire, cette participation est plus élevée (31%) et se rapproche davantage de la moyenne internationale (36%). De même, seuls trois enseignants sur dix, en moyenne au niveau international, déclarent participer à l'élaboration des politiques d'évaluation des élèves. Cette proportion est encore plus faible au Maroc, avec seulement 21% des enseignants du primaire et 20% de ceux du collège.

En ce qui concerne la définition des politiques relatives à la diversité des élèves, environ 38% des enseignants du collège dans les pays de l'OCDE sont impliqués, avec des écarts considérables : ce taux dépasse 67% en Finlande, tandis qu'il reste inférieur à 10% en Arabie saoudite. Au Maroc, la participation demeure faible, avec seulement 10% des enseignants du collège et 19% de ceux du primaire.

Pour les politiques et procédures disciplinaires, environ un tiers des enseignants du collège sont associés à leur élaboration dans l'ensemble des pays TALIS. Cette participation est particulièrement marquée en Slovénie, où plus de deux tiers des enseignants y prennent part, alors qu'elle reste marginale en Arabie saoudite, avec des taux inférieurs à 5%. Au Maroc, environ un tiers des enseignants marocains du collège sont impliqués, un taux comparable à la moyenne internationale.

Graphique 29. Répartition des enseignants participant à la prise de décisions sur les politiques scolaires par domaine de décision et cycle d'enseignement (%)



Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

3.2. Politique éducative

La perception des enseignants quant à leur capacité à influencer les orientations et politiques éducatives reste limitée. En moyenne, seuls 36% des enseignants du primaire et du collège dans l'ensemble des pays participants à TALIS estiment pouvoir peser sur la politique éducative de leur pays. Ce pourcentage est encore plus faible dans les pays de l'OCDE, où seulement 24% des enseignants du collège partagent cette perception. À l'inverse, certains pays se distinguent par une forte participation des enseignants aux décisions éducatives nationales. En Arabie saoudite et aux Émirats arabes unis, plus de 70% des enseignants du collège considèrent qu'ils peuvent influencer la politique éducative.

Au Maroc, près de 60% des enseignants du primaire et 59% du collège déclarent être « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour affirmer qu'ils peuvent façonner la politique éducative nationale. Ce taux, supérieur à la moyenne des pays participant à TALIS, reflète une perception relativement positive du rôle des enseignants dans le débat éducatif national.

CHAPITRE V.
RELATIONS PROFESSIONNELLES DANS LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE

Les relations professionnelles au sein de la communauté éducative – qu'il s'agisse des interactions entre enseignants, entre enseignants et direction, ou entre enseignants, élèves et parents - constituent un pilier fondamental de la qualité de l'enseignement et du bien-être au travail. La nature et la qualité de ces interactions influencent le sentiment de soutien ressenti par les enseignants, l'efficacité de leur collaboration et leur capacité à répondre aux besoins de leurs élèves[1]. La collaboration entre les acteurs éducatifs ne se limite pas à la coordination des tâches : elle repose sur une véritable culture d'apprentissage collectif fondée sur la confiance, la solidarité et la responsabilité partagée. Les établissements les plus performants sont ceux qui parviennent à fonctionner comme de véritables communautés scolaires, où la coopération favorise à la fois le développement professionnel, la motivation du personnel et la réussite des élèves.

L'enquête internationale TALIS 2024 analyse les dynamiques relationnelles au sein des établissements scolaires. Elle met en évidence le rôle essentiel de pratiques collaboratives solides, d'un leadership partagé et transformationnel, ainsi que d'un climat de confiance propice à la coresponsabilité et à l'engagement collectif. Ces dimensions constituent des leviers déterminants du bien-être, de la satisfaction professionnelle et de la qualité de l'enseignement.

Ce chapitre examine les relations professionnelles des enseignants avec leurs collègues, les directeurs d'établissement, leurs élèves ainsi que les parents et tuteurs. Il examine en quoi la qualité et la nature de ces relations diffèrent selon les groupes d'enseignants et comment elles affectent leurs performances professionnelles, leur bien-être et leur satisfaction au travail.

1. Perceptions des relations entre enseignants

La collaboration entre enseignants constitue un pilier central du fonctionnement des établissements scolaires et de la qualité de l'enseignement. Elle dépasse la simple coordination des tâches pour s'inscrire dans un véritable apprentissage collectif, fondé sur la coopération, le soutien mutuel et la co-responsabilité dans les apprentissages des élèves.

L'instauration de cultures collaboratives solides favorise le partage d'expertise, l'harmonisation des pratiques pédagogiques et le sentiment d'appartenance à une communauté professionnelle. Elle devient ainsi un vecteur de professionnalisation, d'innovation pédagogique et de bien-être au travail, tout en contribuant à la création d'un climat scolaire positif et inclusif.

Dans cette perspective, la qualité des relations professionnelles entre enseignants apparaît comme un déterminant majeur de la motivation des équipes, de leur stabilité et bien-être[2]. Les environnements scolaires marqués par une culture de collégialité et de confiance encouragent la coopération, la créativité pédagogique et le sentiment d'efficacité collective. À l'inverse, un climat dominé par l'isolement ou la compétition tend à fragiliser la cohésion et à réduire l'engagement professionnel.

L'enquête internationale TALIS 2024 apporte un éclairage empirique sur cette dimension de la vie professionnelle enseignante. Elle explore la collaboration sous plusieurs angles : le temps consacré aux activités collaboratives, la fréquence et la nature des interactions professionnelles. Les données recueillies permettent également d'analyser la variabilité des pratiques selon le

1. Muckenthaler, M. et al. (2020), "Teacher collaboration as a core objective of school development", School Effectiveness and School Improvement, Vol. 31/3, pp. 486-504,
Kelly, K., J. Merry and M. Gonzalez (2018), "Trust, collaboration and well-being: Lessons learned from Finland", SRATE Journal, Vol. 27/2, pp. 34-39.

2. Soini, T., K. Pyhältö and J. Pietarinen (2010), "Pedagogical Well-being: Reflecting Learning and Well-being in Teachers' Work", Teachers and Teaching, Vol. 16/6, pp. 735-751.

genre, l'ancienneté ou le sentiment d'efficacité personnelle. TALIS s'intéresse, en outre, à la collégialité, entendue comme la qualité des relations professionnelles et le sentiment de cohésion entre collègues, ainsi qu'à sa relation avec les caractéristiques des écoles et le développement de pratiques collaboratives.

1.1. Formes de pratiques collaboratives

Les pratiques collaboratives entre enseignants constituent un levier important du développement professionnel et de l'efficacité pédagogique[3], en particulier lorsqu'elles s'inscrivent dans une logique de solidarité professionnelle[4]. Ces formes de collaborations sont multiples : enseignement en équipe au sein d'une même classe, observation réciproque des cours, activités interclasses et inter-âges, partage de ressources pédagogiques, échanges sur le développement des apprentissages et harmonisation des évaluations. Elles s'étendent également jusqu'aux formations professionnelles collaboratives.

À l'échelle internationale, certaines pratiques collaboratives, notamment le co-enseignement et l'observation mutuelle, restent relativement peu répandues. Elles sont davantage développées dans des systèmes éducatifs qui institutionnalisent le tutorat et l'apprentissage entre pairs, comme à Shanghai ou en Ouzbékistan. Au Maroc, la participation des enseignants à ces activités est globalement inférieure à la moyenne observée dans TALIS et au sein des pays de l'OCDE.

L'enseignement en équipe au sein d'une même classe reste relativement limité, bien que certains systèmes éducatifs l'encouragent fortement, comme à Shanghai en Chine. Au Maroc, seuls 6% des enseignants du collège déclarent enseigner en équipe au moins une fois par mois. Ces proportions sont nettement inférieures à la moyenne de l'OCDE, qui s'élève à 31%.

L'observation réciproque entre collègues et le partage de retours sur les pratiques pédagogiques sont nettement plus répandus dans les systèmes qui valorisent explicitement la collaboration et l'entraide entre enseignants. Ainsi, en Ouzbékistan par exemple, 79% des enseignants du collège déclarent observer au moins une fois par mois les cours de leurs collègues, contre seulement 14% en moyenne dans les pays participant à l'enquête TALIS. Au Maroc, ces pratiques sont beaucoup moins courantes. En effet, seuls 7% des enseignants du collège et 8% des enseignants du primaire déclarent observer régulièrement les cours de leurs collègues. Par ailleurs, les enseignants présentant un niveau élevé d'auto-efficacité globale observent davantage les cours d'autres enseignants et donnent plus fréquemment des retours par rapport à ceux ayant une auto-efficacité plus faible.

Par ailleurs, la participation des enseignants marocains aux activités inter-classes et inter-âges[5] reste limitée : seuls 10% des enseignants du collège et 11% de ceux du primaire déclarent s'y engager mensuellement. Ces activités, qui réunissent des enseignants de différentes classes ou niveaux d'âge travaillant ensemble pour coconstruire des pratiques pédagogiques, sont davantage valorisées dans certains systèmes éducatifs pour encourager la coopération pédagogique. Dans les pays participants à TALIS, 17% des enseignants du collège y prennent part au moins une fois par mois, tandis qu'en Ouzbékistan, ce chiffre dépasse 50%.

Au collège, ce sont les enseignants les plus expérimentés qui collaborent le plus fréquemment en équipe, tandis qu'au primaire, la participation en équipe est davantage observée chez les enseignants moins expérimentés. De plus, les enseignants présentant un niveau élevé d'auto-efficacité globale affichent une participation significativement supérieure, avec un écart de 18 points au collège et de 10 points de pourcentage au primaire par rapport à ceux ayant une auto-efficacité plus faible.

L'échange du matériel pédagogique est l'une des pratiques collaboratives les plus répandues. Au

3. Vangrieken, K. et al. (2015), "Teacher Collaboration: A Ssystematic Review", Educational Research Review, Vol. 15, pp. 17-40.

4. Hargreaves, A. and M. O'Connor (2018), "Solidarity with solidity", Phi Delta Kappan, Vol. 100/1, pp. 20-24.

5. Les activités inter-classes et inter-âges réunissent des enseignants de différentes classes ou niveaux d'âge travaillant ensemble pour coconstruire des pratiques pédagogiques.

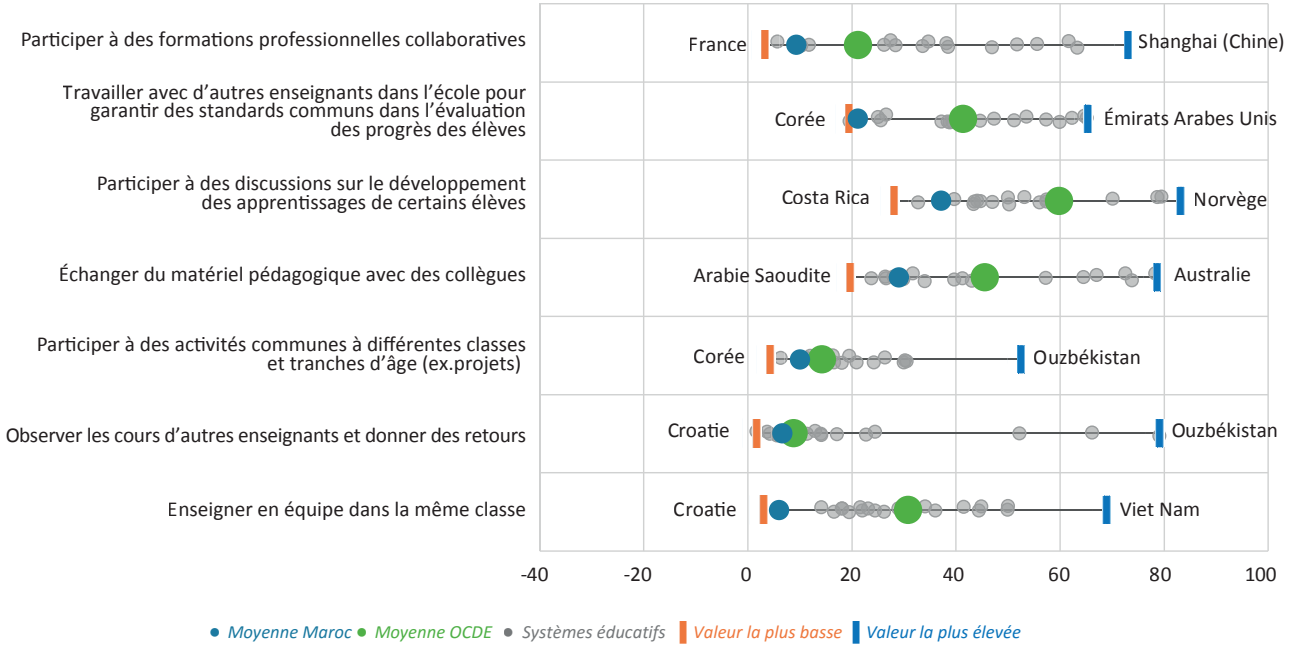
niveau international, les taux de participation varient de 20% à 84%, avec une moyenne TALIS de 46%. Au Maroc, cette pratique est plus fréquente que le co-enseignement ou l'observation mutuelle, mais reste inférieure à la moyenne TALIS, avec 29% des enseignants du collège et 30% des enseignants du primaire qui disent y participer. Par ailleurs, les enseignants présentant un niveau élevé d'auto-efficacité globale, échangent davantage de ressources et de matériel pédagogiques.

La participation à des discussions sur le développement des apprentissages des élèves, essentielle pour améliorer la qualité de l'enseignement et répondre aux besoins spécifiques des élèves, constitue la pratique collaborative la plus courante au Maroc, bien qu'elle reste en deçà de la moyenne observée dans les pays ayant pris part à TALIS. Ainsi, 37% des enseignants du collège et 44% des enseignants du primaire y participent chaque mois, reflétant toutefois une attention particulière au suivi des élèves. Par ailleurs, au collège, les enseignants expérimentés prennent plus fréquemment part à des discussions sur le développement des apprentissages de certains élèves. De même, ceux affichant un niveau élevé d'auto-efficacité globale s'impliquent davantage dans ces échanges, avec un écart de 24 points de pourcentage par rapport à leurs collègues moins confiants dans leurs compétences.

La coordination entre enseignants pour harmoniser l'évaluation des élèves constitue un levier essentiel de cohérence et d'équité. Au Maroc, 21% des enseignants du collège et 24% de ceux du primaire déclarent collaborer au moins une fois par mois pour harmoniser les standards d'évaluation, des taux qui restent faibles comparées à la moyenne TALIS. Par ailleurs, les enseignantes, tant au primaire qu'au secondaire collégial, s'engagent plus fréquemment que leurs homologues masculins dans ces démarches visant à assurer une évaluation cohérente des progrès des élèves. De même, les enseignants affichant un niveau élevé d'auto-efficacité globale s'impliquent plus fréquemment dans ces échanges que ceux ayant une auto-efficacité plus faible.

Les formations professionnelles en équipe sont parmi les moins pratiquées au Maroc et à l'échelle internationale. En effet, seuls 9% des enseignants du collège et 12% de ceux du primaire participent à des formations professionnelles en équipe, ce qui souligne le faible développement de ces dispositifs collaboratifs.

Graphique 30. Répartition des enseignants du secondaire collégial qui collaborent avec leurs collègues selon les formes de pratiques collaboratives (%)



Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

1.2. Effets de la collaboration

La collaboration entre enseignants constitue un pilier essentiel de l'efficacité pédagogique et du développement professionnel. En favorisant l'échange d'expériences, la mutualisation des pratiques et la construction collective de standards communs, elle renforce la cohérence des enseignements et la qualité des apprentissages. Les analyses de TALIS 2024 montrent que les enseignants engagés dans des formes régulières de collaboration, qu'il s'agisse d'activités conjointes, de discussions sur les apprentissages ou de formation en équipe, parviennent plus efficacement à atteindre leurs objectifs pédagogiques et déclarent également des niveaux de satisfaction professionnelle plus élevés[6].

Cette association demeure significative même après avoir pris en compte les caractéristiques des enseignants et de l'établissement scolaire. Dans de nombreux systèmes éducatifs, la participation à un apprentissage professionnel collaboratif ou le travail avec des collègues pour assurer des standards communs dans l'évaluation des élèves est associée à une meilleure réalisation des objectifs des leçons. De même, prendre part à des activités conjointes impliquant différentes classes et tranches d'âge montre une association positive.

Au Maroc, ces pratiques se révèlent particulièrement efficaces au collège. Le travail collectif entre enseignants, comme les activités communes entre classes, les discussions sur les apprentissages et la coordination des attentes, contribue à environ 7% de la réussite des objectifs pédagogiques. Au primaire, la formation en équipe et les activités partagées entre enseignants expliquent environ 4% de cette réussite. La collaboration professionnelle joue également un rôle déterminant dans la satisfaction des enseignants. Les activités interclasses, la coordination des standards d'évaluation et les discussions sur les apprentissages expliquent 7% du niveau de satisfaction des enseignants du collège. Au primaire, la formation collaborative, les activités communes et les échanges sur les apprentissages en expliquent 6%. Ces résultats confirment que la collaboration constitue un levier essentiel de la satisfaction au travail des enseignants.

Cependant, la relation entre collaboration et bien-être des enseignants apparaît plus nuancée. Certaines pratiques, telles que les activités interclasses, les discussions sur les apprentissages ou la coordination des standards d'évaluation, peuvent être sources de stress, tandis que l'échange de matériel pédagogique a un effet positif sur le bien-être. Au Maroc, la collaboration entre collègues contribue à hauteur d'environ 4% au bien-être des enseignants au collège, alors qu'au primaire, son impact demeure positif mais plus modéré, autour de 2%.

1.3. Collégialité entre enseignants

Les relations interpersonnelles fondées sur le soutien mutuel, la confiance et la solidarité constituent des piliers essentiels d'une culture scolaire collaborative, condition indispensable à une coopération professionnelle efficace[7]. La relation entre collégialité[8] et collaboration est d'ailleurs réciproque : les interactions fréquentes et constructives entre collègues renforcent la confiance, favorisent des relations positives et contribuent à un climat scolaire plus bienveillant et solidaire[9]. Dans l'enquête TALIS, la collégialité est mesurée à partir de la proportion d'enseignants déclarant « être d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation selon laquelle ils peuvent compter les uns sur les autres au sein de leur établissement.

Au Maroc, 84% des enseignants du collège et 88% de ceux du primaire estiment pouvoir compter sur leurs collègues. Ces taux, proches de la moyenne de l'OCDE (86%) et de la moyenne TALIS (88% au collège et 89% au primaire), témoignent d'un solide esprit de collégialité

6. OECD (2025), Results from TALIS 2024: The State of Teaching, TALIS, OECD Publishing, Paris.

7. Hargreaves, A. and M. Fullan (2012), Professional Capital: Transforming Teaching in Every School, Teachers College Press, New York, NY. Hargreaves, A. and M. O'Connor (2018), "Solidarity with Solidity", Phi Delta Kappan, Vol. 100/1, pp. 20-24.

8. Dans l'enquête TALIS, la collégialité est mesurée à partir de la proportion d'enseignants déclarant « être d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation selon laquelle ils peuvent compter les uns sur les autres au sein de leur établissement.

9. Rutter, M. and B. Maughan (2002), "School Effectiveness Findings 1979–2002", Journal of School Psychology, Vol. 40/6, pp. 451-475.

au sein des établissements. Cependant, des différences notables apparaissent selon les systèmes éducatifs. Par exemple, au collège, seuls 55% des enseignants au Costa Rica partagent ce sentiment de confiance, tandis qu'il atteint des niveaux exceptionnellement élevés en Albanie (98%), ainsi qu'en Arabie saoudite et aux Émirats arabes unis (95%). La collégialité semble plus prononcée parmi les enseignants du collège, ceux du secteur privé et les plus jeunes. De plus, les écoles accueillant une proportion plus élevée d'élèves issus de milieux socio-économiquement défavorisés se distinguent également par un sentiment de confiance et de coopération plus fort entre enseignants.

Cette collégialité entre enseignants est étroitement liée aux pratiques de collaboration professionnelle, telles que la participation à des discussions sur le développement des apprentissages de certains élèves ou à des activités communes réunissant différentes classes ou tranches d'âge. Cette relation positive se manifeste également à travers le temps que les enseignants consacrent au travail d'équipe et au dialogue professionnel au sein de leur établissement.

2. Perceptions des relations entre enseignants et direction

Le leadership des directeurs des établissements joue un rôle central dans le fonctionnement harmonieux de l'établissement et du bien-être des enseignants. Dans le cadre de l'enquête TALIS 2024, l'analyse des perceptions des enseignants à l'égard de leur direction met en lumière l'influence des styles de leadership sur la qualité des relations professionnelles et sur le climat de travail. Le leadership pédagogique, axé sur l'amélioration des pratiques d'enseignement et la création de communautés d'apprentissage[10], favorise la coopération et la confiance au sein des équipes éducatives. Quant au leadership participatif, fondé sur la délégation, la consultation et la prise de décision collective, il renforce le sentiment de soutien, la cohésion et la reconnaissance professionnelle[11].

Les données de TALIS révèlent que, dans les systèmes éducatifs où les enseignants sont pleinement associés aux décisions de leur établissement, la direction est plus fréquemment perçue comme bienveillante, ouverte et porteuse d'une vision claire. Ces perceptions ont un impact direct sur la motivation, le bien-être et la satisfaction professionnelle des enseignants. Le leadership scolaire dépasse ainsi la simple dimension administrative : il constitue un véritable levier de développement professionnel et un facteur déterminant de la réussite pédagogique. Dans ce contexte, l'étude des perceptions des enseignants à l'égard de leur direction permet de mieux comprendre les dynamiques relationnelles au sein des établissements et leurs effets sur la qualité de l'enseignement, la collaboration et le climat de travail.

2.1. Perceptions des enseignants à l'égard de leur directeur

L'enquête TALIS interroge les enseignants sur leur perception du leadership de leur directeur, en se concentrant sur plusieurs dimensions : la clarté de sa vision pour l'établissement scolaire, sa capacité à encourager la coopération entre enseignants, à soutenir le développement professionnel, à responsabiliser les enseignants vis-à-vis des apprentissages des élèves, à favoriser la participation du personnel aux décisions importantes, à entretenir de bonnes relations professionnelles avec la communauté éducative, à assurer un suivi efficace de la performance et à fournir des retours constructifs.

Dans la majorité des systèmes éducatifs, les enseignants portent un regard globalement positif sur leur direction. Au Maroc, la perception du leadership des directeurs d'établissement scolaire se situe nettement au-dessus des moyennes TALIS et OCDE, tant au collège qu'au primaire. Au collège, les résultats restent très positifs : plus de 90% des enseignants reconnaissent la clarté de la vision de leur directeur et son soutien à la coopération pédagogique, et plus de 93% soulignent la qualité des relations professionnelles et la

10. Hallinger, P., & Murphy, J. (2013). Running on empty Finding the time and capacity to lead learning. NASSP Bulletin.

11. Nadeem, M. (2024). Distributed leadership in educational contexts: A catalyst for school improvement. Social Sciences &Humanities Open, Vol. 9, p. 100835.

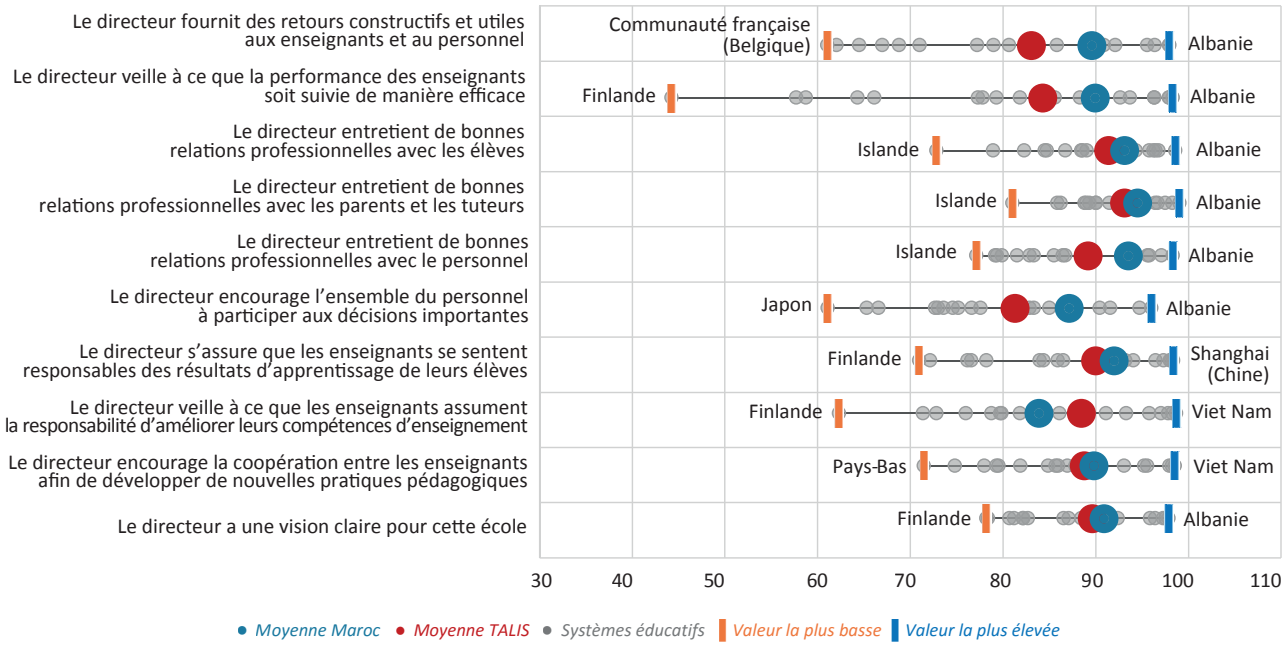
responsabilisation, des valeurs nettement au-dessus de la moyenne de l'OCDE (86%).

Au primaire, plus de 94% des enseignants estiment que leur directeur dispose d'une vision claire pour l'école et encourage la collaboration entre collègues, tandis que la responsabilisation et le développement des compétences sont reconnus par environ 91% des enseignants, des niveaux comparables à ceux observés dans les pays les plus performants comme l'Arabie saoudite ou les Émirats arabes unis avec près de 97%.

La qualité des relations professionnelles au sein des établissements est jugée remarquable. Au primaire, 95% des enseignants estiment que leur directeur entretient de bonnes relations avec le personnel, un taux supérieur à la moyenne TALIS de 90%. Au collège, cette proportion atteint 93%, dépassant là encore la moyenne de l'OCDE, établie à 87%. Les retours constructifs constituent un point fort, avec 93% des enseignants du primaire et 90% du collège déclarant recevoir des retours (feedbacks) utiles de leur directeur, contre 83% dans les pays participant à TALIS et 77% en moyenne dans l'OCDE, témoignant d'une pratique du feedback largement ancrée dans la culture de direction au Maroc, quel que soit le contexte de l'établissement.

La confiance accordée par les directeurs à l'expertise de leurs enseignants se distingue particulièrement au Maroc. Ainsi, 97% des enseignants du primaire (contre une moyenne TALIS de 93%) et 95% de ceux du collège (contre 92% en moyenne dans l'OCDE) estiment que leur directeur reconnaît et valorise leurs compétences. Ces résultats placent le Maroc parmi les pays où les enseignants se sentent le plus soutenus et appréciés, quels que soient leur âge, leur niveau d'expérience ou les caractéristiques de leur direction.

Graphique 31. Répartition des enseignants du secondaire collégial estimant que leur directeur collabore efficacement avec eux, selon les formes de pratiques collaboratives (%)



Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

2.2. Perceptions des effets sur la performance, le bien-être et la satisfaction des enseignants

Les relations entre la direction de l'établissement et les enseignants influencent fortement la performance de ces derniers, leur bien-être et leur satisfaction professionnelle. Les analyses de TALIS 2024 confirment que les dynamiques relationnelles ont des effets concrets sur les résultats professionnels. Le fait que le directeur fournisse un retour utile ou assure un suivi régulier de la performance est positivement associé à la réalisation des objectifs pédagogiques des enseignants. Dans la majorité des pays, la confiance du directeur envers les enseignants et la qualité des relations professionnelles au sein de l'établissement sont également étroitement liées au bien-être et à la satisfaction au travail. Dans l'ensemble des systèmes participants, les enseignants qui estiment que leur directeur entretient de bonnes relations professionnelles déclarent des niveaux de satisfaction plus élevés[12].

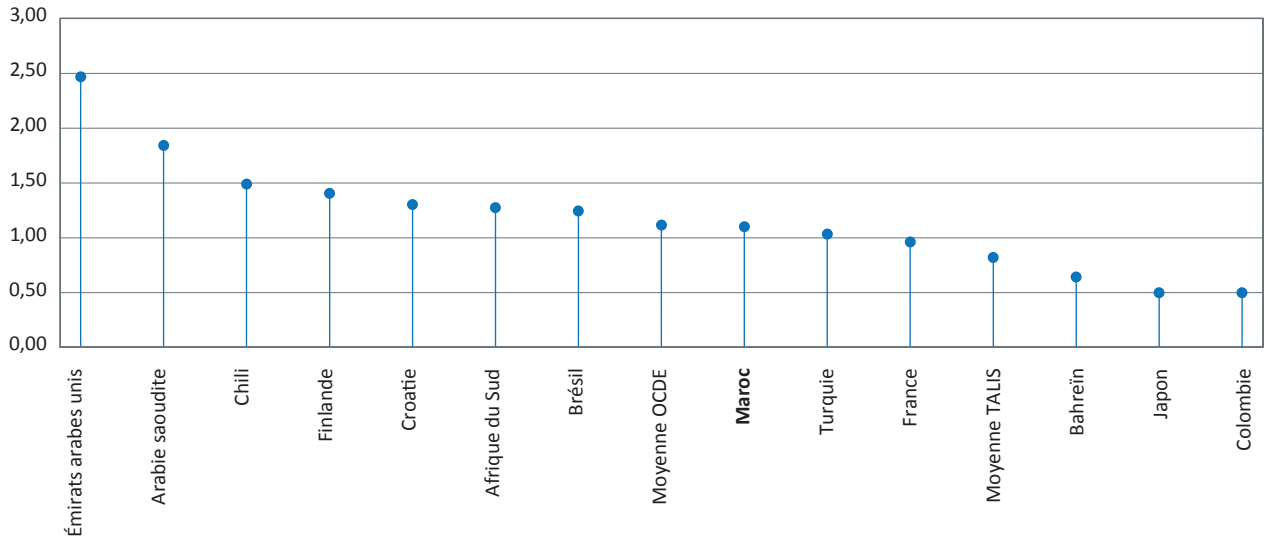
Les résultats montrent que le rôle du directeur influence la capacité des enseignants marocains à atteindre leurs objectifs pédagogiques. En particulier, le fait que le directeur assure un suivi efficace de leur performance, fournisse des retours pertinents et témoigne de sa confiance dans leur expertise, explique environ 3% des différences observées entre enseignants dans leur capacité à atteindre leurs objectifs, tant au collège qu'au primaire. Cette influence se manifeste notamment dans l'adoption de pratiques pédagogiques variées favorisant l'apprentissage des élèves, telles que la présentation claire et compréhensible des contenus, la proposition de tâches stimulantes qui mettent les élèves au défi, et la fourniture de retours visant à soutenir leur progression.

Par ailleurs, le bien-être professionnel des enseignants marocains dépend de la qualité du soutien apporté par leur directeur. Les enseignants qui perçoivent que leur directeur a confiance en leur expertise, entretient des bonnes relations professionnelles avec l'ensemble du personnel, et fournit des retours constructifs tout en assurant un suivi rigoureux de la performance pédagogique, déclarent un niveau de bien-être significativement plus élevé. Cet effet positif demeure observable même après avoir pris en compte les caractéristiques individuelles des enseignants et de l'établissement. Au Maroc, cette tendance se confirme, avec quelques différences selon le niveau d'enseignement. Dans le collège, la qualité des relations professionnelles avec la direction contribue à une hausse notable de la satisfaction des enseignants. La confiance accordée à leur expertise, la pertinence des retours fournis et le suivi des performances renforcent également ce sentiment positif, même en tenant compte des caractéristiques des enseignants et des établissements scolaires.

Au primaire, ces effets demeurent présents mais se révèlent plus modérés. Les relations professionnelles harmonieuses, le soutien du directeur et la reconnaissance des compétences des enseignants continuent toutefois d'exercer une influence favorable sur leur bien-être et leur satisfaction au travail, et ce, après prise en compte des caractéristiques des enseignants et des établissements scolaires. Ainsi, la relation entre le directeur et les enseignants explique environ 9% de la satisfaction professionnelle au collège et près de 6% au primaire.

12. OECD (2025), Results from TALIS 2024: The State of Teaching, TALIS, OECD Publishing, Paris.

Graphique 32. Variation de la satisfaction professionnelle globale[13] des enseignants du secondaire collégial selon la qualité des relations avec directeur



Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

3. Perceptions des relations enseignants-élèves et enseignants-parents

3.1. Relations enseignants-élèves

Les relations entre enseignants et élèves[14] constituent un élément central de la vie scolaire. Des relations interpersonnelles basées sur la confiance peuvent non seulement améliorer les performances académiques des élèves[15], mais également le bien-être des enseignants[16]. À l'échelle internationale, les enseignants rapportent globalement de bonnes relations avec leurs élèves : plus de 90% d'entre eux soulignent l'importance du bien-être des élèves, la qualité des interactions, l'attention portée à leurs propos, ainsi que sur la capacité de l'école à soutenir ceux ayant des besoins spécifiques. Ces résultats sont corroborés par PISA 2022, où 92% des élèves déclarent recevoir un soutien supplémentaire lorsqu'ils en ont besoin.

Au Maroc, les résultats de TALIS 2024 révèlent un climat relationnel globalement positif, mais légèrement inférieur aux moyennes OCDE et TALIS. Au collège, 92 % des enseignants rapportent une bonne entente avec leurs élèves, 86 % considèrent l'importance de leur bien-être, 89 % déclarent porter un intérêt particulier à ce que disent les élèves, et 87 % déclarent que l'établissement fournit une aide supplémentaire lorsqu'un élève en a besoin.

Le pourcentage d'enseignants se sentant appréciés par les élèves est élevé au Maroc, supérieur aux moyennes TALIS et OCDE, et reste stable quel que soient l'âge, l'expérience ou le genre des enseignants. Cette appréciation est particulièrement marquée au primaire, où 88% des enseignants se sentent valorisés par leurs élèves, contre 78% au collège. Elle est également plus prononcée dans les écoles privées, avec une différence de 12 points de pourcentage par rapport aux écoles publiques, et dans les

13. La satisfaction professionnelle globale est une échelle composite basée sur deux dimensions « Satisfaction à l'égard du métier » et « Satisfaction à l'égard de l'environnement de travail ». Les scores standardisés de l'échelle ont une médiane de 10 et un écart-type de 2.

14. Les relations enseignants-élèves mesurent la manière dont les enseignants interagissent avec leurs élèves, en tenant compte de la qualité des relations entre enseignants et élèves, l'importance accordée au bien-être des élèves, l'intérêt des enseignants pour la parole des élèves, et l'appui apporté par l'école aux élèves ayant besoin d'aide.

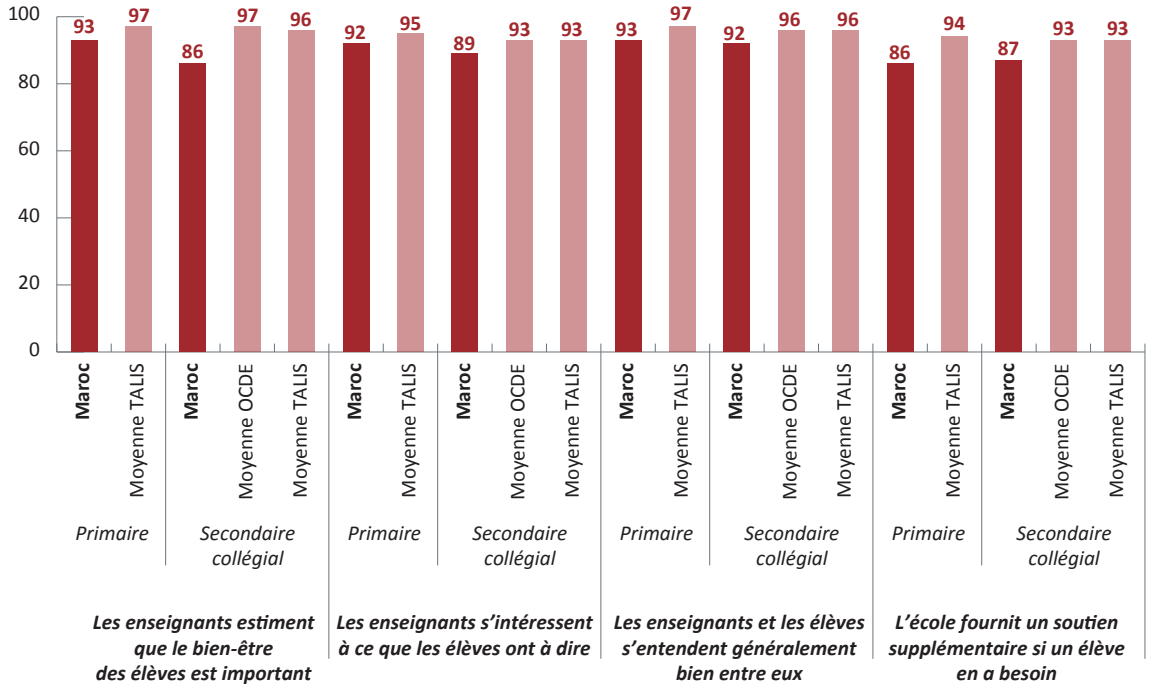
15. Li, X., C. Bergin and A. Olsen (2022), "Positive teacher-student relationships may lead to better teaching", Learning and Instruction, Vol. 80, p. 101581.

16. Spilt, J., H. Koomen and J. Thijs (2011), "Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships", Educational Psychology Review, Vol. 23/4, pp. 457-477,

établissements accueillant un plus grand nombre d'élèves issus de milieux socio-économiquement défavorisés ou ayant des difficultés avec les langues d'enseignement, avec un écart de plus de 10 points.

Le climat relationnel en classe et l'attention portée au bien-être des élèves constituent des facteurs clés pour renforcer la motivation et la satisfaction au travail des enseignants marocains. Comme dans la majorité des pays participant à TALIS 2024, des relations positives entre enseignants et élèves sont étroitement associées à une plus grande satisfaction professionnelle. Les enseignants qui déclarent entretenir de bonnes relations avec leurs élèves tendent à se sentir plus satisfaits de leur travail, indépendamment des caractéristiques individuelles ou celles de l'établissement. De même, le fait de considérer le bien-être des élèves comme une priorité est positivement lié à la satisfaction professionnelle et au bien-être général des enseignants.

Graphique 33. Répartition des enseignants selon leurs perceptions à l'égard des relations et du bien-être des élèves par cycle d'enseignement (%)



Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

3.2. Relations enseignants-parents

Le rôle des parents et des tuteurs est fondamental dans le processus d'apprentissage et de développement des enfants. Une collaboration régulière entre les enseignants et les familles favorise non seulement la réussite des élèves, mais renforce également le sentiment de communauté éducative[17]. À l'échelle internationale, selon TALIS 2024, la proportion d'enseignants du collège déclarant collaborer avec les parents et tuteurs pour enrichir les activités d'apprentissage au moins une fois par mois varie considérablement, allant de 5% en Belgique à 67% au Vietnam, pour une moyenne TALIS de 30% au collège et 36% au primaire. Au Maroc, cette collaboration demeure relativement limitée, avec seulement 14 % des enseignants du collège et 28% du primaire déclarant échanger régulièrement avec les parents dans le but d'enrichir les apprentissages. Les enseignantes sont plus nombreuses que leurs homologues masculins à collaborer avec les familles, quel que soit le cycle d'enseignement. Par ailleurs, les enseignants plus âgés et expérimentés du collège sont plus enclins à entretenir ce type d'interactions. La collaboration enseignants-

17. Castro, M. et al. (2015), "Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis", Educational Research Review, Vol. 14, pp. 33-46.

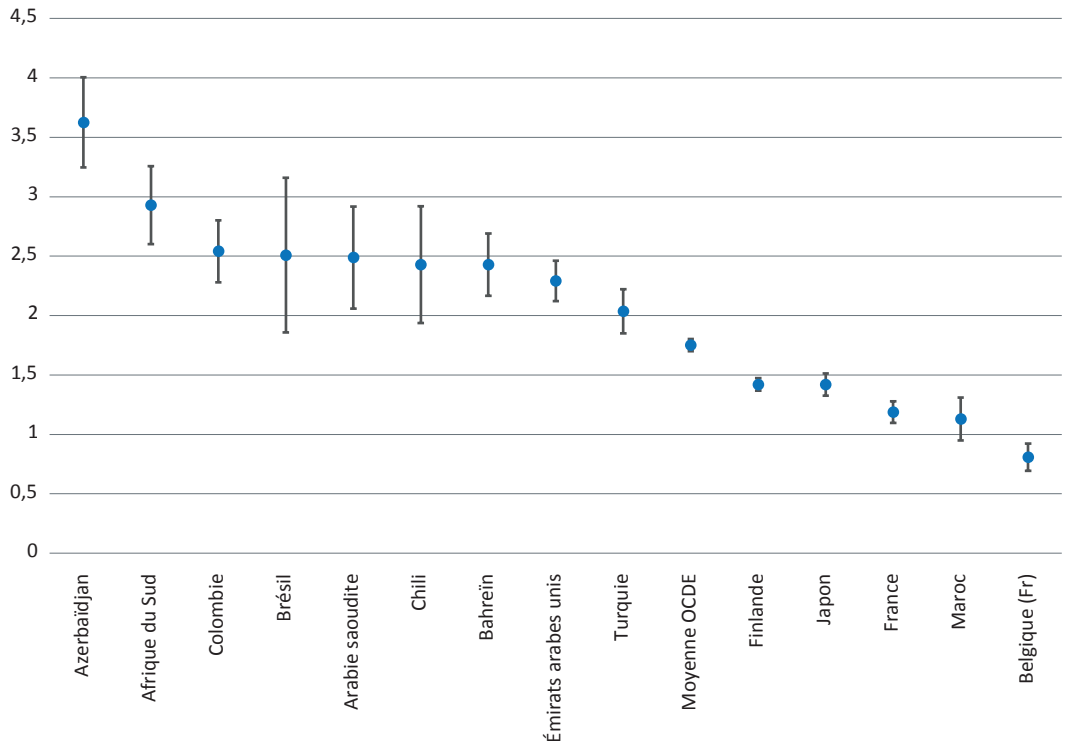
familles est également plus fréquente dans les établissements privés, avec un écart de 20 points de pourcentage au collège et de 12 points au primaire par rapport aux écoles publiques. Elle est aussi plus répandue en milieu urbain que dans les zones rurales.

Par ailleurs, près de 80% des enseignants marocains estiment que leur métier est valorisé par les parents et les tuteurs, tant au primaire qu'au collège. Cette perception positive est supérieure à la moyenne internationale, où seulement 69% des enseignants du collège déclarent bénéficier d'une telle reconnaissance, et elle est plus prononcée dans les établissements privés ainsi que dans ceux accueillant une proportion plus élevée d'élèves issus de milieux socio-économiquement défavorisés. Ce sentiment de valorisation reste stable, quel que soit le genre, l'âge ou l'expérience des enseignants.

Le temps consacré à la communication avec les parents n'est pas systématiquement lié au sentiment de valorisation. Certains systèmes éducatifs affichent même une corrélation négative entre ces deux dimensions. Les analyses de TALIS montrent qu'il n'existe pas de lien systématique entre la fréquence de communication avec les parents et le sentiment d'être valorisé. Le Maroc illustre bien ce décalage. En effet, les enseignants y consacrent moins de temps à communiquer avec les parents que la moyenne TALIS, mais se sentent davantage valorisés que la moyenne internationale.

Les enseignants qui collaborent régulièrement avec les parents déclarent atteindre plus souvent leurs objectifs pédagogiques et être plus satisfaits de leur travail, un lien observé dans la majorité des systèmes éducatifs. Bien que cette relation soit moins marquée pour le bien-être, elle reste significative. De manière générale, les enseignants qui se sentent valorisés par les parents présentent un niveau supérieur de bien-être et de satisfaction professionnelle.

Graphique 34. Nombre moyen d'heures par semaine consacré par les enseignants du secondaire collégial à la communication avec les parents



Les intervalles de confiance à 95 % sont représentés par les barres

Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

CHAPITRE VI.
PERCEPTIONS DE LA SATISFACTION, DU BIEN-ÊTRE, ET DES DÉFIS PROFESSIONNELS DES ENSEIGNANTS

Comprendre la réalité du travail enseignant suppose d'examiner la perception du métier, le sens qu'on lui attribue, les conditions d'exercice, la satisfaction et les tensions rencontrées. Ces dimensions forment le cœur du bien-être professionnel, compris comme un équilibre entre engagement, satisfaction, contraintes et reconnaissance.

L'enseignement demeure un métier exigeant, marqué par la responsabilité de former les générations futures dans un contexte de mutations économiques, technologiques et sociales rapides. Ces mutations font émerger de nombreux défis : hétérogénéité des élèves, réformes curriculaires, charge de travail croissante, exigences de résultats et adaptation permanente. Y répondre suppose des compétences solides, un environnement de travail soutenant, des ressources suffisantes et une reconnaissance institutionnelle et sociale. Donner la parole aux enseignants sur leur motivation, satisfaction, reconnaissance et stress permet de mieux comprendre les leviers d'engagement, les freins au bien-être et les actions possibles pour renforcer la qualité de vie au travail et la réussite des élèves.

Au Maroc, l'analyse de TALIS 2024 étudie comment l'efficacité perçue, le bien-être, la satisfaction et les croyances de croissance s'articulent dans un contexte de réformes institutionnelles, curriculaires et pédagogiques. Elle révèle les tensions du modèle marocain: entre confiance et contrainte, stabilité et aspirations au changement, engagement collectif et différenciation des pratiques. Cependant, l'étude du bien-être serait incomplète sans aborder les sources de stress : exercice d'enseignement, gestion de la discipline, suivi des élèves, préparation des cours, correction des copies, tâches administratives, communication avec les parents et participation aux réformes. Lorsque les ressources (temps, soutien, moyens) sont insuffisantes, ce déséquilibre affecte bien-être, satisfaction et qualité du travail.

Ce chapitre propose une analyse des différentes facettes du rapport des enseignants à leur métier : leurs perceptions et la reconnaissance dont ils estiment bénéficier, leurs motivations et le sens qu'ils attribuent à l'acte d'enseigner, leur bien-être, leur satisfaction des conditions de travail, ainsi que les sources de stress et les intentions de carrière. L'objectif est d'offrir une vision d'ensemble du vécu professionnel des enseignants marocains, en articulant les aspects positifs (engagement, satisfaction, confiance) et les facteurs de tension (stress, surcharge, incertitude). Cette approche globale permet de mieux cerner les dynamiques actuelles du métier et d'identifier les leviers susceptibles d'améliorer les conditions d'exercice.

1. Perceptions et reconnaissance du métier

Les enseignants sont souvent les premiers à être tenus responsables lorsque les performances scolaires diminuent. Ils font l'objet de jugements non seulement de la part des élèves, des parents et des décideurs politiques, mais aussi de l'ensemble de la société. Cela peut nourrir chez eux le sentiment que leur travail est peu reconnu, un sentiment qui peut être amplifié par certains discours médiatiques[1], affectant ainsi leur motivation et engagement. Cette dévalorisation du métier peut également constituer un facteur dissuadant les élèves les plus performants de choisir l'enseignement comme carrière[2].

1. Stromquist, N. (2018), The Global Status of Teachers and the Teaching Profession, Education International, Bruxelles.

2. Han, S. W. (2018). Who expects to become a teacher? The role of educational accountability policies in international perspective. Teaching and Teacher Education, 75 (October), 141–152. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.012.

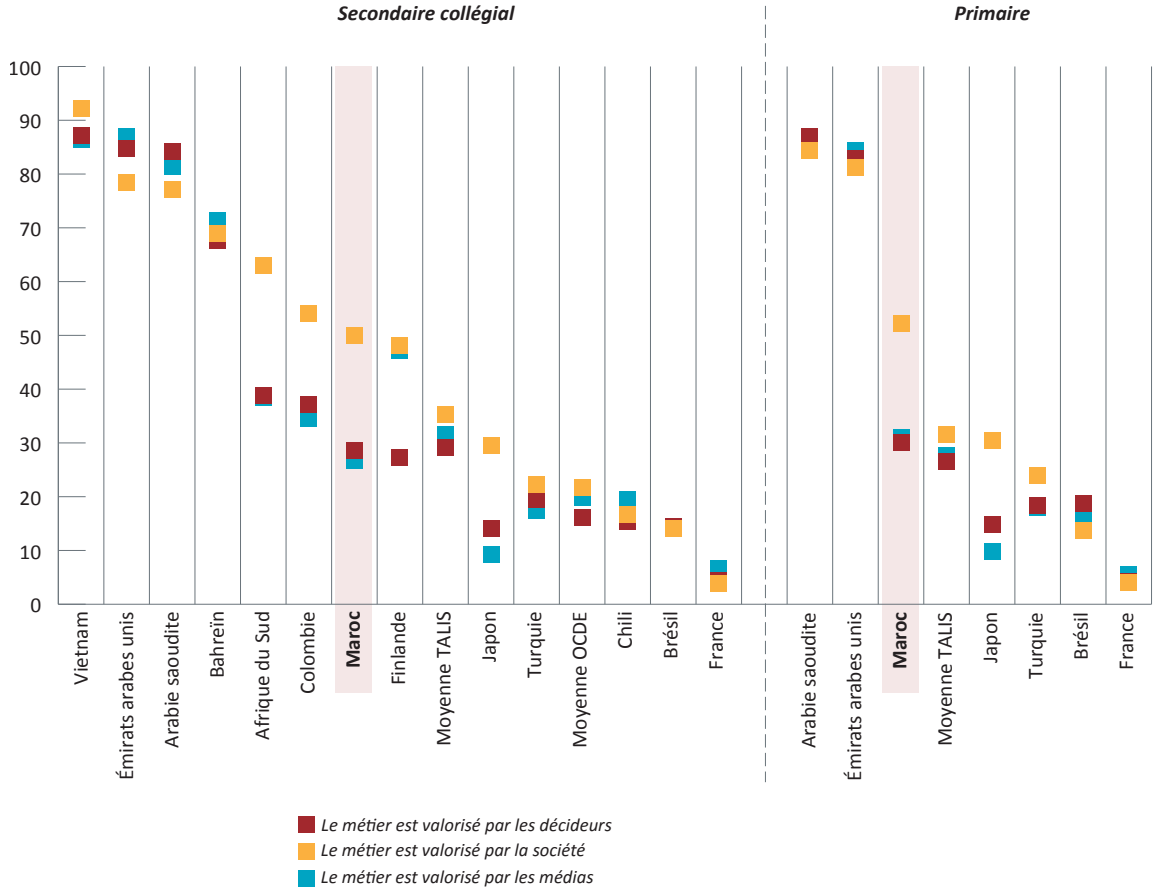
Pour approcher cet aspect, TALIS 2024 a demandé aux enseignants dans quelle mesure ils sont d'accord avec le fait que leur métier soit valorisé par les décideurs, les médias, ainsi que par la société. Les résultats révèlent des perceptions plutôt négatives quant à la valeur accordée au métier, un constat commun à la plupart des pays ayant pris part à l'enquête. Au Maroc, 29% des enseignants du secondaire collégial déclarent être d'accord, voire tout à fait d'accord, avec l'idée que leurs opinions sont prises en compte par les décideurs. Cette proportion est similaire à la moyenne TALIS et supérieure à la moyenne de l'OCDE (16%). Le Vietnam se distingue par la part la plus élevée d'enseignants exprimant une perception positive à ce propos (87%), tandis que le Portugal, la France et la Croatie affichent les proportions les plus basses (moins de 5%). Au primaire, au Maroc, ces enseignants représentent 30%, soit trois points de pourcentage au-dessus de la moyenne des pays participants à ce cycle. La France occupe la dernière place avec seulement 4% d'enseignants partageant une perception positive, tandis que l'Arabie saoudite et les Émirat arabes unis viennent en tête du classement (87% et 83%).

De même, les enseignants qui considèrent que leur métier est valorisé dans les médias sont peu nombreux. Au Maroc, seuls 27% des enseignants du secondaire collégial partagent cette opinion, contre une moyenne de 31% dans l'ensemble des pays participants et de 20% dans les pays de l'OCDE. Avec près de 90% d'enseignants ayant une perception positive, l'Ouzbékistan arrive largement en tête. La France et le Japon se distinguent par des proportions parmi les plus faibles (moins de 10%). Au primaire, l'Arabie saoudite et les Émirats arabes unis sont les pays où la part de ces enseignants est la plus prononcée (86% et 84%), suivis du Maroc (31%). Dans les autres pays, elle varie de 6% en France à 22% en Australie.

En outre, la valorisation sociétale du métier est perçue de manière plus positive. Dans plusieurs pays, la part des enseignants du collège estimant que leur métier est reconnu par la société est sensiblement plus élevée. Le Maroc en fait partie : 50% des enseignants favorables à cette perception, contre 35% observé, en moyenne, dans l'ensemble des pays participants à l'enquête et une moyenne de 22% dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage est beaucoup plus élevé au Vietnam (92%) et plus faible en France (4%). La même tendance est observée chez les enseignants marocains au primaire, où 52% estiment que leur métier est valorisé dans la société. Sur ce point, l'Arabie saoudite arrive en tête (84%) et la France en dernière position (4%).

Ces résultats traduisent une reconnaissance modérée mais différenciée : si la société accorde une certaine estime à la profession, les enseignants ressentent un manque de valorisation institutionnelle et médiatique. Cette situation pourrait influencer la perception de leur rôle et leur motivation à long terme.

Graphique 35. Répartition des enseignants qui sont d'accord ou fortement d'accord que leur métier est valorisé par pays et cycle d'enseignent (%)



Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

Par ailleurs, d'autres analyses révèlent l'existence d'un lien entre la perception qu'ont les enseignants de la valeur accordée à leur métier par les décideurs et leur satisfaction des salaires, et ce dans l'ensemble des pays participants, aussi bien au collège qu'au primaire. Au Maroc, les enseignants satisfaits de leur rémunération ont, toute chose étant égale par ailleurs, plus de trois fois plus de chance de déclarer que leurs opinions sont prises en compte par les décideurs.

Après avoir analysé les dimensions internes et externes de la perception du métier, il convient désormais d'examiner les ressorts profonds de l'engagement des enseignants. L'étude de leurs motivations, qu'il s'agisse de l'attractivité de la profession, du choix initial de carrière ou de la perception de son utilité personnelle et sociale, constitue une étape essentielle pour comprendre ce qui fonde leur attachement au métier.

2. Perceptions des motivations et du sens du métier de l'enseignant

Dans de nombreux contextes, l'attractivité du métier de l'enseignant constitue un défi majeur. Comprendre les raisons qui motivent le choix de l'enseignement comme carrière est essentiel pour orienter les politiques de recrutement et de rétention[3]. La décision d'un individu de s'engager dans ce métier peut être influencée par sa perception de ses propres capacités à enseigner, comme elle peut émaner de sa valeur intrinsèque, reflétée par le plaisir à enseigner, ou de son utilité[4]. Par ailleurs, si pour certains l'enseignement reste un métier attractif et constitue leur premier choix, d'autres s'y retrouvent plutôt par défaut, faute d'alternatives professionnelles[5].

3. OECD (2025), Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 Conceptual Framework, OECD Publishing, Paris.

4. Watt, H. and P. Richardson (2007), "Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale", Journal of Experimental Education, Vol. 75/3, pp. 167-202.

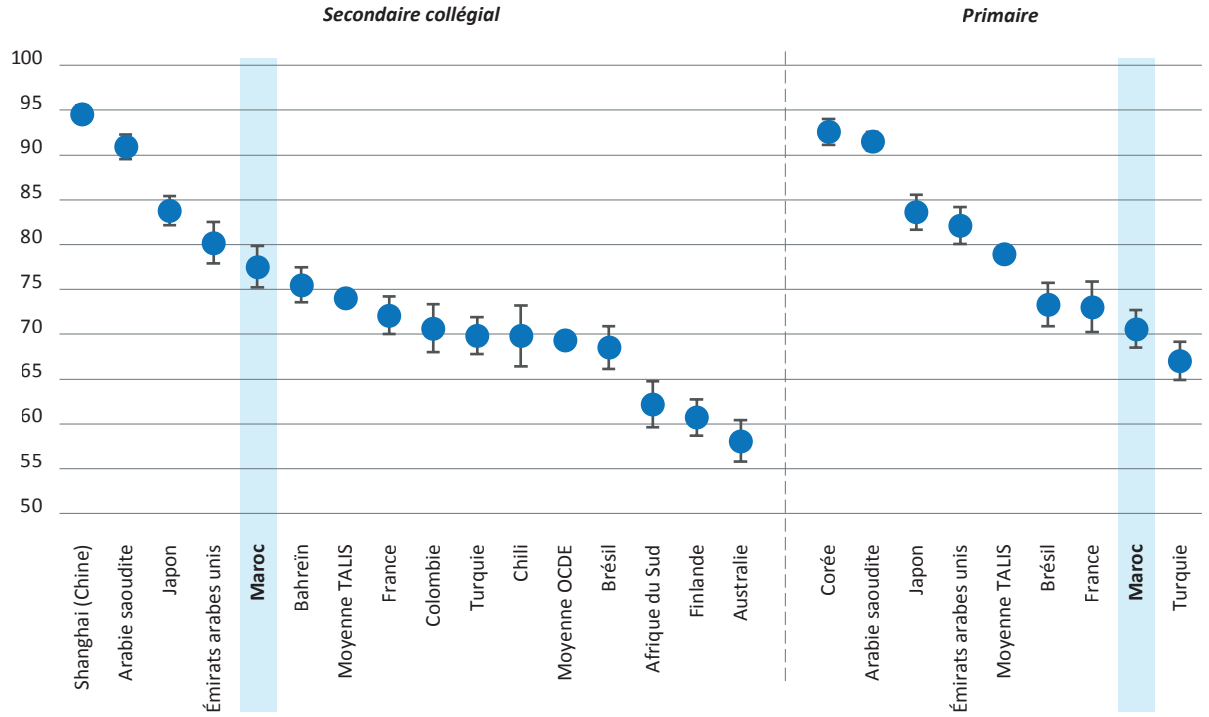
5. Gore, J., Smith, M., Holmes, K., & Fray, L. (2015), "Investigating the factors that influence the choice of teaching as a first career", Queensland College of Teachers.

2.1. Attractivité du métier d'enseignant

TALIS 2024 approche la question de l'attractivité en demandant aux enseignants si l'enseignement était leur premier choix de carrière. À cet égard, la majorité répondent par l'affirmative, soit un pourcentage dépassant 70%, en moyenne, dans l'ensemble des pays participant à TALIS, et variant de 58% à 95% au collège et de 67% à 93% au primaire.

Au Maroc, près de 78% des enseignants au collège déclarent que l'enseignement était leur premier choix. Cette proportion est plus élevée chez les enseignants les plus âgés (50 ans ou plus) que chez les plus jeunes (moins de 30 ans), soit 82% contre 74%. Elle est également supérieure chez les enseignants les plus expérimentés (plus de 10 ans) par rapport aux débutants (5 ans ou moins), soit 80,6% contre 74,3%. En revanche, aucune différence entre les hommes et les femmes n'est observée. Au primaire, la part de ces enseignants est relativement élevée (71%) sans aucune différence liée au genre, à l'âge ou au nombre d'années d'expérience.

Graphique 36. Répartition des enseignants déclarant que l'enseignement était leur premier choix de carrière par pays et cycle d'enseignement (%)



Les intervalles de confiance à 95 % sont représentés par les barres

Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

2.2. Utilité perçue du métier d'enseignant

TALIS 2024 distingue l'utilité individuelle de l'utilité sociale du métier d'enseignant. L'utilité individuelle renvoie à la mesure dans laquelle les enseignants considèrent que leur métier est important au regard des avantages qu'il leur procure sur le plan personnel tels que la stabilité, l'adéquation des horaires et la flexibilité dans les engagements. L'utilité sociale reflète le désir d'apporter une contribution sociale et de promouvoir l'équité en aidant et soutenant les élèves socialement défavorisées.

Utilité personnelle

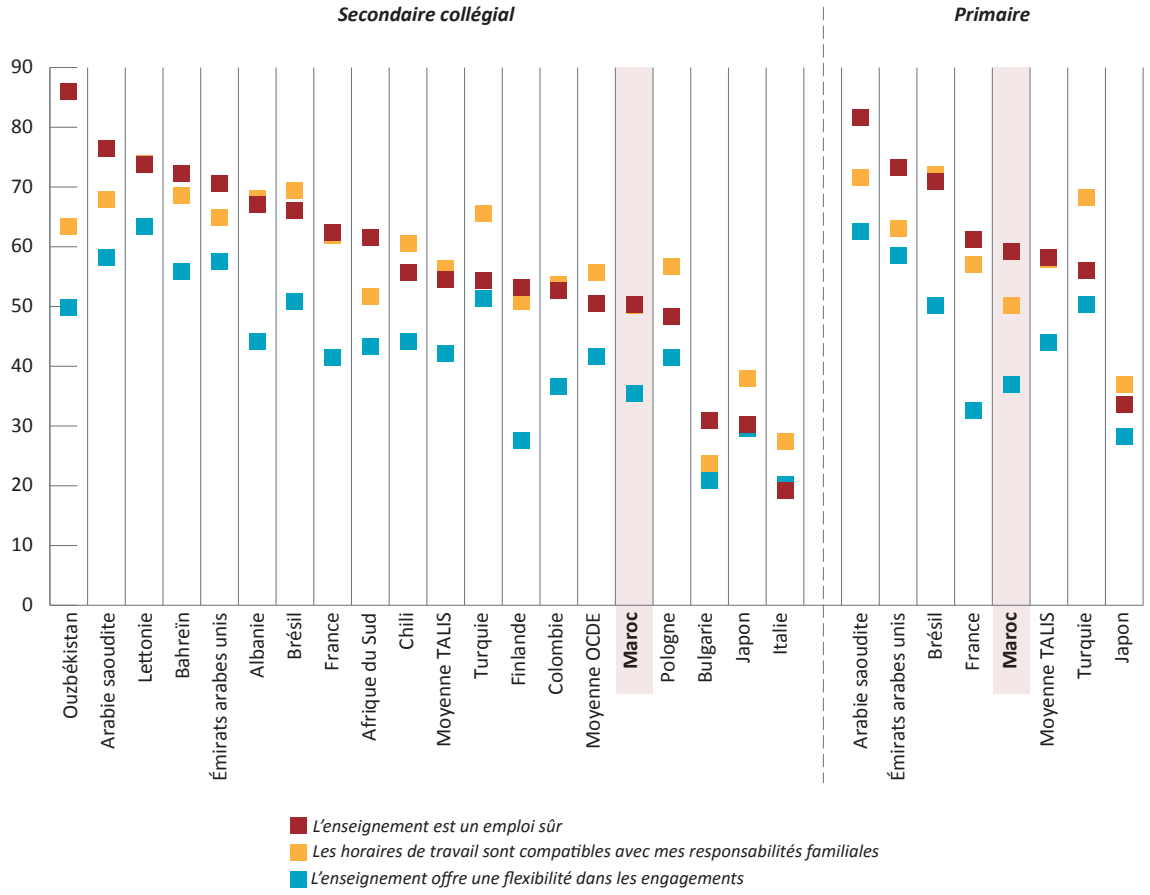
Les résultats relatifs à l'utilité personnelle montrent que 50% des enseignants marocains du collège accordent une grande importance à la stabilité et à l'adéquation des horaires de travail avec leurs responsabilités familiales.

Cette proportion ne diffère pas beaucoup de la moyenne des pays de l'OCDE et de la moyenne de l'ensemble des pays participants. Toutefois, ce taux demeure inférieur aux moyennes enregistrées dans plusieurs pays, notamment en Ouzbékistan, où 86% des enseignants considèrent la stabilité comme un facteur très important, et en Lettonie, où 74% accordent une grande importance aux horaires de travail. D'autres pays ont également enregistré des taux élevés concernant ces deux aspects. Parmi le panel de comparaison, on cite l'Arabie saoudite, le Brésil et le Bahreïn. De l'autre côté de l'échelle se positionnent l'Italie, le Japon et la Bulgarie, avec des pourcentages variant de 19% à 38%. Par ailleurs, une proportion plus modeste d'enseignants déclare que la flexibilité qu'offre le métier est un facteur très important (par exemple, voyage, travail à temps partiel, engagements familiaux), et ce dans tous les pays. Ces enseignants représentent environ 35% au Maroc et leur pourcentage varie entre 20%, enregistré en Italie, et 63% en Lettonie.

Le même schéma se retrouve au primaire : nombreux sont les enseignants qui accordent une plus grande importance à la stabilité du métier et à l'adéquation des horaires avec les responsabilités familiales qu'à la flexibilité des engagements professionnels. Cette tendance se vérifie dans l'ensemble des pays, y compris le Maroc, où les pourcentages d'enseignants considérant ces trois facteurs comme très importants s'élèvent à 59%, 50% et 37% respectivement. Ces pourcentages sont nettement plus prononcés en Arabie saoudite et plus faibles au Japon.

Par ailleurs, une différence significative est observée entre ce cycle et celui du collège en ce qui concerne la stabilité de l'emploi : les enseignants du primaire sont relativement plus nombreux à s'accorder sur la grande importance de ce facteur que leurs collègues du collège (59% contre 50%).

Graphique 37. Répartition des enseignants déclarant que les facteurs liés à l'utilité personnelle sont d'une grande importance pour eux en tant qu'enseignant par pays et cycle d'enseignement (%) (modalités rouge et jaunes l'une sur l'autre Maroc et Lettonie)



Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

Comparativement à leurs collègues masculins, les enseignantes au collège sont relativement plus nombreuses à juger les facteurs liés à l'utilité individuelle du métier comme étant très importants, qu'il s'agisse de la stabilité de l'emploi (53% contre 48%), de l'adaptabilité des horaires à la vie familiale (55% contre 46%) ou de la flexibilité des engagements (40% contre 32%). Le même constat se vérifie au primaire : les enseignants qui jugent ces trois aspects très importants représentent respectivement, 64%, 53% et 40% contre 51%, 44% et 31% chez les hommes.

Il ressort également qu'au primaire, les enseignants âgés de moins de 30 ans se montrent plus sensibles à la flexibilité des horaires (52%) et des engagements (42%) que ceux âgés de 50 ans et plus (respectivement 44% et 30%). Cette différence pourrait refléter des contraintes familiales plus marquées chez les plus jeunes, telles que la prise en charge d'enfants en bas âge. Cela pourrait également expliquer les différences relevées entre les hommes et les femmes, étant donné que ces dernières sont généralement plus impliquées dans les tâches familiales et la garde des enfants.

Utilité sociale

Comparativement à l'utilité personnelle du métier évoquée précédemment, l'utilité sociale [6]apparaît comme un facteur important pour une proportion plus élevée d'enseignants, tant au collège qu'au primaire, et dans la majorité des pays participants à l'enquête. Ce constat souligne la perception positive qu'ont les enseignants de leur métier : ils le considèrent comme essentiel pour la société et les générations futures, ce qui peut constituer une source de motivation pour eux.

Dans cette lignée, les données révèlent qu'au collège, 63% des enseignants marocains considèrent qu'influencer la prochaine génération est très important pour eux en tant qu'enseignants. Cette proportion se rapproche de la moyenne observée dans les pays de l'OCDE (62%) et dans l'ensemble des pays participants à l'enquête TALIS (65%), mais reste inférieure à celle de plusieurs pays notamment le Bahreïn (83%).

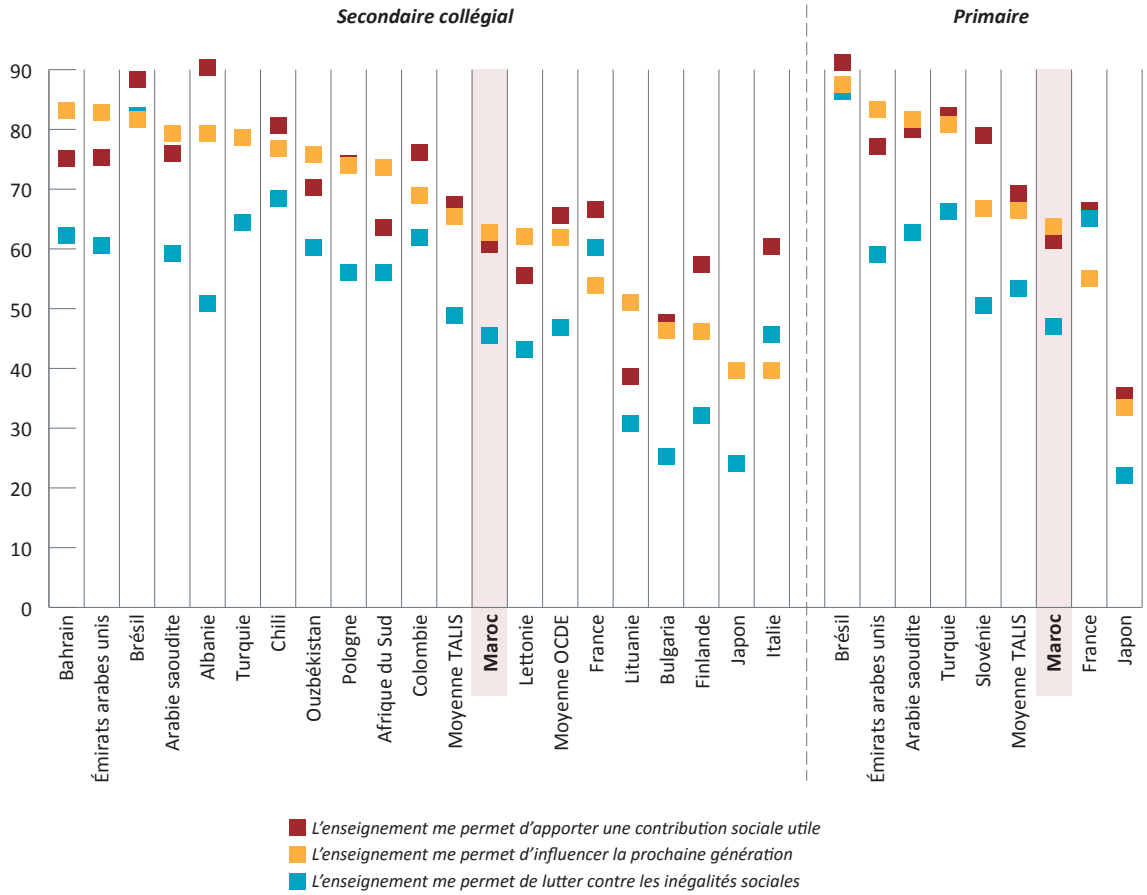
Apporter une contribution sociale utile est également perçu comme un facteur très important pour près de 61% des enseignants du collège au Maroc, une proportion proche de celle constatée, en moyenne, dans les pays de l'OCDE (66%) et dans l'ensemble des pays participants (67%).

Bien que la majorité des enseignants reconnaissent l'importance de leur métier pour l'avenir des élèves et pour la société dans son ensemble, ils sont moins nombreux à le percevoir comme un levier majeur de lutte contre les inégalités sociales. Au Maroc, 45% des enseignants au collège adhèrent à cette idée, avec une moyenne de 49% dans l'ensemble des pays et de 47% dans les pays de l'OCDE. Cette tendance, observée dans la majorité des pays participants à l'enquête, suggère que, malgré l'engagement des enseignants, l'école seule ne peut suffire à corriger des inégalités sociales profondément enracinées.

Au primaire, les enseignants marocains partagent une perception similaire à celle observée au collège. Ils accordent plus d'importance à l'influence de leur métier sur la future génération (64%) et à sa contribution à la société (61%) qu'à son rôle dans la lutte contre les inégalités sociales (47%). Ces proportions sont proches des moyennes observées dans l'ensemble des pays participants, tout en étant nettement inférieures à celles enregistrées au Brésil et nettement supérieures à celle du Japon.

6. Selon TALIS 2024, l'utilité sociale reflète le désir d'apporter une contribution sociale et de promouvoir l'équité en aidant et soutenant les élèves socialement défavorisées. Elle porte sur l'importance accordée à des facteurs tels que : Influencer la génération future, lutter contre les inégalités sociales, contribuer positivement à la société.

Graphique 38. Répartition des enseignants déclarant que les facteurs liés à l'utilité sociale sont d'une grande importance pour eux en tant qu'enseignant par pays et cycle d'enseignement (%)



Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

L'examen des données selon l'âge montre que les enseignants les plus jeunes sont davantage enclins à considérer que l'influence qu'exerce leur métier sur la future génération est très importante, comparativement à leurs collègues plus âgés, aussi bien au primaire (71% contre 62%) qu'au collège (68% contre 60%). Cependant, le contraire est observé au collège : les plus âgés sont plus nombreux à estimer que leur métier contribue significativement à la société (55% contre 66%). Par ailleurs, aucune différence notable n'est observée entre les hommes et les femmes.

L'attractivité du métier d'enseignant est un enjeu majeur du système éducatif marocain. Selon le rapport sur le métier de l'enseignant (CSEFRS)[7], les motivations sont multiples : les motifs extrinsèques, liés à la stabilité de l'emploi, à la sécurité sociale et aux avantages comme les vacances scolaires, prédominent, surtout chez les diplômés des établissements à accès ouvert. Les motivations intrinsèques, fondées sur la vocation ou l'intérêt pour une discipline, sont plus fréquentes chez les enseignants du secondaire. Les motivations altruistes, centrées sur le contact avec les élèves ou le rôle social de l'enseignant, restent minoritaires. Le rapport souligne également que le profil des enseignants se diversifie : de plus en plus de professionnels rejoignent le métier après une reconversion, renforcée par le recrutement régionalisé via les AREF.

2.3. Plaisir d'enseigner

Le plaisir d'enseigner[8], qui peut être considéré comme la manifestation concrète de la motivation

7. Instance Nationale d'Evaluation. Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (2021). Le métier de l'enseignant au Maroc. À l'aune de la compa raison internationale. Rapport thématique.

8. Le plaisir d'enseigner est une échelle qui évalue notamment : l'attachement aux matières enseignées, le sentiment de satisfaction et de bonheur dans l'exercice de la profession, l'enseignement avec enthousiasme, et le plaisir à relever les défis du métier.

intrinsèque, reflète l'impact de cette dernière sur l'expérience professionnelle quotidienne des enseignants. Il constitue une dimension essentielle pour comprendre la qualité de leur engagement et leur bien-être au travail.

Pour évaluer le plaisir qu'éprouvent les enseignants dans l'exercice de leur métier, TALIS 2024 les a interrogés sur leur degré d'accord avec les propositions suivantes : se sentir souvent heureux lorsqu'ils enseignent, aimer la ou les matières enseignées, enseigner avec enthousiasme et trouver de la satisfaction dans les défis que leur impose le métier.

Les données portant sur ces dimensions font apparaître un niveau de plaisir d'enseigner particulièrement très élevé chez les enseignants, dans l'ensemble des pays participants et pour les deux cycles scolaires, primaire et collège. Ce constat est d'autant plus marqué pour les trois premières assertions, pour lesquelles les proportions d'enseignants exprimant leur accord dépassent 90% dans la plupart des systèmes éducatifs.

Chez les enseignants marocains du collège, ces proportions atteignent 98% pour « se sentir heureux lorsqu'ils enseignent », 92% pour « aimer la ou les matières enseignées » et 94% pour « enseigner avec enthousiasme ». Au primaire, ces enseignants représentent 96%, 91% et 93%, respectivement pour les trois assertions.

La majorité des enseignants déclarent également éprouver un grand plaisir à relever les défis inhérents à leur métier, bien que cette proportion soit relativement inférieure à celle des enseignants se déclarant en accord avec les trois premiers énoncés. Leur pourcentage reste inférieur à 90% dans plusieurs pays, notamment au Maroc qui fait partie des trois pays où il est le moins élevé. Au collège, il est de l'ordre de 75% au Maroc, en France et en Turquie, alors qu'au primaire, il atteint près de 72% au Maroc et 77% en France.

L'analyse selon le genre révèle qu'au collège, une proportion plus élevée d'hommes que de femmes déclare éprouver du plaisir à relever des défis liés à l'enseignement (80% contre 70%). Bien que modéré, cet écart pourrait refléter une différence entre les hommes et les femmes quant à leur perception des défis et contraintes du métier, au stress qu'ils engendrent et à leur manière de les gérer. Des différences liées à l'âge des enseignants sont également observées dans les deux cycles. Au collège, 86% des enseignants, âgés de 50 ans ou plus, déclarent ressentir du plaisir face aux défis du métier, un pourcentage nettement supérieur à celui enregistré chez les enseignants âgés de moins de 30 ans. De même, au primaire, cette proportion demeure plus élevée chez les plus âgés (78%) comparativement aux plus jeunes (68%). L'attitude plus positive des enseignants les plus âgés pourrait être liée à l'expérience accumulée au fil des années, qui leur a permis de se familiariser davantage avec les situations complexes, de mieux les gérer et, par conséquent, de gagner en confiance dans leur capacité à surmonter les difficultés.

3. Perceptions de la satisfaction professionnelle et du bien-être des enseignants

3.1. Satisfaction des enseignants à l'égard de leur métier

La satisfaction au travail constitue un pilier essentiel de la compréhension du bien-être professionnel des enseignants. Dans la perspective de TALIS 2024, elle renvoie à un jugement global porté sur la valeur, la stabilité et le sens du métier, mais aussi à la perception de ses avantages et de ses contraintes au regard des attentes personnelles et institutionnelles[9]. La satisfaction ne se réduit donc ni à un affect passager ni à un indicateur de confort matériel : elle reflète une articulation entre motivation intrinsèque, reconnaissance sociale et sentiment d'utilité, chacun étant modulé par l'environnement scolaire et le climat

9. OCDE (2020). "Framework for Understanding Teacher Well-being: An Integrative Approach." Organisation de Coopération et de Développement Économiques.

de travail[10]. L'analyse de cette dimension vise à appréhender la manière dont les enseignants, dans des contextes différenciés, s'approprient leur métier et le perçoivent comme un espace de développement ou, au contraire, de désajustement.

Le profil de satisfaction envers le métier[11] au collège révèle un plateau élevé mais contrasté, marqué à la fois par une adhésion majoritaire au métier et une variabilité modérée selon les pays. En moyenne, dans les pays de l'OCDE comme dans TALIS, environ trois quarts des enseignants (74%) estiment que les avantages du métier l'emportent sur ses inconvénients. Ce taux s'élève à près de 90% en Finlande, 80% au Bahreïn tandis qu'il descend à 54% en France. La disposition à « choisir de nouveau » la carrière, qui mesure la projection identitaire dans le métier, dessine un spectre encore plus large : la Colombie dépasse 91%, l'Espagne et l'Italie approchent 87%, tandis que le Japon reste nettement en retrait. Le regret d'avoir choisi le métier demeure minoritaire mais connaît une dispersion significative : faible en Europe du Sud, modéré au Maroc et en Finlande, et plus élevé en Corée. Enfin, la satisfaction globale à l'égard du travail dépasse 90% dans la majorité des systèmes observés, y compris dans plusieurs pays du Golfe et d'Amérique latine, alors que la France et le Japon se situent à la base du classement, autour de 79%.

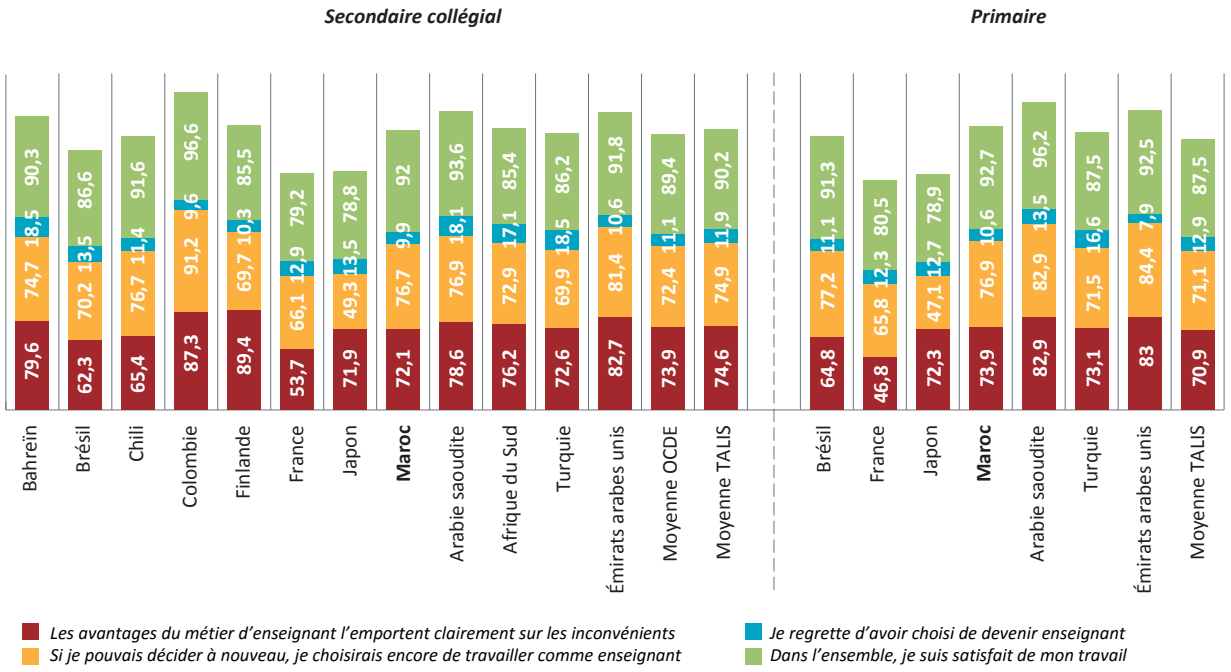
Dans ce cadre comparatif, le Maroc occupe une position médiane supérieure. Au collège, 72% des enseignants estiment que les avantages du métier dépassent ses inconvénients, un niveau proche de la moyenne de OCDE et de la moyenne TALIS, supérieur à celui de la France et du Brésil, mais inférieur à celui de la Finlande et le Bahreïn. La fidélité déclarée à la carrière atteint 77%, plaçant le pays au-dessus de la moyenne OCDE et à proximité de l'Arabie saoudite et de Singapour, sans rejoindre les très hauts niveaux de la Colombie et de l'Espagne. Le regret d'avoir choisi le métier reste contenu, autour de 10%, en dessous des références internationales et loin des valeurs observées en Turquie et en Afrique du Sud. La satisfaction globale atteint près de 92%, comparable aux configurations les plus favorables et nettement supérieure aux minima enregistrés en France et au Japon. Cette combinaison de satisfaction quotidienne élevée, adhésion solide mais non absolue et de regret modéré traduit un profil équilibré : les enseignants marocains manifestent une appréciation positive du métier, tout en exprimant une lucidité sur ses contraintes.

Le cycle primaire confirme cette tendance tout en la nuançant. Dans les pays participant à TALIS, les moyennes se situent à 71% pour « les avantages l'emportent », 71% pour « je choisirais de nouveau ce métier », 13% pour le regret et 87,5% pour la satisfaction globale. Le Maroc se situe au-dessus de ces moyennes sur trois des quatre dimensions : 74% d'évaluation positive des avantages, 77% de fidélité à la carrière et près de 93% de satisfaction globale, tandis que le regret avoisine 11%. Ce profil confirme une stabilité remarquable entre les deux cycles, sans renversement de tendances. Là où d'autres systèmes, comme la Corée, enregistrent une baisse de satisfaction au primaire, le Maroc conserve un équilibre élevé, avec des écarts non significatifs entre les niveaux d'enseignement. Les extrêmes du panel, l'Espagne et l'Arabie saoudite en tête, la France et le Japon en bas de l'échelle, rappellent l'amplitude internationale de la satisfaction et la position stable du Maroc dans le tiers supérieur.

10. Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). "Does School Context Matter? Relations with Teacher Burnout and Job Satisfaction," Teaching and Teacher Education, 25(3), 518-524.

11. Satisfaction envers le métier est un indicateur qui se base sur les perceptions concernant les avantages du métier, le choix de devenir enseignant, les regrets éventuels et la satisfaction globale dans le métier.

Graphique 39. Répartition des enseignants qui se disent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations de satisfaction à l'égard du métier de l'enseignant par pays et cycle d'enseignement (%)

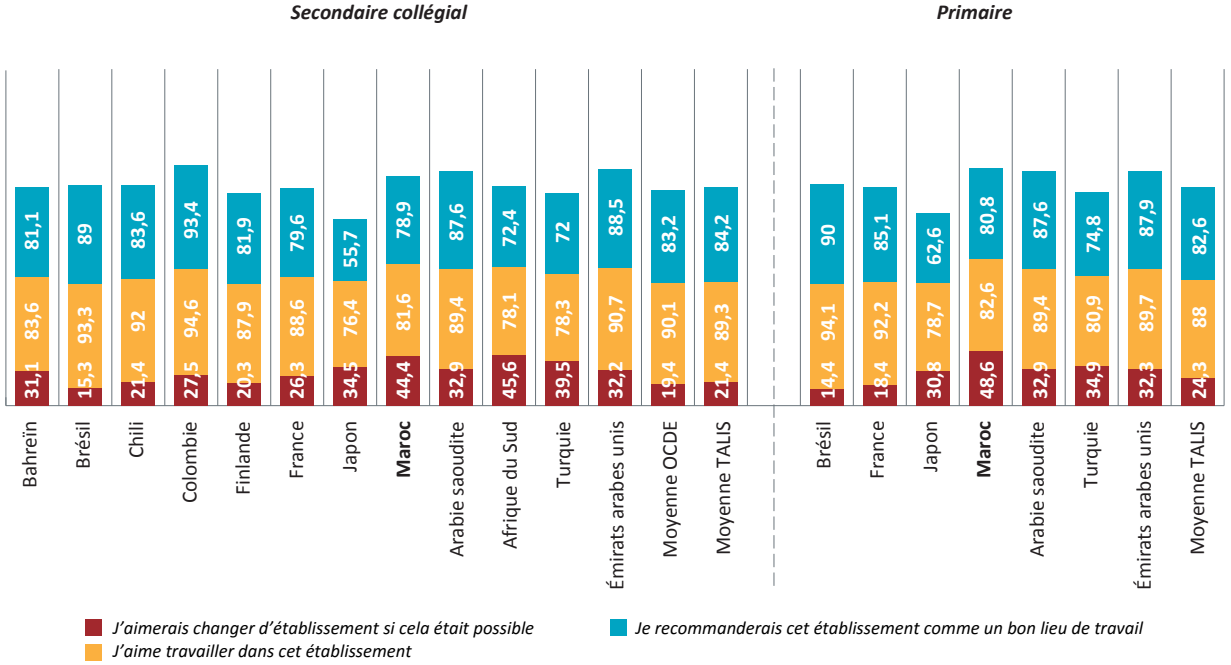


Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

Les comparaisons internationales des perceptions de l'environnement scolaire apportent une perspective complémentaire sur la tension entre l'attachement des enseignants à leur établissement et le désir de mobilité. Au collège, 44% des enseignants marocains déclarent qu'ils changeraient d'école s'ils en avaient la possibilité, taux largement supérieur aux moyennes OCDE et TALIS (19% et 21%), et parmi les plus élevés du panel, à l'exception notable de l'Afrique du Sud. Parallèlement, 82% des enseignants déclarent aimer travailler dans leur établissement et 79% seraient prêts à le recommander, des niveaux inférieurs aux références OCDE (90% et 83% respectivement) et TALIS (89% et 84% respectivement), mais supérieurs à ceux de pays où le climat scolaire est plus tendu, comme le Japon, la Turquie ou l'Afrique du Sud.

Au primaire, la dynamique est comparable : la propension à vouloir changer d'école atteint 49%, tandis que l'appréciation quotidienne et la propension à recommander l'établissement se maintiennent à des niveaux élevés (83% et 81% respectivement). Cette cohabitation entre satisfaction et envie de mobilité n'exprime pas une contradiction mais une distinction entre le bien-être lié à l'exercice du métier et le désir d'amélioration institutionnelle. Elle illustre une situation où les enseignants se sentent bien dans leur travail, tout en aspirant à de meilleures conditions de carrière ou d'environnement.

Graphique 40. Répartition des enseignants qui se disent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations de satisfaction à l'égard de leur environnement de travail[12] actuel par pays et cycle d'enseignement (%)



Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

L'analyse selon les caractéristiques d'établissements affine ces constats. En moyenne dans TALIS, la satisfaction professionnelle globale[13] dans le secteur privé dépasse légèrement celle du secteur public, tandis que les écarts entre milieu urbain et rural sont faibles. Les différences liées à la composition sociale des établissements sont également modestes : les enseignants exerçant dans des établissements accueillant une majorité d'élèves défavorisés déclarent une satisfaction légèrement inférieure à celle de leurs collègues travaillant dans des contextes plus favorisés. Le Maroc s'inscrit globalement dans ce schéma mais avec certaines inflexions : au collège, la satisfaction ne diffère pas significativement entre milieu urbain et rural, mais le privé conserve un avantage de 5,4 points de pourcentage par rapport au public. Par ailleurs, les établissements comptant plus de 10% d'élèves ayant des difficultés à comprendre la langue d'enseignement présentent une satisfaction inférieure de 3,3 points à ceux qui n'en accueillent pas. Au primaire, les écarts urbain–rural restent réduits, le secteur privé conserve un avantage d'environ 5,5 points et la composition linguistique exerce un effet modéré mais non significatif. Ces résultats suggèrent que, si l'environnement exerce un effet sur la satisfaction, celui-ci demeure limité par rapport à un niveau moyen de satisfaction déjà élevé.

Les écarts internes liés aux caractéristiques individuelles complètent ce tableau. Au collège, la satisfaction des enseignantes dépasse celle des enseignants de 2,4 points de pourcentage, différence significative mais faible. Les gradients d'âge sont faibles et non significatifs, tandis que l'ancienneté laisse apparaître une pente négative : les enseignants les plus expérimentés (plus de dix ans) déclarent une satisfaction inférieure de 2,2 points à celle de leurs collègues en début de carrière (moins de cinq ans). Au primaire, ces tendances s'accentuent : la satisfaction des femmes est supérieure de 4,3 points à celle des hommes, et elle décroît de manière significative

12. Satisfaction à l'égard de l'environnement de travail est une échelle qui concerne le souhait éventuel de changer d'école, le plaisir de travailler dans l'école actuelle, et a recommandation de l'école comme bon lieu de travail.

13. La satisfaction professionnelle globale est une échelle composite basée sur les deux dimensions précédentes « Satisfaction à l'égard du métier » et « Satisfaction à l'égard de l'environnement de travail ». Les scores standardisés de l'échelle ont une médiane de 10 et un écart-type de 2.

avec l'âge et l'ancienneté. Les enseignants de moins de trente ans et ceux ayant moins de cinq ans d'expérience affichent des niveaux plus élevés que les plus de cinquante ans ou ceux dépassant dix ans de carrière, avec des écarts de 4,3 et 5,4 points de pourcentage respectivement. Ces écarts attestent d'un effet d'érosion lié au temps passé dans le métier : la relation au métier reste globalement positive, mais la durabilité du bien-être perçu tend à s'atténuer au fil des années passées dans le métier.

Les analyses multivariées précisent la structure des déterminants de la satisfaction professionnelle globale. La relation entre satisfaction et sentiment d'auto-efficacité se révèle robuste. Au collège, même après contrôle des caractéristiques individuelles et contextuelles, un sentiment d'efficacité élevé contribue significativement à renforcer la satisfaction des enseignants, plaçant le Maroc au-dessus des moyennes OCDE et TALIS et dans la zone haute du panel de comparaison, proche du Brésil et de Bahreïn. Au primaire, cette relation demeure forte. Par ailleurs, l'introduction de variables d'établissement ne modifie guère la force du lien : satisfaction et efficacité perçue apparaissent structurellement connectées. Cette association souligne que la confiance professionnelle agit comme un vecteur de satisfaction, renforçant l'engagement et la résilience face aux contraintes.

Les corrélations négatives avec les sources de stress identifiées dans TALIS confirment que la satisfaction diminue dans les contextes où se concentrent les contraintes organisationnelles et disciplinaires. Au collège, les difficultés de discipline et les comportements d'intimidation ou d'insulte se traduisent par des baisses de satisfaction allant de -0,76 à -1,04 point[14] sur l'échelle de l'indicateur de la satisfaction professionnelle. Les exigences administratives, les changements fréquents des priorités institutionnelles, le volume d'enseignement, la préparation des cours et la charge de correction exercent des effets négatifs, mais d'ampleur plus modérée. Les tensions liées aux relations avec les parents, à l'adaptation aux besoins particuliers ou au suivi des politiques éducatives apparaissent plus faibles et souvent non significatives. Au primaire, les profils sont similaires : les contraintes liées à la charge de travail et les ajustements pédagogiques contribuent le plus à la baisse de la satisfaction professionnelle (−0,50 à −0,66), tandis que les tensions disciplinaires et les injures d'élèves, bien que présentes, restent légèrement moins pénalisantes. Dans la comparaison internationale, l'intensité de ces effets situe le Maroc dans la zone médiane à élevée, comparable à la moyenne OCDE, mais inférieure aux contextes les plus tendus. Ces résultats confirment que la stabilité des exigences et la soutenabilité des charges sont des déterminants clés du bien-être perçu.

L'analyse croisée des différents indicateurs - contentement, adhésion, regret, satisfaction globale, écarts sociodémographiques, liens avec l'auto-efficacité et le stress perçu - conduit à considérer la satisfaction au travail au Maroc comme une réalité à la fois solidement ancrée et finement différenciée. Solidement ancrée, d'une part, car les niveaux moyens au niveau national dépassent les repères internationaux et la cohérence observée entre les cycles scolaires suggère une stabilité structurelle. Finement différenciée, d'autre part, parce que les variations internes, plus marquées au primaire, révèlent des zones de vulnérabilité liées à la pression du temps et à la composition des publics. L'association robuste avec l'auto-efficacité en fait un axe explicatif central, tandis que la prégnance des contraintes organisationnelles situe la satisfaction dans un équilibre subtil entre vocation et charge. Enfin, la co-présence d'une satisfaction quotidienne élevée et d'un désir de mobilité supérieur aux repères OCDE et TALIS rappelle que le bien-être subjectif ne neutralise pas les aspirations professionnelles, mais s'inscrit dans une dynamique où les conditions d'exercice et les trajectoires évoluent en permanence.

14. Les résultats sont basés sur une analyse de régression linéaire, montrant la variation de l'échelle de la satisfaction professionnelle globale associée aux variables binaires « maintien de la discipline » et comportements d'intimidation ». Pour ces variables, la catégorie de référence correspond à « pas du tout » et « dans une certaine mesure ». Ainsi, l'existence des comportements d'intimidation ou d'insulte augmente baisse la satisfaction de 1,04 points.

Les données de TALIS 2024 montrent que le Maroc fait partie des systèmes où la satisfaction des enseignants est élevée et où il existe une forte cohérence entre bien-être, efficacité et attachement au métier. Cette situation, stable dans tous les cycles scolaires, contraste avec d'autres contextes où la satisfaction baisse fortement dans l'un des niveaux d'enseignement. Elles soulignent aussi l'importance du climat de classe, de la charge de travail et de l'efficacité perçue dans la structuration du bien-être professionnel. Le Maroc se distingue par des enseignants attachés à leur rôle, conscients des contraintes de leur métier et portés par un fort sens de la mission éducative. Leur manière d'exercer s'inscrit dans la logique des systèmes où la confiance professionnelle reste un pilier central.

3.2. Satisfaction des conditions de travail

Au Maroc, si les enseignants sont attachés à leur métier et à son impact sur la société, leurs conditions de travail restent un élément central de leur satisfaction professionnelle. Qu'il s'agisse d'aspects financiers tels que le salaire et la sécurité de l'emploi, ou d'autres dimensions comme la flexibilité de l'emploi, la charge de travail ou le développement professionnel[15], ces conditions jouent un rôle déterminant dans l'attraction de bons candidats, leur rétention[16] et leur motivation à s'investir pleinement dans leur travail[17]. Elles contribuent ainsi à améliorer la qualité des interactions avec les élèves et, par conséquent, à renforcer leurs apprentissages.

TALIS 2024 interroge les enseignants sur leur satisfaction à l'égard de leurs conditions de travail, hormis le salaire, ainsi que sur leur satisfaction vis-à-vis de celui-ci. Les résultats indiquent qu'en général, les enseignants se déclarent nettement moins satisfaits de leur salaire que de leurs autres conditions professionnelles, et ce tant au primaire qu'au collège.

Le Maroc se situe parmi les pays affichant les niveaux de satisfaction les plus faibles, en particulier au primaire, où se place quasiment en bas de la distribution internationale : 21% des enseignants s'y déclarent satisfaits de leur rémunération et 37% de leurs autres conditions de travail. Ces proportions contrastent fortement avec celles observées en Arabie saoudite (75% et 81%) ou aux Émirats arabes unis (48% et 73%), où la reconnaissance matérielle et les conditions d'exercice semblent davantage répondre aux attentes professionnelles.

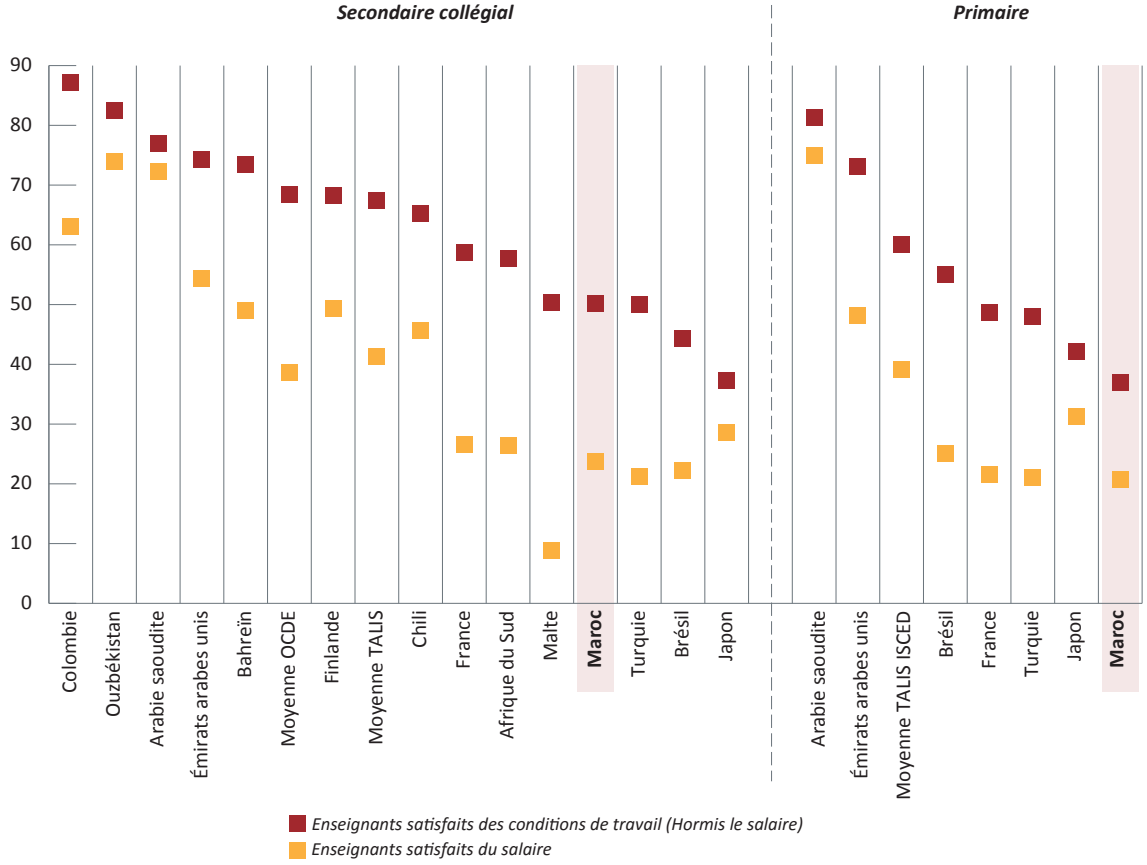
Au collège, la satisfaction salariale demeure au même niveau qu'au primaire (24%), révélant une homogénéité du jugement entre les deux cycles sur ce point. En revanche, les conditions de travail hors salaire y sont perçues de manière plus favorable, puisque près de la moitié des enseignants (50%) s'en déclarant satisfaits. Ces écarts de perceptions pourraient révéler que les enseignants au primaire sont confrontés à des défis pédagogiques et organisationnels plus intenses et plus importants. Par ailleurs, les enseignants marocains restent moins satisfaits comparativement aux pays de l'OCDE et enregistrent, en moyenne, un taux de 39% pour le premier aspect et de 68% pour le second. À ce niveau, le Japon affiche les taux les plus faibles (29% et 37%), tandis que l'Ouzbékistan, l'Arabie saoudite et la Colombie enregistrent les plus élevés.

15. Viac, C. and P. Fraser (2020), "Teachers' Well-being: A Framework for Data Collection and Analysis", OECD Education Working Papers, No. 213, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en.

16. Carver-Thomas, D. and L. Darling-Hammond (2017), Teacher Turnover: Why It Matters and What We Can Do About It, Learning Policy Institute, Palo Alto, CA, Washington, DC.

17. Banerjee, N. et al. (2017), "Teacher Job Satisfaction and Student Achievement: The Roles of Teacher Professional Community and Teacher Collaboration in Schools", American Journal of Education, Vol. 123/2, pp. 203-241.

Graphique 41. Répartition des enseignants qui « s'accordent » ou « s'accordent fortement » sur le fait qu'ils sont satisfaits de leurs conditions d'emploi par pays et cycle d'enseignement (%)



Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

La comparaison des taux de satisfaction des enseignants selon leurs attributs personnels et selon les caractéristiques des établissements fait ressortir des écarts dans la perception des conditions de travail selon plusieurs critères. En général, les différences varient selon le cycle et sont plus accentuées au niveau de la satisfaction des conditions autres que le salaire. Il convient également de noter que, sur cet aspect, les différences de perception liées au contexte scolaire prédominent devant les déterminants individuels.

L'analyse plus détaillée des résultats montre qu'au niveau des conditions de travail non salariales, les différences les plus marquées sont observées entre le secteur privé et le secteur public, particulièrement au primaire où 67% des enseignants du privé sont satisfaits contre seulement 29% du public, soit un écart de 38 points de pourcentage. Les différences liées à la proportion d'élèves ayant des difficultés à comprendre la langue d'enseignement sont particulièrement marquées, surtout au primaire, avec un écart de 24 points de pourcentage en faveur des établissements comptant une plus faible proportion de ces élèves. Les écarts associés à la composition socio-économique de l'établissement et à son milieu d'implantation sont également significatifs, mais plus modérés, variant entre 11 et 16 points de pourcentage en faveur des établissements les plus favorisés et de ceux situés en milieu urbain.

S'agissant de la rémunération, les enseignants marocains du privé sont plus nombreux à exprimer leur satisfaction comparativement à ceux des établissements publics, particulièrement au collège, où le taux de satisfaction chez le premier groupe est de 46% contre 18% chez le deuxième groupe, soit un écart de 28 points de pourcentage. En outre, les enseignants plus âgés (50 ans et plus) semblent être plus satisfaits de leurs salaires que les moins âgés (moins de 30 ans), notamment parce qu'ils ont pu progresser dans l'échelle des salaires avec l'expérience

accumulée. L'écart entre les deux catégories d'âge est plus marqué au collège, soit 16 points de pourcentage.

3.3. Bien-être des enseignants

Le bien-être au travail des enseignants constitue aujourd'hui un indicateur central de la santé des systèmes éducatifs. Il ne se résume pas à la simple absence de stress, mais traduit un équilibre complexe entre la charge émotionnelle, la disponibilité temporelle et la préservation de la santé physique et mentale[18]. Dans la perspective de TALIS 2024, le bien-être s'entend comme un fonctionnement professionnel positif et soutenable : la capacité à exercer le métier avec efficacité, satisfaction et sentiment d'utilité, dans un cadre de travail qui ne compromet ni la santé ni la qualité de vie[19]. Ce concept, ancré dans la psychologie de la motivation et les travaux sur l'auto-efficacité[20], est conçu comme multidimensionnel : il combine les émotions (stress perçu), les conditions de vie (temps personnel), la santé psychologique et la santé corporelle, quatre dimensions qui interagissent sans se confondre[21].

L'analyse comparative des résultats de TALIS 2024 met en évidence une cartographie du bien-être des enseignants où coexistent des régimes de pression très différenciés selon les pays et les cycles scolaires. Dans ce panorama contrasté, le Maroc occupe une position singulière, combinant un niveau de stress déclaré relativement faible, une disponibilité personnelle restreinte et une pénibilité physique importante. La combinaison de ces trois dimensions produit un profil hybride : la charge émotionnelle y apparaît modérée au regard des références internationales, mais la fatigue physique et la pression liée au temps y sont élevées, avec une accentuation nette au primaire. Cette configuration traverse de manière cohérente les découpages par milieu, type d'établissement et nature des tâches, et résiste aux comparaisons avec la moyenne TALIS et la moyenne de l'OCDE, comme avec les extrêmes observés dans certains systèmes.

Au collège marocain, 13% des enseignants déclarent ressentir « beaucoup » de stress dans leur travail, contre 19% dans la moyenne OCDE et 17% dans la moyenne TALIS. Le Maroc se situe ainsi nettement en dessous de contextes où la tension auto-rapportée est très forte, comme l'Australie (34%), et loin au-dessus du minimum observé en Albanie (3%). Parallèlement, une part importante des enseignants marocains se situent dans les niveaux les plus bas de stress : 35,5% déclarent ne « pas du tout » ressentir de stress, soit plus du triple de la moyenne observée dans les pays de l'OCDE (10%), cet écart de distribution place le Maroc dans un groupe de systèmes où la tension émotionnelle perçue reste modérée. La photographie change lorsque l'on quitte le registre des émotions pour celui des conditions de vie et de santé : seuls 9% des enseignants de collège estiment que leur travail leur laisse «beaucoup» de temps pour la vie personnelle, proportion proche des références internationales mais qui cohabite avec 12% de « pas du tout », témoignant d'une contrainte temporelle réelle au quotidien. Enfin, l'impact « très négatif » du travail sur la santé mentale est rapporté par 8,5% des enseignants, niveau inférieur à la moyenne OCDE (10,0%) et TALIS (9%). Mais le portrait s'inverse pour la santé physique : 17% des enseignants marocains jugent l'effet de leur travail « très négatif » sur leur santé corporelle, contre 8% en OCDE et dans TALIS. Cette valeur, parmi les plus élevées, rapproche le Maroc de contextes à forte pénibilité somatique comme le Bahreïn et le situe loin des pays les plus protecteurs en la matière, à l'image de la Finlande.

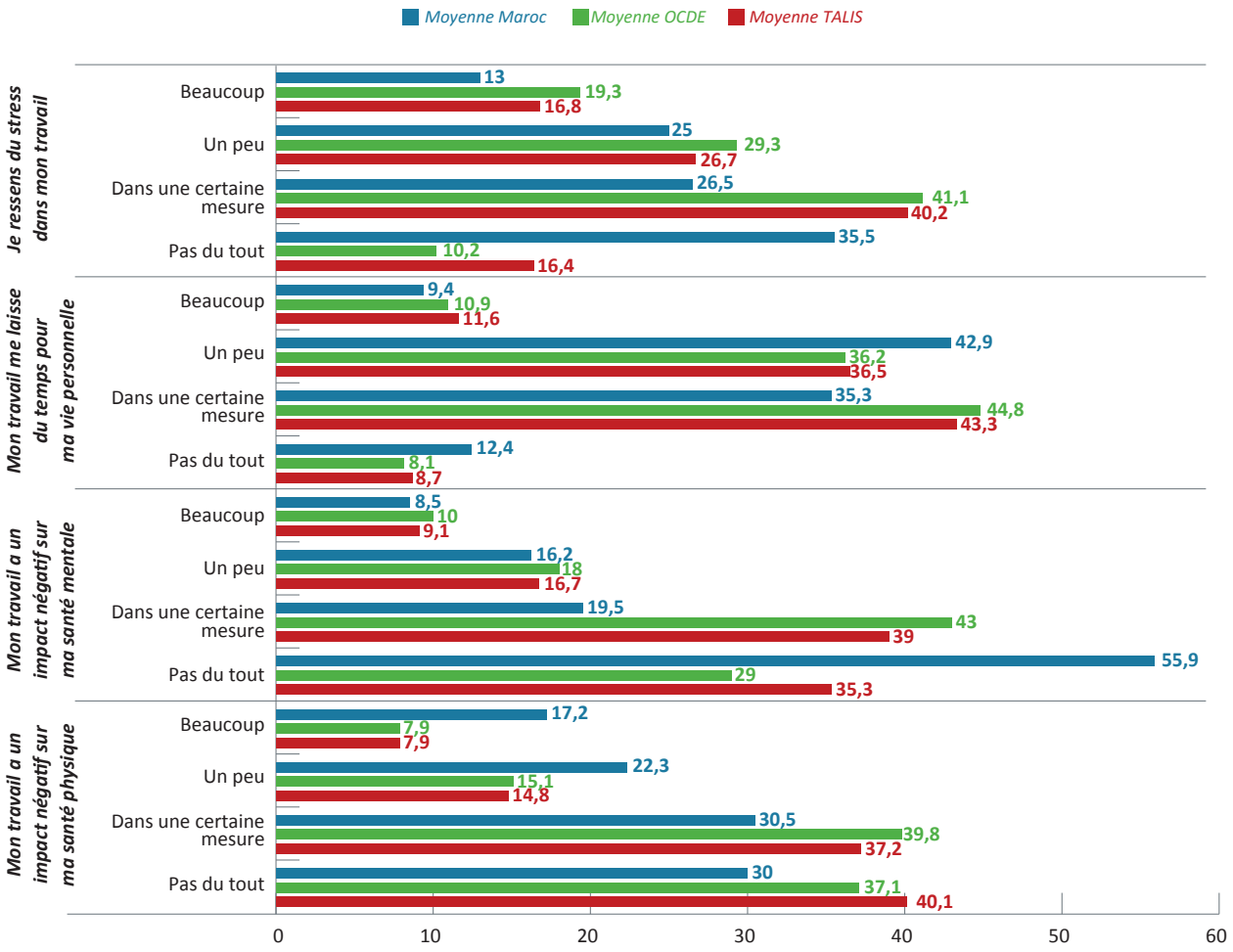
18. Taylor, L., Zhou, W., Boyle, L., Funk, S., & De Neve, J.-E. (2024). "Well-being for Schoolteachers: A Global Literature Review and Framework." University of Oxford, Well-being Research Centre.

19. OCDE (2025), Résultats de TALIS 2024 : L'état de l'enseignement, TALIS, Éditions OCDE, Paris .

20. IBOD (2024). "Teacher Well-being: A Global Perspective," International Foundation for Teacher Development, rapport publié en 2024.

21. OCDE (2020). "Framework for Understanding Teacher Well-being: An Integrative Approach." Organisation de Coopération et de Développement Économiques.

Graphique 42. Répartition des enseignants du secondaire collégial déclarant les situations de stress et santé liés au travail (%)



Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

Les écarts entre les cycles d'enseignement accentuent ce contraste. Au primaire, la part d'enseignants déclarant ressentir « beaucoup » de stress atteint 18%, soit 4,8 points de plus qu'au collège. Cette hausse s'accompagne d'une réduction de la proportion d'enseignants disposant de "beaucoup" de temps pour leur vie personnelle (6% contre 9%).

Par ailleurs, la part des enseignants déclarant un effet "très négatif" du métier sur leur santé physique passe de 17% à 21%, tandis que l'impact sur la santé mentale demeure stable (autour de 9–10%). Ainsi, en début de scolarité obligatoire, l'élévation simultanée du stress, de la contrainte temporelle et de la pénibilité physique dessine un environnement de travail plus exigeant et plus usant, au sein duquel l'allongement de carrière rend plus visibles les tensions perçues.

Le profil sociodémographique des enseignants éclaire la structuration de ces différences. Au collège, les variations selon le genre et l'ancienneté existent mais restent contenues : les enseignantes déclarent légèrement plus souvent « beaucoup » de stress (15%) que leurs collègues masculins (11%), écart significatif mais modéré. Par ancienneté, le stress passe de 10% chez les enseignants ayant moins de cinq ans d'expérience à 15% chez ceux ayant plus de dix ans. Ces variations mesurées témoignent d'un climat de travail exigeant mais globalement maîtrisé, sans fracture nette entre groupes d'enseignants. Au primaire, la situation évolue clairement : les écarts de stress selon l'âge deviennent marqués (14% chez les moins de 30 ans, 24% chez les plus de 50 ans, soit un écart de 10,4 points en faveur des plus âgés), tout comme selon l'ancienneté (11,5% pour moins de cinq ans, 24% au-delà de dix). Le genre, en revanche, perd son pouvoir

explicatif : 18% chez les femmes et 17% chez les hommes, avec une différence non significative. Ces données dessinent une dynamique d'usure professionnelle moins liée aux caractéristiques individuelles qu'au cumul d'exposition au travail, tel qu'il se déploie au primaire.

Les caractéristiques d'établissement confirment et précisent ce diagnostic. Au collège, ni le milieu ni le secteur n'engendrent d'écarts significatifs. Au primaire, la part des enseignants qui déclarent « beaucoup » de stress monte à 21% au milieu urbain contre 15% au rural (écart de 6,1 points de pourcentages) et atteint 20% dans le public contre 12% dans le privé (écart de 7,5 points de pourcentages). Pris ensemble, ces résultats indiquent que l'excès de stress déclaré par les enseignants au primaire se concentre dans les contextes urbains et, plus encore, dans les établissements publics.

La comparaison internationale éclaire ces constats en dessinant trois configurations typologiques. La première réunit des systèmes à stress élevé et faible disponibilité personnelle, concentrés notamment en Australie ou au Chili, où la proportion d'enseignants se déclarant « beaucoup » stressés dépasse la moyenne de l'OCDE. La deuxième rassemble des systèmes à stress faible et à équilibre temporel modéré entre travail et vie personnelle, comme la Finlande ou le Brésil, où la tension subjective est contenue sans que le temps personnel ne soit nécessairement important. La troisième, à laquelle se rattache le Maroc, combine faible stress déclaré, faible disponibilité personnelle et forte pénibilité physique. Des configurations proches se retrouvent au Bahreïn ou en Afrique du Sud. Cette typologie met en lumière la nature composite du bien-être : il ne dépend pas d'un seul indicateur mais de la combinaison de l'intensité du stress, de la contrainte temporelle et de l'usure corporelle, chacune régie par des logiques spécifiques selon les cycles et les contextes.

L'articulation entre faible stress déclaré et forte pénibilité physique, particulièrement au primaire, appelle une lecture attentive. Le stress auto-rapporté mesure une dimension subjective, influencée par des normes professionnelles et des stratégies d'adaptation, tandis que la pénibilité physique correspond à des efforts objectifs : station debout prolongée, fatigue vocale, déplacements et microtraumatismes. Certains systèmes cumulent un stress psychique élevé et une usure corporelle faible (environnements très équipés), quand d'autres, comme le Maroc, présentent l'inverse. De même, un niveau de stress bas peut coexister avec un manque de temps personnel lorsque les emplois du temps formels et informels occupent la vie hors classe sans pour autant se traduire par une détresse déclarée. Le stress ressenti ne dépend donc pas uniquement du volume de travail ou du manque de temps, mais aussi de la manière dont il est perçu et géré.

Ainsi, le Maroc combine, de manière stable à travers les cycles et les contextes, un faible taux de stress déclaré au collège, une montée du stress au primaire, une forte pression temporelle et une pénibilité physique élevée. Ce profil cohérent l'inscrit, dans la cartographie internationale, dans une zone médiane pour le psychique et haute pour le somatique. Il montre que l'expérience professionnelle des enseignants est complexe : un métier émotionnellement résilient mais physiquement sollicité, où la gestion de l'attention, du temps et du corps devient le véritable cœur du travail éducatif.

4. Perceptions des sources de stress et des défis professionnels

Les enseignants sont confrontés à des exigences multiples et en constante évolution : assurer l'enseignement, gérer la discipline et l'hétérogénéité des classes, accomplir des tâches administratives, évaluer les élèves et s'adapter aux réformes éducatives. Ces exigences influencent la perception du métier enseignant, notamment lorsqu'elles mobilisent un effort physique ou mental constant[22]. Le stress lié au travail est souvent défini comme un déséquilibre entre les exigences professionnelles et les ressources disponibles pour y faire face. Lorsque les enseignants sont confrontés à une charge

22. Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. et Schaufeli, W. B. (2001), Le modèle d'épuisement professionnel basé sur les exigences et les ressources du travail, Journal of Applied Psychology, 86(3).

de travail élevée, à une forte hétérogénéité des besoins en classe ou à des pressions importantes en matière de résultats, sans accompagnement adéquat, ces exigences peuvent s'accumuler, nuire à leur bien-être et dégrader leur pratique professionnelle. À l'inverse, lorsque les attentes sont accompagnées d'un soutien pertinent (formations, encadrement, moyens humains ou matériels), les enseignants peuvent renforcer leurs compétences et répondre positivement à la montée des exigences[23]. TALIS 2024 permet d'identifier les principales sources de stress déclarées par les enseignants, afin d'identifier les domaines où les exigences apparaissent particulièrement fortes au regard du soutien institutionnel.

4.1. Charge de travail

La charge de travail des enseignants ne se limite pas aux obligations fixées par les réglementations ou les accords contractuels[24]. Elle englobe une diversité de tâches qui reflètent la complexité du métier. Outre les heures d'enseignement prévues, les enseignants doivent accomplir de nombreuses activités complémentaires, telles que la préparation des cours, la correction des évaluations, la participation à des réunions pédagogiques, la gestion administrative ou encore l'encadrement des activités scolaires. Cette multiplicité de responsabilités, rarement prise en compte dans les allocations de temps formelles, contribue à faire émerger certaines tâches comme sources majeures de stress, notamment lorsque les ressources ou le soutien institutionnel sont insuffisants. Comprendre la nature de ces exigences et identifier les catégories d'enseignants les plus exposées permet de mieux appréhender les facteurs qui pèsent sur leur bien-être et leur efficacité professionnelle, ainsi que les conditions dans lesquelles ces pressions se manifestent.

Tâches pédagogiques : Préparation de leçons, enseignement et correction

Au cœur du métier de l'enseignant se trouve l'enseignement lui-même, soutenu par deux tâches qui permettent aux enseignants de planifier, d'adapter et de suivre l'apprentissage des élèves : la préparation des cours et la correction des travaux des élèves. Ces tâches sont fondamentales pour le métier, mais peuvent constituer des sources de stress lorsque les ressources ou le temps, disponibles ne suffisent pas pour les réaliser efficacement. Au Maroc, où l'enseignement et la préparation représentent ensemble plus de 70% du temps de travail, 63% des enseignants du collège déclarent que la préparation excessive des cours constitue une source de stress (« assez » ou « beaucoup »), un taux nettement supérieur à la moyenne de l'OCDE (35%). Dans un contexte comparatif, le Maroc rejoint un groupe de pays où plus de la moitié des enseignants ressentent une pression similaire, comprenant notamment le Brésil, l'Arabie saoudite et l'Afrique du Sud. Au primaire, cette pression est encore plus marquée. En effet, 76% des enseignants marocains déclarent éprouver un stress lié à la préparation pédagogique, un niveau bien au-dessus de la moyenne observée dans l'enquête TALIS (43%).

Les causes de la surcharge de la préparation des cours peuvent s'expliquer par plusieurs facteurs, notamment le nombre de classes ou de matières que les enseignants doivent assurer. Au Maroc, 68% des enseignants du collège déclarent que le nombre de cours à dispenser constitue une source importante de stress, contre seulement 31% en moyenne dans les pays de l'OCDE. Fait notable, les heures d'enseignement hebdomadaires déclarées par les enseignants marocains sont pourtant comparables à la moyenne de l'OCDE. Cette observation suggère que le stress ressenti découle moins du volume horaire que de la nature même de l'enseignement, qui peut exiger un effort de préparation, d'adaptation ou de

23. Bakker, A. B. et Demerouti, E. (2017), "Théorie des exigences et des ressources du travail : faire le point et regarder vers l'avenir", Journal of Occupational Health Psychology, 22(3), 273-285.
Crawford, E. R., LePine, J. A. et Rich, B. L. (2010), "Relier les exigences et les ressources du travail à l'engagement et à l'épuisement professionnel des employés : une extension théorique et un test méta-analytique", Journal of Applied Psychology, 95(5), 834-848.

24. OECD (2024), Education at a Glance 2024: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris.

gestion pédagogique plus intense. Au primaire, cette perception est encore plus marquée : près de 79% des enseignants affirment que la charge d'enseignement représente une source majeure de stress, contre 38% en moyenne internationale TALIS. Parmi l'ensemble des pays participants, seule l'Arabie saoudite présente une proportion similaire, avec plus de la moitié des enseignants déclarant une forte pression liée à leur charge d'enseignement.

Par ailleurs, 70% des enseignants marocains du collège estiment que la correction excessive constitue une source de stress, contre une moyenne de 40% dans les systèmes éducatifs de l'OCDE. Si cette proportion varie sensiblement selon les pays, aucun système ne compte moins de 20% d'enseignants confrontés à ce type de stress. Ainsi, elle atteint environ 25% en Finlande, environ 50% dans d'autres pays comme le Bahreïn, et dépasse 70%, au Maroc et en Afrique du Sud. Au primaire, le stress lié à la correction excessive est encore plus marqué : plus de huit enseignants marocains sur dix (81,5%) déclarent en souffrir, un taux largement supérieur à la moyenne internationale TALIS (41%). Cette perception varie également selon les contextes : elle reste faible en Turquie (16%) et particulièrement élevée en Arabie saoudite (61%).

Tâches administratives

Au-delà de l'enseignement en classe, les enseignants doivent accomplir de nombreuses tâches administratives et non pédagogiques telles que la gestion des absences, le traitement de documents ou le suivi des indicateurs institutionnels, qui constituent la source de stress la plus fréquemment mentionnée à l'échelle internationale. Au Maroc, environ un quart des enseignants du collège (25%) perçoivent ces tâches comme stressantes, un taux bien inférieur à la moyenne OCDE (52%) et à celui observé dans d'autres pays comme l'Arabie saoudite (près de 50%) ou la Colombie (moins de 33%).

Au primaire, 35% des enseignants marocains déclarent subir un stress administratif, là encore inférieur à la moyenne TALIS (53%) et à des pays comme le Japon (67%) ou la France (61%). Cette perception du stress ne dépend pas seulement du temps consacré, limité à environ 8% du temps hebdomadaire, mais aussi de la complexité, de la redondance et de la formalisation des processus, la qualité de la charge pouvant primer sur sa quantité.

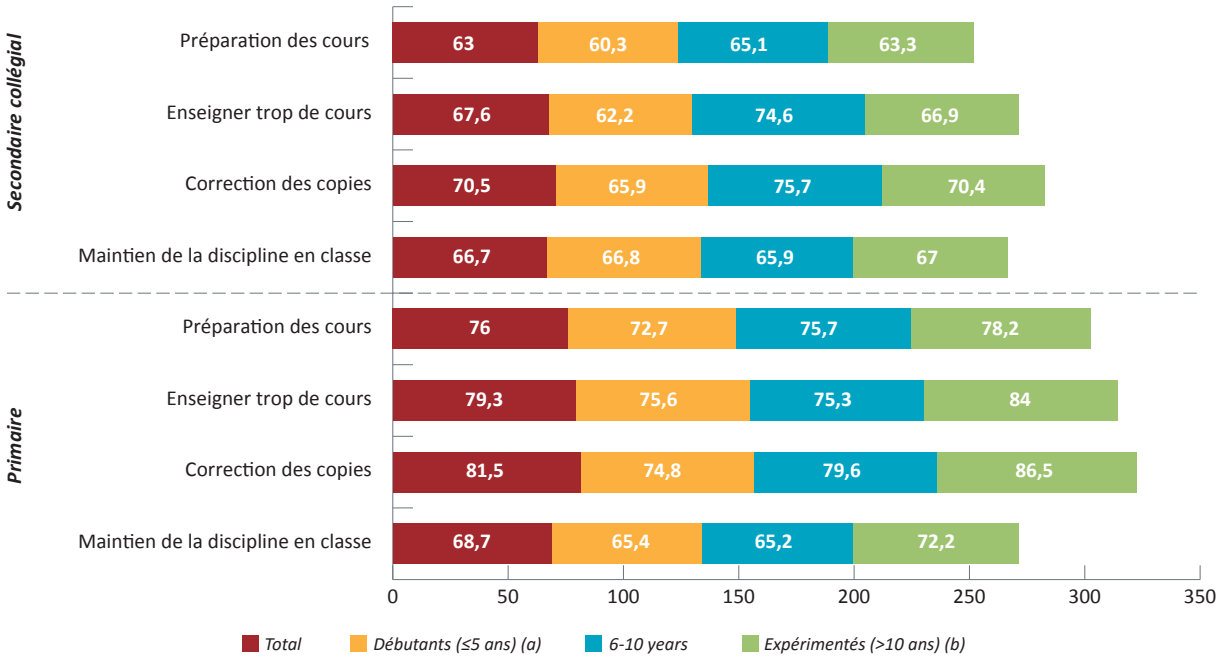
Expérience professionnelle et intensification perçue du stress

Le profil du stress lié à l'ancienneté au collège révèle un plateau contrasté, où l'expérience ne s'accompagne pas toujours d'une accoutumance progressive mais d'une perception accrue de certaines pressions professionnelles. Au primaire, les enseignants les plus expérimentés se déclarent davantage exposés à la pression liée aux tâches administratives, à la correction des copies et à la gestion de la diversité, avec des écarts qui atteignent 17 points de pourcentage pour les tâches administratives, 12 points pour la correction des travaux, et plus de 9 points pour la gestion de la diversité, les changements curriculaires ou l'adaptation pédagogique. Cette tendance reflète l'évolution qualitative du métier, où l'expérience s'accompagne d'une extension des responsabilités : coordination pédagogique, participation aux dispositifs institutionnels, accompagnement des réformes et implication dans la vie collective de l'établissement, souvent sans réduction proportionnelle de la charge d'enseignement.

Au collège marocain, la tendance est moins marquée mais demeure notable. Les enseignants chevronnés signalent une pression accrue liée à l'adaptation des leçons, à la gestion des imprévus et au soutien socio-émotionnel des élèves. Ces constats confirment que l'expertise s'accompagne d'une exposition plus forte à des enjeux pédagogiques et institutionnels complexes, renforçant la dimension cognitive et relationnelle du travail enseignant[25]. Ce différentiel peut s'interpréter comme le reflet d'un cadre pédagogique dense, dans lequel les marges d'autonomie pour ajuster les contenus, organiser le temps ou déléguer certaines tâches demeurent limitées. Les données suggèrent ainsi une charge cognitive soutenue, amplifiée par les attentes institutionnelles en matière de suivi individualisé des élèves.

25. UNESCO (2016), Enseigner dans le 21e siècle : Rapport mondial sur les enseignants, Paris, UNESCO.

Graphique 43. Répartition des enseignants selon les sources de stress, l'expérience et le cycle d'enseignement (%)



Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

4.2. Discipline et comportements des élèves

La gestion des comportements des élèves constitue un enjeu majeur pour assurer à la fois la qualité de l'enseignement et la sécurité des élèves et du personnel. Les comportements perturbateurs, allant de l'indiscipline en classe aux actes de harcèlement ou d'intimidation, peuvent non seulement nuire à l'apprentissage et détériorer le climat scolaire, mais aussi générer du stress chez les enseignants. Ces situations, lorsqu'elles sont fréquentes ou difficiles à gérer, augmentent la pression professionnelle et peuvent affecter le bien-être et l'efficacité pédagogique. Les données issues de TALIS 2024 montrent que ces phénomènes sont répandus dans de nombreux pays, mais leur fréquence et leur intensité varient fortement selon les contextes nationaux.

Maintien de la discipline

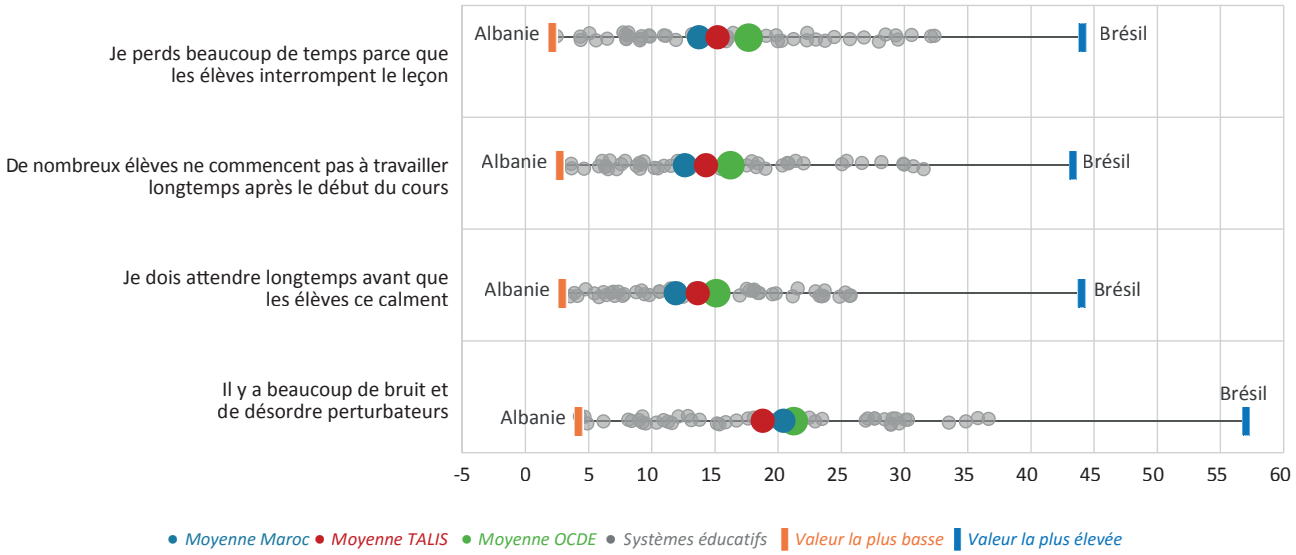
La discipline et le comportement des élèves sont essentiels à la qualité des apprentissages et au bon fonctionnement de l'école. Un climat de classe favorable, fondé sur le respect mutuel et des règles claires, favorise la concentration, le bien-être et la réussite des élèves, tandis que les perturbations nuisent à l'efficacité pédagogique et au moral des enseignants. L'analyse de la discipline s'appuie sur quatre dimensions principales : le niveau de bruit et de désordre, le temps nécessaire pour retrouver le calme, les retards au démarrage du travail et le temps perdu à cause des interruptions. Ces indicateurs permettent d'évaluer le climat de classe perçu par les enseignants et de repérer les différences selon le niveau d'enseignement, l'expérience ou la confiance professionnelle.

Au collège, les données de l'enquête TALIS 2024 montrent un profil de discipline relativement favorable au Maroc, où les comportements perturbateurs restent limités mais non négligeables. Environ un enseignant sur cinq signale un niveau élevé de bruit et de désordre en classe (21%). Le temps d'attente pour rétablir le calme ou pour que le travail démarre efficacement concerne respectivement 12% et 13% des enseignants, tandis que 14% déclarent subir des interruptions entraînant une perte de temps. Ces chiffres indiquent que les comportements perturbateurs, bien que minoritaires, requièrent une attention constante et l'adaptation des

stratégies pédagogiques au contexte adolescent.

Au primaire, près de 22% des enseignants rapportent un niveau élevé de bruit et de désordre, un chiffre proche de la moyenne internationale TALIS et nettement inférieur à celui observé dans certains pays comme le Brésil (52%). D'autres indicateurs confirment cette stabilité : seulement 11% des enseignants doivent attendre longtemps avant que les élèves se calment, 10% signalent que plusieurs élèves tardent à commencer le travail après le lancement du cours, et la perte de temps liée aux interruptions reste limitée (11%). Cette comparaison souligne que, malgré une progression de l'âge et de la maturité des élèves, les comportements perturbateurs restent maîtrisés, mais nécessitent, au collège, des stratégies pédagogiques plus fines pour maintenir l'attention et le climat de travail.

Graphique 44. Répartition des enseignants du secondaire collégial qui signalent des situations perturbatrices en classe (%)



Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

L'analyse de la discipline en classe au Maroc révèle deux dynamiques distinctes. D'une part, l'ancienneté des enseignants a un impact limité. Les écarts entre débutants et expérimentés restent modestes, que ce soit pour le démarrage tardif du travail des élèves, le bruit ou les interruptions, au primaire comme au collège. Par exemple, les enseignants débutants sont plus nombreux que leurs collègues expérimentés à rapporter un démarrage tardif du travail des élèves avec un écart ne dépassant pas 4 points de pourcentage au collège. L'expérience seule ne semble donc pas suffire à réduire les comportements perturbateurs.

D'autre part, les différences liées à l'auto-efficacité s'avèrent nettement plus marquées, aussi bien au primaire qu'au collège. Dans ce dernier, la proportion d'enseignants déclarant avoir beaucoup de bruit en classe passe de 31% chez ceux à faible auto-efficacité à 14% chez ceux à forte auto-efficacité, soit un écart de plus de 17 points de pourcentage. Au primaire, des tendances similaires se retrouvent pour différents aspects de la gestion de classe, qu'il s'agisse du temps d'attente pour obtenir le silence ou du démarrage du travail des élèves. Ces résultats montrent que la perception de ses propres compétences influence fortement la gestion de la discipline.

La gestion de la discipline représente également une source majeure de stress pour les enseignants marocains. En moyenne, 67% des enseignants du collège affirment que le maintien de la discipline est pour eux une cause de stress, un niveau nettement supérieur à la moyenne de l'OCDE (45%) et à la moyenne TALIS (46%). Au primaire, la proportion est encore légèrement plus élevée : 69% des enseignants affirment que le maintien de la discipline est pour eux une source de stress contre une moyenne internationale TALIS de 51%.

Les caractéristiques des élèves influencent également la perception des perturbations en classe comme source de stress, bien que dans des proportions variables. Les enseignants sont plus susceptibles de déclarer le maintien de la discipline comme source de stress lorsque leurs classes présentent une grande diversité de comportements, de langues ou de besoins éducatifs particuliers, plutôt que lorsqu'il s'agit d'une hétérogénéité des niveaux de performance. Au collège, lorsque plus de 10% des élèves d'une classe présentent des difficultés à comprendre la langue d'enseignement, le niveau de perturbation perçu augmente en moyenne de 0,27 point[26] sur l'échelle standardisée par rapport aux classes où moins de 10% des élèves ont ce type de difficulté (catégorie de référence). Par ailleurs, lorsque plus de 30% des élèves d'une classe présentent des difficultés scolaires (faibles résultats académiques), le niveau de perturbation perçu augmente en moyenne de 0,81 point sur l'échelle standardisée, par rapport aux classes où 10 % ou moins des élèves sont en difficulté (catégorie de référence), et ce après prise en compte des caractéristiques des enseignants.

Par ailleurs, si aucune association n'est observée, au collège, entre le maintien de la discipline comme source de stress et l'enseignement dans une classe avec des élèves à besoins éducatifs particuliers, une tendance notable se dégage au primaire. Toutes choses égales par ailleurs, les enseignants du primaire qui travaillent dans des classes où plus de 30% des élèves ont des besoins éducatifs particuliers perçoivent un niveau de perturbation en classe supérieur de 0,37 point sur l'échelle standardisée de la "perception du désordre en classe", comparativement aux enseignants de classes comptant 10% ou moins de tels élèves (catégorie de référence).

Climat de sécurité

Les comportements perturbateurs ne compromettent pas seulement l'ordre en classe et les relations entre pairs : ils peuvent également dégénérer en incidents plus graves affectant la sécurité des élèves et du personnel. L'intimidation ou le harcèlement entre élèves (ou d'autres formes d'abus verbaux) dans l'enceinte de l'établissement constitue, en moyenne, le problème de sécurité le plus fréquemment signalé dans les systèmes éducatifs.

Les résultats de l'enquête TALIS 2024 mettent en lumière la fréquence de certains comportements perturbateurs, tels que l'intimidation, le vandalisme ou encore les abus verbaux, rapportés par les enseignants marocains. Même si ces phénomènes restent, dans l'ensemble, à des niveaux modérés au Maroc comparativement à d'autres pays de l'OCDE, leur persistance souligne la nécessité d'une analyse approfondie.

Au collège, le climat scolaire marocain se caractérise par une prévalence notable de différents types d'incidents perturbateurs. En effet, 14% des enseignants travaillent dans des établissements où des cas de vandalisme ou de vol surviennent parmi les élèves « chaque semaine » ou « chaque jour », un taux supérieur à la moyenne TALIS (5,5%) et à la moyenne de l'OCDE (7%). Ce niveau place le Maroc parmi les pays où ces phénomènes sont relativement répandus, à l'instar de la Belgique (12%) ou de l'Australie (17,5%). L'intimidation ou le harcèlement entre élèves dans l'enceinte de l'école concerne 37% des enseignants travaillant dans des collèges marocains où ces cas sont fréquents, selon les directeurs, un pourcentage comparable à ceux observés dans plusieurs pays européens tels que la France (39%) et la Belgique (40%), mais reste bien supérieur à celui de certains pays asiatiques comme le Japon (2%) ou la Corée du Sud (1%). En ce qui concerne l'intimidation ou le harcèlement en ligne entre élèves, 16% des enseignants

26. L'échelle de perception des perturbations en classe a été construite à partir des réponses des enseignants (« pas du tout », « dans une certaine mesure », « assez », « beaucoup ») relatives à la fréquence possible des situations suivantes : « Il y a beaucoup de bruit et de désordre perturbateurs » ; « Je dois attendre longtemps avant que les élèves se calment » ; « Beaucoup d'élèves tardent à commencer le travail après le début du cours » ; « Je perds beaucoup de temps parce que les élèves interrompent la leçon ». Les scores de l'échelle sont standardisés avec un écart-type de 2, et la valeur 10 correspond au point médian de l'échelle.
Les résultats sont fondés sur une analyse de régression linéaire, indiquant la variation de l'échelle de perception des perturbations en classe associée au travail dans des classes où plus de 10% des élèves présentent des difficultés à comprendre la langue d'enseignement. La catégorie de référence est celle des classes accueillant 10 % ou moins de ces élèves.

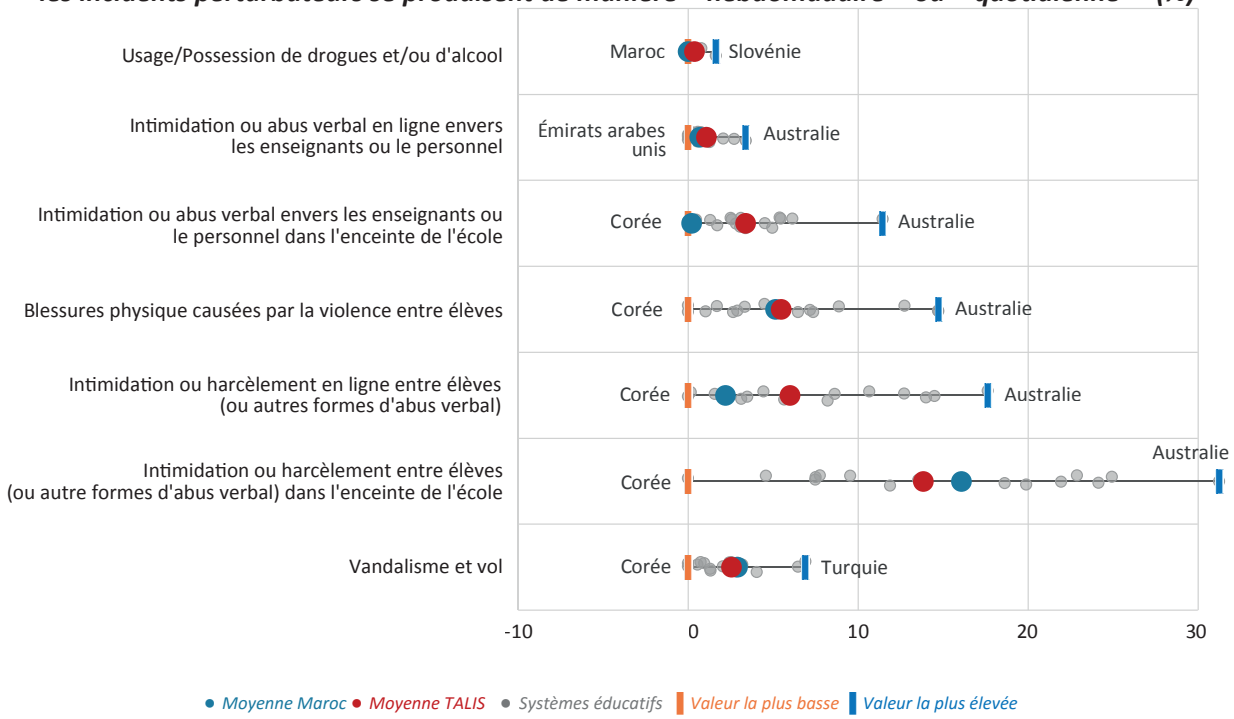
marocains exercent dans des établissements où ces incidents surviennent régulièrement, légèrement au-dessus de la moyenne TALIS (13%), mais bien en deçà de pays comme la Finlande (51%) ou la Belgique (55%).

Les blessures physiques causées par la violence entre élèves sont fréquentes dans les établissements où travaillent 12% des enseignants, un taux supérieur à la moyenne TALIS (3%) mais dans la même fourchette que la Turquie et la Colombie. L'intimidation ou l'abus verbal envers les enseignants ou le personnel éducatif reste un phénomène relativement rare. Seuls 2% des enseignants exercent dans des établissements où ces situations surviennent fréquemment, une proportion inférieure à la moyenne internationale TALIS (4%) et à celle observée dans l'Australie (18%) et la communauté flamande de Belgique (15%). Enfin, l'usage ou la possession de drogues et/ou d'alcool est très peu rapporté (1%), un niveau proche de la moyenne des pays participant à TALIS (2%) et nettement inférieur à celui observé dans des pays comme l'Afrique du Sud (29%) et le Costa Rica (20%).

Au primaire, la situation du Maroc en matière de climat scolaire se caractérise par une prévalence relativement faible des actes de violence et d'intimidation, en comparaison avec la moyenne internationale TALIS et plusieurs pays comparables. La proportion d'enseignants exerçant dans des établissements avec des cas fréquents de vandalisme ou de vol (3%), ainsi que d'intimidation entre élèves dans l'enceinte de l'école (16%), reste modérée, situant le Maroc autour ou légèrement au-dessus de la moyenne internationale TALIS (3% et 14%). Les phénomènes d'intimidation ou de harcèlement en ligne (2%) et de blessures physiques entre élèves (5%) demeurent également limités, légèrement en dessous de la moyenne internationale (6%). Par ailleurs, l'intimidation ou les abus verbaux à l'encontre du personnel éducatif sont particulièrement rares (0,2%), de même que l'usage ou la possession de drogues ou d'alcool, pratiquement inexistants. Dans l'ensemble, ces résultats témoignent d'un environnement scolaire relativement apaisé dans le primaire marocain, où les incidents majeurs restent contenus et comparables, voire inférieurs, à ceux observés à l'échelle internationale.

Bien que seuls 2% des enseignants du collège et 0,2% de ceux du primaire exercent dans des établissements où l'intimidation ou les abus verbaux surviennent fréquemment, 15% et 8% respectivement déclarent considérer ces comportements comme une source de stress. Ces proportions, inférieures à la moyenne internationale TALIS (environ 17%), montrent que l'impact de l'intimidation ne s'apprécie pas uniquement à l'aune de sa fréquence : même des incidents ponctuels peuvent affecter durablement le climat de travail, générer un sentiment d'insécurité ou accroître la vigilance quotidienne des enseignants. Ainsi, la faible prévalence objective de ces situations n'empêche pas leur charge émotionnelle ou symbolique d'être élevée, ce qui en fait un facteur de stress disproportionné par rapport à leur occurrence.

Graphique 45. Répartition des enseignants du secondaire collégial travaillant dans des établissements où les incidents perturbateurs se produisent de manière « hebdomadaire » ou « quotidienne » (%)



Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

La comparaison entre les deux niveaux d'enseignement met en lumière une évolution nette des phénomènes de violence et de perturbation à mesure que l'on avance dans le parcours scolaire. Alors que le primaire est marqué par une stabilité et un climat apaisé, le passage au secondaire s'accompagne d'une multiplication des situations problématiques. Cette tendance traduit non seulement une adaptation des élèves à un environnement scolaire plus complexe et plus large, mais également l'émergence de nouveaux défis liés à l'adolescence, à la socialisation et à l'usage accru du numérique. Le contraste entre les deux niveaux est particulièrement saillant pour ce qui concerne l'intimidation, la violence physique et le ressenti du personnel éducatif.

En résumé, l'analyse révèle un système scolaire marocain où le climat en primaire demeure globalement positif et peu exposé aux actes perturbateurs, tandis que le collège connaît une intensification de ces phénomènes, en phase avec les dynamiques observées à l'international. Ces résultats soulignent l'importance de la transition entre les cycles scolaires et l'enjeu d'accompagner au mieux les élèves afin de préserver un environnement propice à l'apprentissage tout au long de leur parcours éducatif.

4.3. Incertitude et changement

4.3.1. Perceptions vis à vis des réformes

L'éducation, à l'image d'autres secteurs stratégiques, se transforme continuellement sous l'effet des mutations sociales, technologiques, environnementales et économiques. Au Maroc, cette dynamique s'est traduite par une série de réformes d'envergure portées notamment dans le cadre de la Vision Stratégique 2015-2030, qui ambitionne d'instaurer un système éducatif plus équitable, plus performant et plus en phase avec les exigences du développement humain et sociétal. Cependant, la succession de ces réformes, souvent conduite dans un contexte institutionnel contraint, engendre une certaine incertitude et une instabilité ressentie par les acteurs de terrain. Le rythme soutenu des changements, conjugué à un accompagnement parfois insuffisant, place les enseignants dans une situation d'instabilité professionnelle permanente. Ils doivent sans cesse adapter leurs pratiques et leurs repères professionnels à un environnement éducatif en recomposition, ce qui complexifie leur mission

quotidiennes[27]. Le métier de l'enseignant a connu, au cours des deux dernières décennies, des transformations profondes et rapides, au point que les enseignants eux-mêmes, tout comme leurs formateurs, peinent à suivre le rythme imposé[28]. Ce phénomène, désigné sous le terme de « fatigue de la réforme »[29], renvoie à un sentiment d'épuisement face à la multiplication des changements qui s'enchaînent.

Perceptions du besoin de stabilité

Selon les résultats de l'enquête « TALIS 2024 », moins d'un tiers des enseignants marocains exprime le besoin d'une période de stabilité avant d'envisager de nouveaux changements dans leur établissement, tant au primaire (30%) qu'au collège (32%). Au collège, le Maroc enregistre le taux le plus faible parmi les pays de comparaison, y compris le Brésil (33%). Bien que ce taux demeure inférieur à la moyenne de l'OCDE (44%) et à celle de TALIS (44,5%), il reflète plutôt un essoufflement face au rythme soutenu des réformes, sans pour autant traduire un rejet du changement. Ce ressenti est plus marqué ailleurs, avec des taux allant de 34% au Chili à 62% en Afrique du Sud. À l'opposé, la Roumanie exprime un besoin plus faible de changement (20%), tandis qu'il atteint son maximum à Shanghai (72%), illustrant des contextes très contrastés selon les pays.

Au primaire, le Maroc reste également en dessous de la moyenne de TALIS (42%). Son taux est comparable à celui du Brésil (27%) et de la France (26%), les plus faibles parmi les pays participants. Il est légèrement plus élevé en Arabie saoudite (34%), et nettement supérieur aux Émirats arabes unis (44%), au Japon (49%) et en Turquie (54%). Le taux le plus élevé à ce niveau d'enseignement est observé aux Pays-Bas (61,5%).

Perceptions de la fatigue face aux changements

Moins d'un enseignant sur dix se dit fatigué face aux changements, aussi bien au primaire (6%) qu'au collège (8%), ce qui témoigne d'une bonne capacité d'adaptation. Ces proportions, nettement inférieures à la moyenne de TALIS (17% au primaire et 18% au collège), montrent que ce ressenti reste peu répandu au Maroc. Au collège, le taux national demeure le plus faible parmi les pays de comparaison, proche de celui de la Turquie (9%), et inférieur à ceux observés ailleurs, bien que ces derniers restent eux aussi bas (moins de 30%). Au primaire, le Maroc enregistre également le taux le plus faible parmi les pays participant à TALIS, légèrement inférieur à celui de la Turquie (9%) et du Brésil (10%). Il reste nettement en deçà des taux observés en France (13%), en Arabie saoudite (14%), au Japon (14%) et aux Émirats arabes unis (18%), qui demeurent néanmoins à des niveaux faibles.

Cette situation peut témoigner d'une bonne capacité d'adaptation des enseignants marocains, tout en reflétant probablement une tendance à minimiser ou à ne pas exprimer la fatigue, en raison de la normalisation des exigences professionnelles ou d'un manque d'espaces pour exprimer la fatigue ressentie.

Perceptions des ressources nécessaires

Dans les deux niveaux d'enseignement (primaire et collège), plus d'un quart des enseignants déclarent être appelés à mettre en œuvre des changements sans disposer des ressources nécessaires. Au collège, le taux observé au Maroc (26%) reste inférieur à la moyenne de l'OCDE (31%) et à la moyenne TALIS (28%) et se situe globalement en deçà des niveaux observés dans la plupart des pays comparés, où les pourcentages varient de 30% en Finlande à 49% en France, à l'exception de la Turquie, de l'Arabie saoudite et des Émirats arabes unis, où les proportions sont légèrement plus faibles.

Au primaire, le Maroc se situe dans une position intermédiaire, proche de la moyenne des pays de comparaison, avec 27%, légèrement au-dessus la moyenne TALIS (26,5%). Ce niveau est comparable à celui du Brésil (27%) et du Japon (29%), supérieur à ceux des Émirats arabes unis (24%), de la Turquie (23%) et de l'Arabie saoudite (19,5%), mais reste inférieur à celui de la France (34%). Dans l'ensemble, ces résultats suggèrent

27. OCDE, Résultats de TALIS 2018 – Volume I : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie, 2019.

28. LAURA DONEY, IMPROVING TEACHER MENTAL HEALTH THROUGH SELF-AWARENESS: A WORKSHOP AND WORKBOOK, 2018.

29. Bill Rogers, The Essential Guide to Managing Teacher Stress, 2012.

que les enseignants marocains expriment une perception modérée des contraintes liées à la mise en œuvre des réformes sans ressources suffisantes, traduisant une attitude relativement contenue face à cette difficulté au sein du système éducatif.

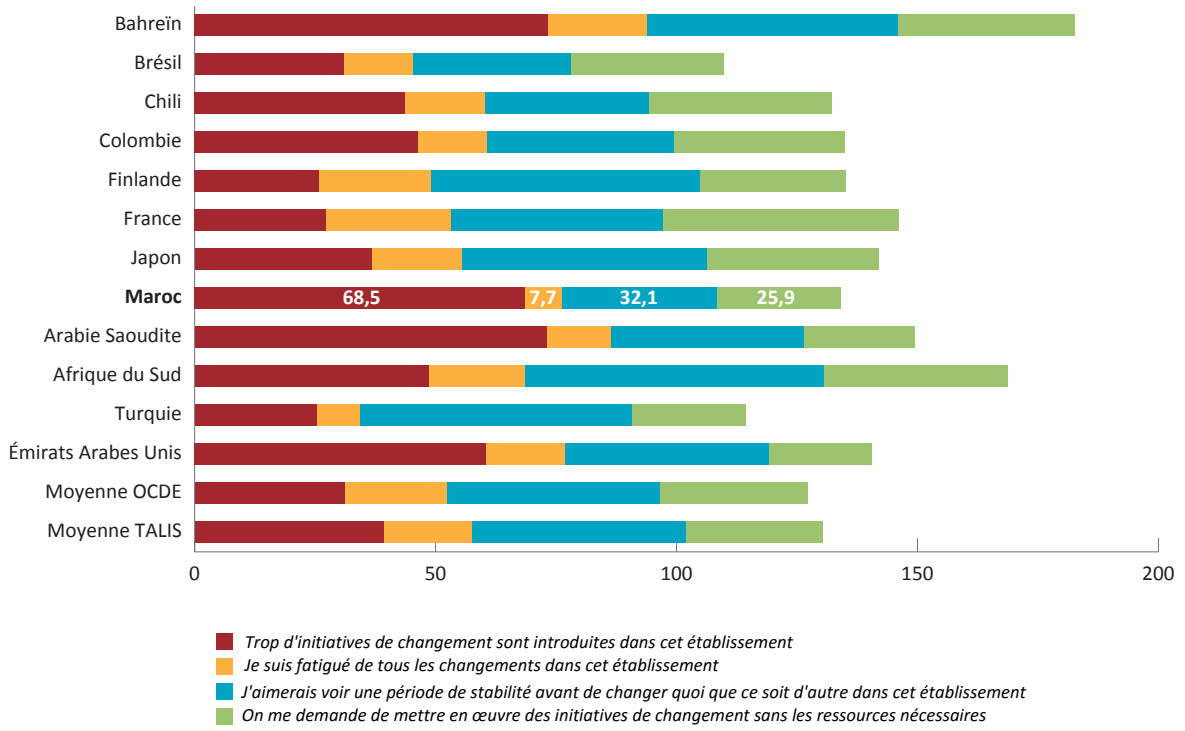
Perception d'une surcharge d'initiatives de réforme

Les résultats de TALIS 2024 révèlent un sentiment généralisé de surcharge face aux réformes dans la mesure où une majorité d'enseignants estiment que trop d'initiatives sont introduites dans leur établissement. Cette perception traduit la présence d'une forte pression du changement, sans pour autant s'accompagner d'un rejet explicite des réformes. Au collège, 68% des enseignants marocains sont d'accord ou tout à fait d'accord que trop d'initiatives sont introduites dans leur établissement, un taux nettement supérieur aux moyennes de l'OCDE (31%) et de TALIS (39%). Des proportions similaires sont observées en Arabie saoudite (73%) et au Bahreïn (73 %). À l'inverse, les taux sont plus modérés dans les autres pays du panel de comparaison, allant de 25% en Turquie à 48,5% en Afrique du Sud, à l'exception des Émirats arabes unis, où le niveau demeure élevé (60,5%). Ces écarts illustrent une intensité variable des réformes et une différence dans la capacité d'absorption du changement selon les contextes nationaux.

Au primaire, près des deux tiers des enseignants marocains partagent cette perception. Le Maroc se situe au-dessus de la moyenne TALIS (39%) et à un niveau proche de celui des Émirats arabes unis (64%). Ce taux dépasse largement ceux du Brésil (25,5%), de la Turquie (29%) et du Japon (33%). Le niveau le plus élevé est relevé en Arabie saoudite (74,5%), tandis que la France enregistre la valeur la plus faible (11%).

Dans l'ensemble, ces résultats mettent en évidence un sentiment de saturation face à la multiplication des initiatives de réforme. Si les enseignants marocains ne rejettent pas nécessairement le changement, ils perçoivent néanmoins une accumulation de projets qui peut peser sur leur quotidien professionnel et freiner l'adhésion durable à ces réformes.

Graphique 46. Répartition des enseignants marocains du secondaire collégial qui sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations concernant les changements intervenus dans leur établissement (%)



Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

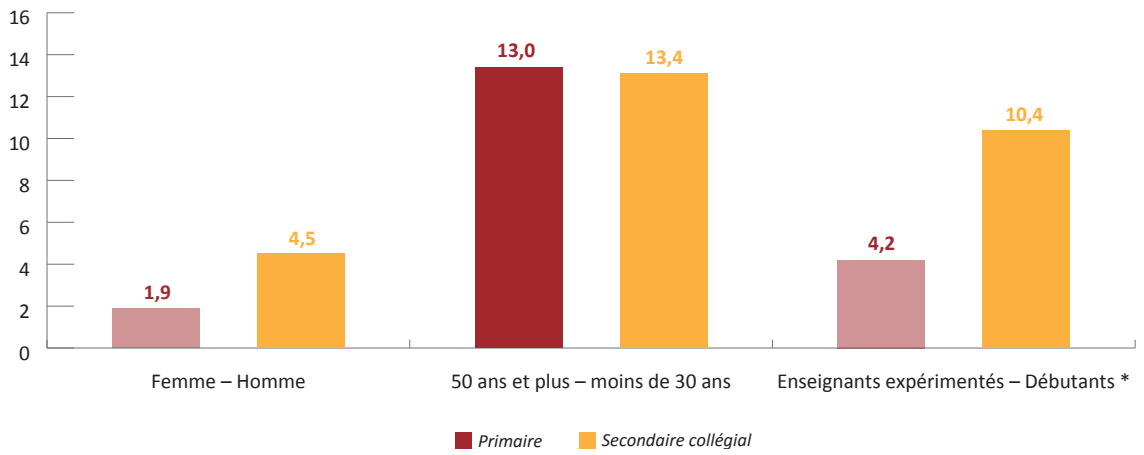
Sensibilité au changement selon le profil des enseignants

L'analyse en fonction des profils des enseignants et des établissements révèle que certaines catégories d'enseignants expriment une sensibilité plus marquée au changement. Ainsi, l'analyse selon le genre montre que les enseignantes sont particulièrement plus sensibles que leurs collègues masculins à la charge engendrée par la multiplication des initiatives de changement dans leur établissement. Au collège, cet écart s'affiche à 4,5 points de pourcentage en faveur des enseignantes, nettement supérieur à la moyenne observée dans les pays de l'OCDE et à la moyenne internationale TALIS (un point), où la tendance s'inverse souvent en faveur des hommes. Au primaire, en revanche, la différence entre les sexes reste non significative.

Cette perception est également plus marquée chez les enseignants âgés. Les enseignants de 50 ans et plus se déclarent plus affectés par la multiplication des initiatives que leurs collègues de moins de 30 ans, avec un écart dépassant 13 points de pourcentage aux deux cycles d'enseignement. Au collège, cet écart est bien supérieur à la moyenne de l'OCDE (3,5 points) et à la moyenne TALIS (3 points). Au primaire, la tendance est similaire, avec un écart qui dépasse largement celui observé en moyenne dans les pays participant à TALIS (7 points de pourcentage) mais comparable à celui observé aux Émirats arabes unis (13,5 points), et proche des niveaux relevés en France (12 points) et au Brésil (10 points). À l'inverse, en Arabie saoudite et en Turquie, les écarts ne sont pas statistiquement significatifs, tandis qu'au Japon, la situation s'inverse puisque les enseignants jeunes y sont plus sensibles au changement (+7 points), un cas unique parmi les pays participants.

L'expérience professionnelle influence également la perception du changement, surtout au collège. Les enseignants comptant plus de 10 ans d'ancienneté sont plus nombreux à juger les initiatives trop nombreuses (73%, contre 63% chez les débutants), soit un écart de 10 points de pourcentage, supérieur à la moyenne observée dans les pays de l'OCDE (6 points) et de TALIS (5 points). Au primaire, l'écart demeure faible et non significatif. Ces résultats suggèrent une sensibilité accrue au changement chez les enseignants expérimentés, sans doute liée à l'accumulation des réformes et à une certaine fatigue institutionnelle. Les plus jeunes, en revanche, semblent plus disposés à intégrer les nouvelles orientations dans leur pratique. Cela souligne la nécessité d'un accompagnement différencié tenant compte de l'âge, de l'expérience et du parcours professionnel.

Graphique 47. La différence de pourcentages d'enseignants exprimant une sensibilité au changement selon les caractéristiques de l'enseignant, de l'établissement et le cycle d'enseignement



Les barres en couleur foncée concernent les groupes pour lesquels les différences sont statistiquement significatives

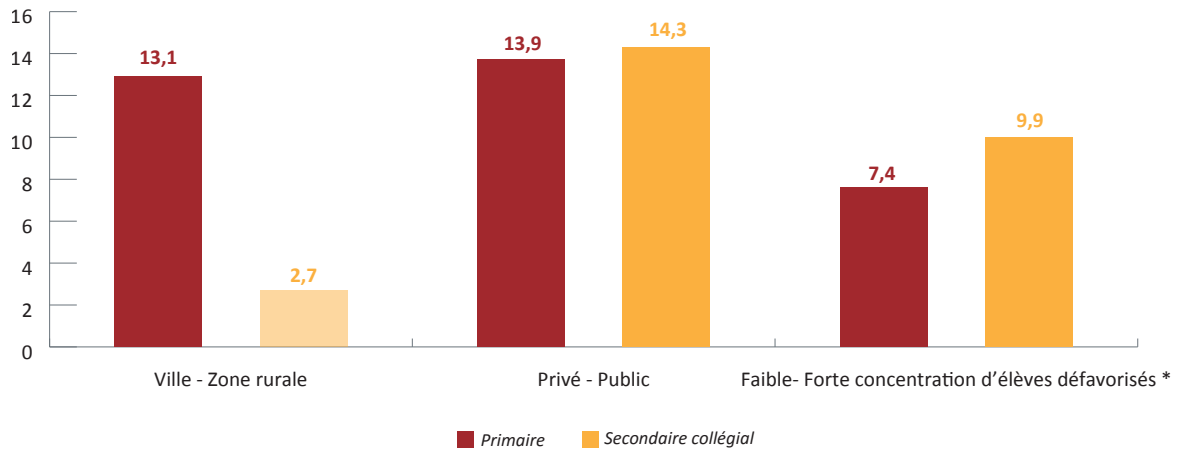
**Les enseignants expérimentés sont des enseignants ayant plus de 10 ans d'expérience ; les débutants en ont 5 ans ou moins.*

Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

Les caractéristiques des établissements influencent la perception d'un excès d'initiatives de changement. Au primaire, les enseignants urbains signalent davantage de nouvelles initiatives que leurs collègues ruraux, avec un écart de 13 points de pourcentage, bien supérieur à la moyenne TALIS (8 points). Cela reflète possiblement des différences d'accès aux ressources ou une dynamique de changement plus forte en ville, alors que la Vision stratégique 2015-2030 vise à renforcer l'attention sur les zones rurales. Au collège, la perception d'un excès d'initiatives est similaire entre zones urbaines et rurales, sans différence significative.

Le profil socioéconomique des élèves influence la perception des enseignants sur la multiplication des initiatives de changement. Ceux travaillant dans des établissements moins défavorisés signalent plus souvent ces initiatives que leurs collègues des établissements à forte proportion d'élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés. L'écart est particulièrement marqué au collège (10 points), nettement supérieur à la moyenne des pays de l'OCDE (2 points) et des pays TALIS (3 points), où il concerne plutôt les enseignants des établissements comptant plus de 30% d'élèves défavorisés. La situation au Maroc met en lumière un enjeu d'équité dans la mesure où les établissements concentrant davantage d'élèves défavorisés semblent moins exposés aux dynamiques de réforme, risquant ainsi d'accentuer involontairement les inégalités entre établissements. Au primaire, l'écart observé est également élevé (7 points), le plus marqué parmi l'ensemble des pays participants, alors que la moyenne dans les pays TALIS n'est pas statistiquement significative.

Graphique 48. La différence de pourcentages d'enseignants exprimant excès d'initiatives de changement selon les caractéristiques de l'enseignant, de l'établissement et le cycle d'enseignement



Les barres en couleur foncée concernent les groupes pour lesquels les différences sont statistiquement significatives

**La forte concentration d'élèves défavorisés correspond aux établissements comptant plus de 30 % d'élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé ; la faible concentration correspond à 10 % ou moins.*

Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

4.3.2. Réformes du système comme source de stress

Les réformes successives et les changements institutionnels imposent de plus en plus de pression sur les enseignants, souvent sans que ces derniers aient accès au soutien ou aux ressources nécessaires pour faire face à ces défis. Ainsi, selon le modèle des exigences et ressources professionnelles (Job Demands–Resources Model)[30], le stress résulte d'un déséquilibre entre des exigences professionnelles élevées et des ressources insuffisantes pour y faire face. Dans le cadre de l'éducation, cet écart entre des exigences de plus en plus élevées et un soutien limité peut générer une fatigue professionnelle considérable. Cette pression constante, amplifiée par un sentiment de découragement face aux

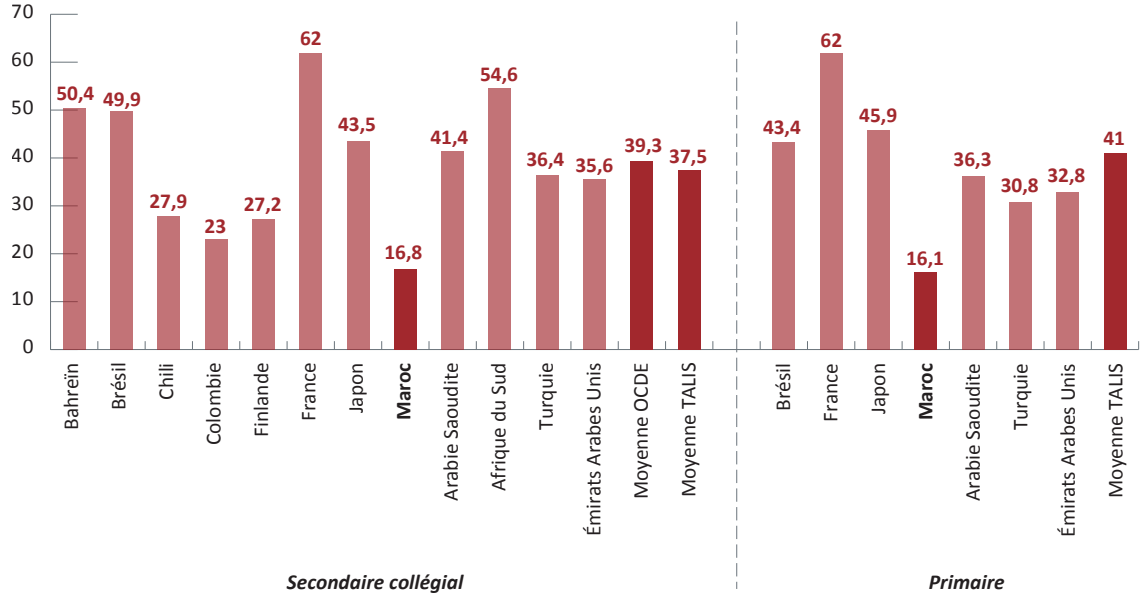
30. Bakker, A. and E. Demerouti (2017), "Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward.", Journal of Occupational Health Psychology, Vol. 22/3, pp. 273-285.

changements, accroît le stress des enseignants, affectant leur bien-être ainsi que leur engagement professionnel.

Au Maroc, les données de TALIS 2024 montrent que le niveau de stress ressenti par les enseignants dépend largement du type d'exigences auxquelles ils sont confrontés. En effet, moins d'un cinquième d'entre eux (16% au primaire et 17% au collège) indiquent que le fait de devoir suivre l'évolution des exigences émanant des autorités locales, régionales ou nationales constitue une source de stress. Cela suggère que les orientations institutionnelles, tant qu'elles restent à distance des pratiques de classe, sont relativement bien tolérées.

Au primaire, le Maroc enregistre le taux le plus faible parmi les pays TALIS, nettement en dessous de la moyenne internationale (41%), tandis que la France affiche le niveau le plus élevé (62%). L'écart entre enseignants expérimentés et débutants y est statistiquement significatif (5 points), en faveur des plus expérimentés. Cette tendance, également observée dans la moyenne TALIS (9 points), peut refléter une fatigue professionnelle accumulée face aux réformes successives ou une adaptation plus difficile aux nouvelles pratiques pédagogiques. Au collège, le taux reste très inférieur aux moyennes de l'OCDE (39%) et de TALIS (37,5 %), se situant au deuxième rang le plus bas parmi les pays participants. L'écart entre enseignants expérimentés et débutants y demeure faible et non significatif, contrairement à la tendance observée dans la moyenne TALIS et OCDE, où il atteint respectivement 8 et 10 points de pourcentage, toujours en faveur des plus expérimentés.

Graphique 49 : Répartition des enseignants déclarant que le suivi des exigences changeantes des autorités locales, régionales ou nationales est une source de stress « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » par pays et cycle d'enseignement (%)



Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

Bien que les niveaux de stress liés au suivi des exigences institutionnelles demeurent globalement faibles, deux facteurs apparaissent déterminants : la fatigue face aux réformes successives et la pénurie de ressources humaines. Les analyses montrent que les enseignants marocains, au primaire comme au collège, qui se disent épuisés par les changements répétés ou contraints d'appliquer des initiatives sans ressources suffisantes, sont significativement plus enclins à percevoir ces exigences comme une source de stress. Cette tendance demeure robuste, même après prise en compte des caractéristiques individuelles et institutionnelles, confirmant l'importance du vécu subjectif du changement dans la perception du stress.

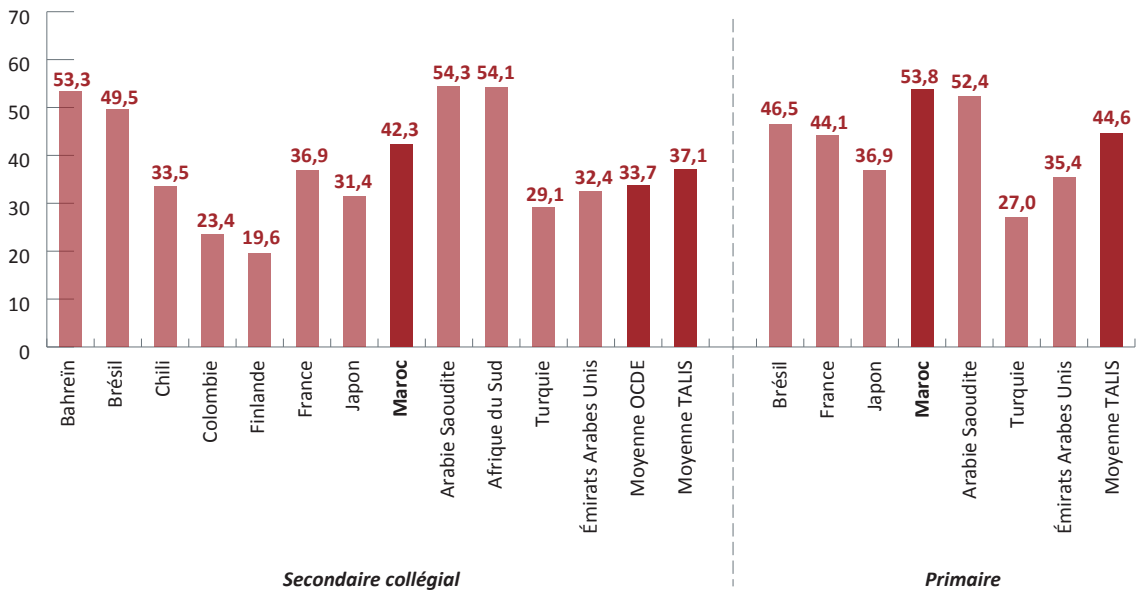
La pénurie d'enseignants spécialisés dans la prise en charge des élèves à besoins spécifiques apparaît comme le facteur le plus associé au stress, notamment au primaire. Dans les établissements où les chefs d'établissements signalent un manque d'enseignants spécialisés dans la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, les enseignants présentent une probabilité significativement plus élevée de déclarer un stress élevé face aux demandes de changement. Ces enseignants ont près de 49% de probabilité supplémentaire de déclarer un stress élevé comparativement à ceux exerçant dans un établissement ne signalant pas ce type de pénurie. En revanche, les autres formes de manque en ressources humaines n'ont pas d'effet significatif. Ces constats rejoignent les tendances observées en moyenne dans les pays TALIS et de l'OCDE, où la relation entre stress et insuffisance de personnel spécialisé ou de soutien se confirme selon le cycle d'enseignement. Au primaire, en moyenne dans les pays participant à TALIS, la seule relation significative existe entre ce stress et le manque de personnel de soutien. Au collège, dans les pays de l'OCDE, la relation entre le stress perçu et la pénurie de personnel de soutien est significative alors que dans les pays participant à TALIS, la relation n'est statistiquement significative qu'entre le stress et la pénurie d'enseignants spécialisés dans la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation.

Ces résultats montrent que le stress des enseignants découle davantage de la fréquence des réformes que du manque réel de ressources. Autrement dit, ce n'est pas tant la pénurie de moyens qui génère la pression, mais le rythme soutenu des changements et la nécessité de les appliquer sans appui suffisant. Cela souligne l'importance d'une approche intégrée qui tienne compte à la fois du ressenti psychologique des enseignants et des conditions organisationnelles dans lesquelles ils travaillent, afin de mieux les soutenir face aux transformations éducatives.

Par ailleurs, le suivi des changements de programme ou de curriculum est perçu comme plus stressant, touchant 42% des enseignants marocains du collège et jusqu'à 54% de ceux du primaire, ce qui souligne l'effet plus direct des réformes pédagogiques sur leur quotidien professionnel. Au primaire, le Maroc enregistre le taux le plus élevé parmi les pays de comparaison, dépassant la moyenne de TALIS (45%), contre des niveaux variant de 27% en Turquie à 53% en Arabie saoudite. L'écart entre enseignants expérimentés et novices est marqué (11 points), en faveur des plus expérimentés. Au collège, le pourcentage du Maroc dépasse également les moyennes de l'OCDE (34%) et de TALIS (37%), tout en restant inférieur à ceux observés au Brésil (49,5%), au Bahreïn (53%), en Afrique du Sud (54%) et en Arabie saoudite (54%). L'écart entre enseignants expérimentés et débutants atteint 6 points de pourcentage, proche des moyennes observées dans les pays de l'OCDE et dans TALIS, confirmant que les enseignants les plus aguerris sont plus enclins à percevoir ce facteur comme une source de stress.

Dès lors, cela conduit à relativiser l'hypothèse d'un stress uniquement lié aux réformes. En effet, ce n'est pas tant le principe du changement qui génère de la tension, mais plutôt la manière dont il est vécu par les enseignants. La fréquence des transformations, leur impact direct sur les pratiques pédagogiques, ainsi que l'insuffisance du soutien institutionnel, apparaissent comme des facteurs aggravants. En ce sens, le stress semble davantage lié aux conditions de mise en œuvre des réformes qu'à leur existence même.

Graphique 50. Répartition des enseignants déclarant que le suivi des changements de programme dans l'établissement est une source de stress « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » par pays et cycle d'enseignement (%)



Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

5. Intentions de carrières

Changer de métier est une décision qui peut être motivée par différentes raisons, notamment les conditions de travail défavorables, la quête de nouvelles perspectives professionnelles, ou la recherche d'un équilibre entre vie personnelle et professionnelle[31]. Chez les enseignants, les recherches ont montré que l'attrition résulte d'une combinaison de facteurs personnels, professionnels et organisationnels[32].

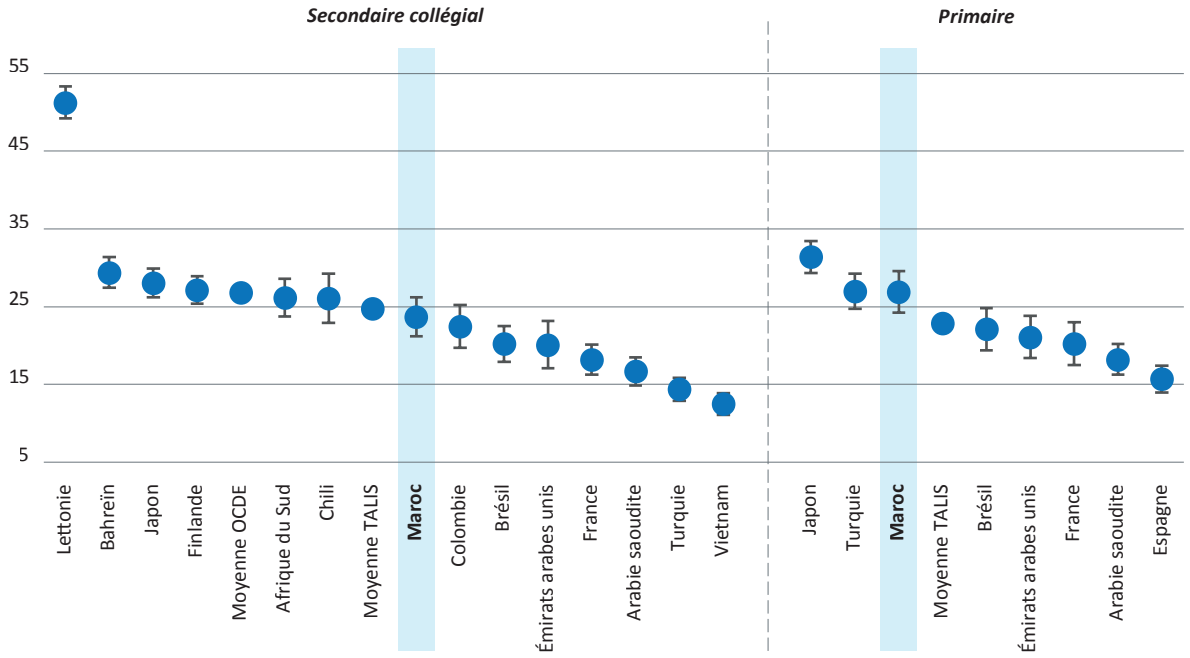
Certes, l'expression d'une intention de quitter le métier ne se traduit pas nécessairement par un passage à l'acte chez tous les enseignants, mais elle peut être un indicateur révélateur d'insatisfaction, pouvant influencer négativement leur engagement, leur rendement et, par ricochet, la qualité des apprentissages des élèves. Dès lors, comprendre les causes de telle intention reste important afin d'améliorer leurs conditions de travail et de renforcer leur motivation.

À ce sujet, les données TALIS 2024 font ressortir que dans la plupart des pays participants, le pourcentage des enseignants ayant exprimé leur envie de quitter le métier ne dépasse pas 30%, et ce pour les deux cycles. Toutefois, au collège, la Lettonie se démarque par un pourcentage notable dépassant de loin ce seuil, soit 51%, contre une moyenne de 27% dans les pays de l'OCDE. À l'inverse, le Vietnam se caractérise par la valeur la moins élevée (12%). Le Maroc affiche une proportion qui est égale à celle enregistrée, en moyenne, dans l'ensemble des pays participants (24%). Au primaire, la part de ces enseignants oscille entre 16% en Espagne et 31% au japon, tandis qu'elle s'affiche à 27% au Maroc.

31. Fabienne Berton, « Démissions et licenciements face aux changements dans les entreprises : », Travail et Emploi, 136 | 2013, 49-68.
Weiss, E. (1999), "Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis", Teaching and Teacher Education, Vol. 15/8, pp. 861-879, https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00040-2.

32. Borman, G., & Dowling, N. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. Review of Educational Research, 78(3), 367–409.

Graphique 51. Répartition des enseignants exprimant l'intention de quitter l'enseignement au cours des cinq prochaines années (en %)



Les intervalles de confiance à 95 % sont représentés par les barres

Source : Données enquête TALIS 2024, présentation INE-CSEFRS

Dans plusieurs secteurs, cette intention de changer de carrière est plus observée chez les jeunes employés comparativement aux plus âgés[33]. L'examen de cette relation chez les enseignants, à travers la comparaison des proportions de ceux déclarant avoir cette intention entre les âgés de moins de 30 ans et ceux ayant entre 30 et 49 ans, montre que dans 17 systèmes éducatifs parmi les participants à TALIS dans le cycle collégial, cette relation reste vérifiée : la proportion de ces enseignants est plus élevée chez les plus jeunes. Dans les autres systèmes, les différences entre les deux groupes d'âge ne sont pas significatives, ce qui suggère qu'ils partagent les mêmes intentions à cet égard. Le Maroc fait exception à cette tendance, puisque la proportion d'enseignants envisageant de quitter le métier est relativement plus élevée parmi ceux âgés de 30 à 49 ans que parmi les moins de 30 ans. Cette différence est observée tant au niveau du collège (16,5% contre 10,5%) que du primaire (20,5% contre 13%).

En revanche, en passant à la catégorie des âgés de 50 ans et plus, cette proportion augmente considérablement dans tous les systèmes éducatifs, avec des variations allant de 24% à 75% au collège. Au Maroc, elle s'établit à 59% et 61% dans les deux cycles respectivement. Cette hausse marquée parmi les enseignants les plus âgés pourrait s'expliquer en partie par le fait qu'une grande proportion d'entre eux atteindra l'âge de départ à la retraite, ou opte pour un départ anticipé, notamment en raison d'un épuisement professionnel ou de problèmes de santé.

Par ailleurs, et afin de mieux comprendre les facteurs susceptibles d'être liés à l'intention de quitter leur métier dans les cinq prochaines années, une analyse des caractéristiques des enseignants et de leurs établissements est effectuée en se focalisant uniquement sur ceux qui ne sont pas proches de la retraite. Pour cette population, l'âge et l'expérience semblent les facteurs les plus associés à la volonté de partir, comparativement au genre et au contexte propre à l'établissement. En cela, les enseignants les plus âgés et les plus expérimentés sont plus nombreux à exprimer des perspectives de départ, même lorsque ce départ n'est pas lié à la retraite.

33. Gallup (2024), State of the Global Workplace Report, https://www.gallup.com/workplace/349484/state-of-the-global-workplace.aspx (accessed on 25 April 2025).

Outre les caractéristiques personnelles des enseignants et celles de leurs établissements, d'autres analyses ont permis d'établir des liens entre la volonté de quitter le métier chez les enseignants qui ne sont pas en âge à la retraite et plusieurs facteurs relatifs aux exigences et contraintes du métier, à sa valeur perçue, ainsi qu'à leur bien-être. Sur ce registre, les résultats indiquent que le stress est fortement associé à l'intention d'abandonner l'enseignement. Au Maroc, les enseignants éprouvant un niveau élevé de stress sont respectivement 2,51 fois plus au collège et 1,87 fois plus au primaire, susceptibles d'exprimer cette intention.

L'étude de cette relation selon la source de stress révèle que l'intimidation ou l'agression verbale par des élèves constitue, surtout au collège, la source de stress la plus corrélée à la propension à quitter le métier comparativement à d'autres contraintes telles que la charge de travail, la diversité des besoins des élèves, les changements dans le curriculum et les programmes, etc. En moyenne, les enseignants marocains qui considèrent ce problème comme une source de stress « assez importante » ou « très importante », sont presque trois fois plus susceptibles de prévoir de partir dans les cinq prochaines années. Cette relation demeure significative même après prise en compte des caractéristiques des enseignants et des établissements.

Dans la même lignée, toujours au collège, les enseignants pour qui « le maintien de la discipline en classe » et « la responsabilité quant aux résultats des élèves » représentent des sources de stress assez importantes, voire très importantes, ont respectivement 1,88 et 1,72 fois plus de chance d'exprimer leur volonté de se retirer du métier.

Les données montrent également que, en moyenne, les enseignants qui comptent partir dans les cinq prochaines années sont surreprésentés parmi ceux dont le degré de réalisation des objectifs du cours est le plus faible (30% au collège et 22% au primaire), comparativement à ceux dont le degré de réalisation est le plus élevé (17% au collège et 13% au primaire).

Par ailleurs, la satisfaction des enseignants de leur métier s'avère un facteur important qui peut orienter leur choix de continuer ou non dans cette carrière. En cela, les enseignants globalement satisfaits de leur emploi sont, en moyenne, neuf fois moins enclins à abandonner l'enseignement au collège et cinq fois moins au primaire, même après prise en compte des caractéristiques des enseignants et des établissements. De manière plus fine, pour les enseignants du collège, c'est surtout la satisfaction des conditions de travail, à l'exception du salaire, qui est la plus corrélée à l'intention de quitter le métier chez les enseignants du collège, alors que la satisfaction du salaire prédomine chez ceux du primaire.

Les résultats mettent également en évidence que le plaisir associé à la pratique du métier, de même que la perception d'une reconnaissance tant sociale qu'institutionnelle influencent l'intention de se désengager de l'enseignement en la renforçant ou en la diminuant.

Conclusion générale

Les analyses réalisées dans le cadre de l'enquête TALIS 2024 mettent en lumière les facteurs qui favorisent ou, au contraire, entravent la qualité de l'enseignement et le développement professionnel des enseignants au Maroc. L'examen approfondi des dimensions explorées par l'enquête, qu'il s'agisse du profil des enseignants et des pratiques pédagogiques, des conditions d'exercice, des opportunités de leadership scolaire, des relations professionnelles ou encore du bien-être, permet une meilleure compréhension des dynamiques complexes qui façonnent aujourd'hui le métier.

Ces résultats offrent ainsi une lecture renouvelée de la réalité du métier de l'enseignant au regard des objectifs nationaux en matière de qualité, d'équité et d'innovation pédagogique. Ils s'inscrivent pleinement dans les ambitions de la Vision stratégique de la réforme 2015-2030, qui érige l'enseignant en acteur central de la réforme éducative. Dans cette perspective, TALIS 2024 constitue une base solide pour identifier et analyser les défis majeurs associés à la mise en œuvre élargie des réformes en cours, et pour orienter une action publique mieux ciblée, capable de valoriser pleinement le potentiel du corps enseignant, de renforcer l'attractivité du métier et de créer les conditions structurelles nécessaires à une amélioration durable de la qualité de l'enseignement.

L'analyse du profil des enseignants marocains révèle un corps professionnel relativement jeune dont l'âge moyen ne dépasse pas quarante ans, féminisé au primaire (64% des enseignantes) et marqué par une forte présence de débutant.e.s dans les deux cycles (30%). Cette configuration, porteuse d'élan et de renouveau, met toutefois en lumière les tensions structurelles persistantes au sein du système éducatif. La concentration des enseignants les moins expérimentés dans les contextes scolaires les plus vulnérables, tels que les établissements des zones rurales et ceux accueillant une forte proportion d'élèves défavorisés, soulève avec acuité la question de l'équité territoriale et sociale. Elle interroge la capacité du système à garantir à tous les élèves un accès équitable à un enseignement de qualité, indépendamment de leur milieu de vie ou de leurs conditions socio-économiques.

La coexistence au sein des classes d'élèves aux profils académiques, linguistiques, socioéconomiques et comportementaux très variés, combinée à des ressources limitées, impose aux enseignants des exigences élevées en matière de pédagogie adaptative. Or, ces compétences, bien que régulièrement sollicitées, dépassent souvent ce que le système actuel permet de développer et de soutenir de manière adéquate. Pourtant, malgré ces contraintes, les enseignants font preuve d'une remarquable auto-efficacité et d'un engagement constant envers leurs élèves. Plus de quatre enseignants sur cinq s'investissent activement dans le développement socio-émotionnel des élèves, témoignant d'un professionnalisme et d'un sens du devoir qui dépassent les limites imposées par leur contexte de travail.

Les pratiques de classe témoignent d'une solide maîtrise des fondamentaux pédagogiques particulièrement en matière de structuration des apprentissages (plus de 80% des enseignants) et de gestion de classe (plus de 90%). Pourtant, ces compétences professionnelles, bien que réelles et attestées, ne se traduisent pas encore pleinement dans les performances des élèves. Une part importante parmi eux ne parvient toujours pas à atteindre les niveaux de maîtrise attendus, comme le révèlent les évaluations nationales et internationales.

Cependant, les approches qui favorisent la pensée critique, la créativité, l'autonomie, la résolution de problèmes complexes ou encore le travail collaboratif, notamment le travail en petits groupes, demeurent insuffisamment ancrées dans les pratiques quotidiennes, étant mobilisées par moins de la moitié des enseignants des deux cycles. Dès lors, l'art subtil consistant à conjuguer transmission rigoureuse des savoirs et développement des compétences transversales essentielles à la réussite scolaire et sociale apparaît comme l'un des défis pédagogiques majeurs de notre époque.

L'intégration des technologies éducatives progresse, mais reste limitée dans les pratiques quotidiennes. Parallèlement, l'émergence de l'intelligence artificielle introduit de nouvelles exigences en matière de compétences numériques des enseignants, d'équipement des établissements et de considérations éthiques liées à son utilisation.

L'analyse met en lumière la forte priorité accordée à la structuration et à la consolidation des savoirs fondamentaux, tout en soulignant l'impérieuse nécessité de renforcer la formation à la différenciation pédagogique et à la gestion de la diversité. Elle rappelle également la complexité du métier de l'enseignant, dont la portée dépasse largement le simple face-à-face pédagogique, et en fait un levier essentiel pour améliorer l'efficacité et l'équité du système éducatif.

La formation initiale, désormais davantage professionnalisante et solidement ancrée dans le milieu universitaire, a permis de garantir un accès structuré au métier et de renforcer la maîtrise des contenus disciplinaires ainsi que des approches pédagogiques traditionnelles. Cependant, malgré ces avancées, des lacunes persistent. Le niveau académique global reste en deçà des standards internationaux, notamment en ce qui concerne les diplômes de master. De même, l'équilibre entre théorie et pratique ainsi que l'intégration des contenus relatifs à l'enseignement inclusif et multiculturel demeurent insuffisants.

Le développement professionnel continu concerne près de quatre enseignants sur cinq, témoignant d'une dynamique réelle d'enrichissement des compétences disciplinaires et pédagogiques. Toutefois, cette progression demeure inégale. Les domaines émergents, numérique et intelligence artificielle, éducation inclusive, développement socio-émotionnel, et enseignement multiculturel, restent encore insuffisamment investis, alors même qu'un nombre important d'enseignants y exprime des besoins croissants.

Par ailleurs, les dispositifs d'accompagnement destinés aux enseignants débutants des deux cycles demeurent encore insuffisamment déployés : moins d'un quart d'entre eux bénéficient d'un tuteur assigné, ce qui constitue un niveau inférieur à la moyenne observée dans TALIS. Cette insuffisance structurelle interroge la capacité du système à soutenir ses nouvelles recrues durant une étape pourtant déterminante de leur parcours professionnel.

L'analyse de l'autonomie et du leadership des enseignants au Maroc révèle un potentiel sous-exploité. Si la participation à la gouvernance est relativement forte, l'autonomie pédagogique et l'influence sur les orientations stratégiques demeurent en retrait par rapport aux standards internationaux. L'autonomie pédagogique, qui concerne moins de la moitié des enseignants marocains demeure particulièrement limitée pour l'adaptation des contenus et le choix des objectifs d'apprentissage. En revanche, les enseignants disposent d'une marge de manœuvre plus affirmée dans le choix des méthodes d'enseignement et la conception des leçons, une liberté exercée par 70% d'entre eux. Lorsqu'elle est effective, cette autonomie contribue significativement à l'efficacité pédagogique, à l'adaptation des pratiques aux besoins des élèves et à la réduction du stress professionnel. Toutefois, l'implication des enseignants marocains dans le curriculum demeure restreinte : moins d'un tiers choisit librement ses supports pédagogiques et à peine un enseignant sur dix participe à la définition des contenus de cours.

La gouvernance partagée et le leadership enseignant sont relativement développés. En effet, la majorité des enseignants se déclarent impliqués dans les décisions de leur établissement et encouragés à initier des activités innovantes. Toutefois, leur influence stratégique demeure limitée : seuls 15% au secondaire collégial et 18% au primaire contribuent à la définition des priorités d'amélioration de leur établissement, et moins d'un tiers interviennent dans les politiques d'évaluation, de diversité ou disciplinaires.

Les relations professionnelles au sein de la communauté éducative constituent un levier majeur pour la qualité de l'enseignement et le bien-être des enseignants. Au Maroc, la collaboration entre enseignants est présente mais demeure inférieure aux moyennes internationales. Le co-enseignement, l'observation mutuelle et le partage de retours pédagogiques sont encore peu répandus, surtout au secondaire collégial. Les activités inter-classes et inter-âges sont modestement pratiquées, tandis que des formes plus informelles de collaboration, comme l'échange de matériel ou la discussion sur les apprentissages, sont plus fréquentes mais encore insuffisantes pour constituer un véritable moteur de renouvellement pédagogique. L'auto-efficacité des enseignants apparaît comme un facteur clé. En effet, les enseignants qui se sentent capables d'agir sur l'apprentissage des élèves s'engagent davantage dans le travail collectif.

La collégialité, fondée sur la confiance et le soutien mutuel, est particulièrement forte au Maroc : plus de quatre enseignants sur cinq déclarent pouvoir compter sur leurs collègues. Par ailleurs, plus de neuf enseignants sur dix saluent la clarté de la vision de leur direction, le soutien à la coopération et la qualité des retours constructifs. Ces relations influencent positivement l'efficacité pédagogique, la satisfaction et le bien-être des enseignants.

Les relations enseignants-élèves constituent un autre pilier essentiel de l'enseignement. La majorité des enseignants entretiennent de bonnes relations avec leurs élèves, prennent soin de leur bien-être et accordent de l'attention à ceux ayant des besoins particuliers. Ces interactions contribuent à renforcer la motivation, l'engagement et la satisfaction au travail. En revanche, les relations enseignants-parents restent limitées au Maroc, avec seulement 14% des enseignants du secondaire collégial et 28% de ceux du primaire déclarant avoir des échanges réguliers avec les familles. Pourtant, une collaboration régulière avec les parents est corrélée à une meilleure atteinte des objectifs pédagogiques et à une satisfaction professionnelle accrue.

Le bien-être professionnel des enseignants marocains repose sur un équilibre entre engagement, satisfaction, reconnaissance et contraintes liées au métier. Si la perception sociale de la profession est globalement positive, la reconnaissance institutionnelle et médiatique reste limitée, pouvant affecter la motivation et l'attractivité du métier. Cette attractivité reste toutefois élevée au Maroc : la majorité (plus de 70%) des enseignants considère l'enseignement comme leur premier choix. Ils attachent une grande importance à son utilité sociale, souhaitant influencer la prochaine génération et contribuer à la société. Le plaisir d'enseigner est également marqué, avec une forte appréciation des matières enseignées mais tous ne se sentent pas pour autant à l'aise face aux défis qu'impose ce métier. La satisfaction professionnelle globale est élevée, reflétant un équilibre entre motivation, reconnaissance et sentiment d'utilité. Cependant, la rémunération et certaines conditions de travail constituent des sources de mécontentement. La satisfaction vis-à-vis du salaire est faible, en particulier au primaire (21%), tandis que les conditions non salariales sont perçues comme meilleures dans le secteur privé et par les enseignants plus âgés.

Le stress émotionnel reste modéré, mais la pénibilité physique est plus importante, surtout au primaire, liée à la préparation des cours, la correction et la gestion de la discipline, en particulier dans les classes hétérogènes, bien que le nombre d'heures de travail global déclaré reste parmi les plus faibles au niveau international. Le rythme soutenu des réformes scolaires accroît également les tensions notamment lorsque les enseignants doivent mettre en œuvre des changements sans disposer de ressources adéquates. Cette charge de travail, combinée aux responsabilités accrues, influence également l'intention de quitter la profession : 24% des enseignants du secondaire collégial et 27% au primaire envisagent un départ, particulièrement parmi les 30 49 ans et les enseignants proches de la retraite. Le stress et la faible satisfaction professionnelle augmentent ce risque, tandis que le plaisir d'enseigner et la reconnaissance sociale constituent des facteurs protecteurs.

Liste des acronymes

IA : Intelligence artificielle

CITE : Classification Internationale Type de l'Éducation

PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves

PNEA : Programme National d'Évaluation des Acquis des élèves

IEA : International Association for the Evaluation of Educational Achievement

AREF : Académie Régionale de l'Éducation et de la Formation

TALIS : Teaching and Learning International Survey

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économique

CRMEF : Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de la Formation

Références

Abdallah-Pretceille, M. (2004). L'éducation interculturelle. Paris : Presses Universitaires de France (PUF).

Ainley, J. & Carstens, R. (2018). "Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework", OECD Education Working Papers, No. 187, OECD Publishing.

Ainscow, M. (2005). "Developing inclusive education systems: What are the levers for change?", Journal of Educational Change, Vol. 6, pp. 109-124.

Avalos, B. (2011). « Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years », Teaching and Teacher Education, vol. 27/1, pp. 10-20.

Bademo, Y. & Tefera, B. (2016). Assessing the desired and actual levels of teachers' participation in decision-making in secondary schools of Ethiopia, Academic Journals, pp. 1236-1242.

Bakker, A. & Demerouti, E. (2017); Crawford, LePine & Rich (2010). Références sur le bien-être au travail.

Banerjee, N. et al. (2017). "Teacher job satisfaction and student achievement: The roles of teacher professional community and teacher collaboration in schools", American Journal of Education, Vol. 123/2, pp. 203-241.

Berton, F. (2013). "Démissions et licenciements face aux changements dans les entreprises".

Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2015). "The role of beliefs in teacher agency".

Borko, H. (2004). "Professional development and teacher learning: Mapping the terrain".

Borman, G. & Dowling, N. (2008). "Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research".

Bressoux, P., Kramarz, F. & Prost, C. (2009). "Teachers' Training, Class Size and Students' Outcomes: Learning from Administrative Forecasting Mistakes".

Buddin, R. & Zamarro, G. (2009). "Teacher qualifications and student achievement in urban elementary schools".

Carver-Thomas, D. & Darling-Hammond, L. (2017). Teacher Turnover: Why It Matters and What We Can Do About It.

Castro, et al. (2015); Gordon & Cui (2012). Références sur les relations école-famille.

Chingos, M. & Peterson, P. (2011). "It's easier to pick a good teacher than to train one: Familiar and new results on the correlates of teacher effectiveness".

Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). "Elaborating a model of teacher professional growth".

Collie, R. (2019). "The development of social and emotional competence at school: An integrated model".

Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (2015). Vision stratégique de la réforme 2015-2030.

Crozier, G. (2009). "Race and education: Policy and politics in Britain", British Journal of Sociology of Education, Vol. 30/2, pp. 245-250.

Darling-Hammond, L. (2000). "How teacher education matters".

Demerouti, E. et al. (2001). Modèle des exigences-ressources.

DoneY, L. (2018). Improving Teacher Mental Health Through Self-awareness: A Workshop and Workbook.

Dupriez, V. & Dumay, X. (2006). "Inequalities in school systems: Effect of school structure or of society structure?", Comparative Education, Vol. 42/2, pp. 243-260.

Dulce-Salcedo, O., Maldonado, D. & Sánchez, F. (2022). "Is the Proportion of Female STEM Teachers in Secondary Education Related to Women's Enrollment in Tertiary Education STEM Programs?"

Feng, X., Helms-Lorenz, M. & Maulana, R. (2023). "Profiles and Developmental Pathways of Beginning Teachers' Intrinsic Orientations and their Associations with Effective Teaching Behaviour".

Fischer, C. et al. (2018). "Investigating Relationships between School Context, Teacher Professional Development, Teaching Practices, and Student Achievement in Response to a Nationwide Science Reform".

Gallup (2024). State of the Global Workplace Report.

Garet, M. et al. (2016). Focusing on Mathematical Knowledge: The Impact of Content-Intensive Teacher Professional Development.

Goodwin, A. & Kosnik, C. (2013). "Quality Teacher Educators= Quality Teachers? Conceptualizing Essential Domains of Knowledge for Those Who Teach Teachers".

Gore, J. et al. (2015). "Investigating the factors that influence the choice of teaching as a first career".

Guskey, T. (2002). "Professional Development and Teacher Change".

Hallinger & Murphy (2013). Référence sur le leadership scolaire.

Hammerness, K. & Klette, K. (2015). "Indicators of Quality in Teacher Education: Looking at Features of Teacher Education from an International Perspective".

Han, S. W. (2018). "Who Expects to Become a Teacher? The Role of Educational Accountability Policies in International Perspective".

Hanushek, E. (2011). "The Economic Value of Higher Teacher Quality".

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). Professional Capital: Transforming Teaching in Every School.

Hargreaves, A. & O'Connor, M. (2018). "Solidarity with solidity".

Harmsen, R. et al. (2018). "The Relationship Between Beginning Teachers' Stress Causes, Stress Responses, Teaching Behaviour and Attrition".

Hattie, J. (2009). Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement.

Helms-Lorenz, M., van de Grift, W. & Maulana, R. (2016). "Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers".

Hord (1997), DuFour (2004) et Vescio et al. (2008). Références sur les communautés d'apprentissage.

IBOD (2024). Teacher Well-being: A Global Perspective.

Ingersoll, R. & Smith, T. (2004). "Do teacher induction and mentoring matter?".

Ingersoll, R. & Strong, M. (2011). "The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A critical Review of the Research".

Ingersoll, Sirinides & Dougherty (2018). Référence sur la rétention enseignante.

Instance Nationale d'Évaluation. Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (2025). Évaluation externe de la phase expérimentale du projet des écoles pionnières. Rapport thématique.

Instance Nationale d'Évaluation. Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (2021). Le métier de l'enseignant au Maroc. À l'aune de la comparaison internationale. Rapport thématique.

Instance Nationale d'Évaluation. Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (2021). Programme national d'évaluation des Acquis des élèves de la 6ème année primaire et 3ème année secondaire collégiale, PNEA 2019. Rapport analytique.

Instance Nationale d'Évaluation. Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (2021). Rapport national PISA 2018. Rapport thématique.

Jennings, P. & Greenberg, M. (2009). "The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes".

Kang, B. (2021). “How the COVID-19 pandemic is reshaping the education service”, in Lee, J. & Han, S. (eds.), The Future of Service Post-COVID-19 Pandemic, Volume 1.

Kelly, K., Merry, J. & Gonzalez, M. (2018). "Trust, collaboration and well-being: Lessons learned from Finland".

Kemper (2017). Référence sur le développement professionnel.

Kennedy, A. (2005). "Models of Continuing Professional Development: A Framework for Analysis".

Kyriacou, C. (2001). "Teacher Stress: Directions for Future Research".

Kurniawati, F. et al. (2014). “Characteristics of Primary Teacher Training Programmes on Inclusion: A Literature Focus”, Educational Research, Vol. 56/3, pp. 310-326.

Legendre, F. (2002). Diversité culturelle et pratiques pédagogiques. Opinions et attitudes des nouveaux professeurs des écoles de l'académie de Créteil.

Li, X., Bergin, C. & Olsen, A. (2022). "Positive Teacher-Student relationships may lead to better teaching".

Maulana, R., Helms-Lorenz, M. & van de Grift, W. (2015). "A longitudinal study of induction on the acceleration of growth in teaching quality of beginning teachers through the eyes of their students".

Meissel, K., Parr, J. & Timperley, H. (2016). "Can Professional Development of Teachers Reduce Disparity in Student Achievement?".

Ministère de l'Éducation Maroc. Définition de l'enseignement postsecondaire au Maroc.

Ministère de l'Éducation Maroc. Équivalent du secondaire collégial au Maroc.

Ministère de l'Éducation Maroc. Equivalent du secondaire qualifiant.

Muckenthaler, M. et al. (2020). "Teacher collaboration as a core objective of school development".

Muijs, D. & Harris, A. (2006). "Teacher led School Improvement: Teacher Leadership in the UK".

Musset, P. (2010). "Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects".

Nadeem (2024). Référence sur l'efficacité scolaire.

Nielsen (2016). Référence sur la formation enseignante.

Nilsen & Gustafsson (2016). Référence sur les pratiques enseignantes.

OCDE (2025). Résultats de TALIS 2024.

OCDE (2023). Guide de l'enseignant sur l'évaluation formative et la différenciation pédagogique des élèves au Maroc.

OCDE (2023). Regards sur l'éducation.

OCDE (2019). Résultats de TALIS 2018.

OCDE (2017). Les enseignants débutants se sentent-ils préparés à l'enseignement ?

OCDE (2005). Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité.

OECD (2025). Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024. Conceptual Framework.

OECD (2024). Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024. Technical Report.

Ouellet, F. (2000). La formation interculturelle en éducation.

OECD (2021). OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots.

OECD (2021). The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic.

OECD (2020). Framework for Understanding Teacher Well-being: An Integrative Approach.

OECD (2019). A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems.

OECD (2018). Effective Teacher Policies: Insights from PISA.

Papay, J. et al. (2020). "Learning job skills from colleagues at work: Evidence from a field experiment using teacher performance data".

Parsons et al. (2017). Référence sur le développement professionnel.

Ronfeldt, M., Reininger, M. & Kwok, A. (2013). "Recruitment or preparation? Investigating the effects of teacher characteristics and student teaching".

Rogers, B. (2012). The Essential Guide to Managing Teacher Stress.

Rutter, M. & Maughan, B. (2002). "School effectiveness findings 1979-2002".

Sanders, J., Munford, R. & Liebenberg, L. (2016). “The Role of Teachers in Building Resilience of at-risk youth”, International Journal of Educational Research, Vol. 80, pp. 111-123.

Sims, S. & Allen, R. (2018). "Do Pupils from Low-income Families Get Low-Quality Teachers? Indirect Evidence From English Schools".

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). "Does School Context Matter? Relations with Teacher Burnout and Job Satisfaction".

Skaalvik & Skaalvik (2014). Références sur le Leadership Enseignant.

Smith, T. & Ingersoll, R. (2004). "What are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover?".

Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2010). "Pedagogical Well-Being: Reflecting Learning and Well-Being in Teachers' Work".

Spillane (2006); Leithwood et al. (2007); OCDE-TALIS. Références sur le leadership.

Spilt, J., Koomen, H. & Thijs, J. (2011). "Teacher Wellbeing: the Importance of Teacher-Student Relationships".

Smale-Jacobse, A. et al. (2019). “Differentiated Instruction in Secondary Education: A Systematic Review of Research Evidence”, Frontiers in Psychology, Vol. 10, p. 2366.

Stromquist, N. (2018). The Global Status of Teachers and the Teaching Profession.

Taylor, L. et al. (2024). "Well-being for Schoolteachers: A Global Literature Review and Framework".

Tigchelaar, Brouwer & Vermunt (2010); Nielsen (2016). Références sur la formation enseignante.

Trust, T., Krutka, D. & Carpenter, J. (2016). "'Together we are better': Professional Learning Networks for Teachers".

Ulferts, H. (2019). "The Relevance of General Pedagogical Knowledge for Successful teaching: Systematic review and meta-analysis of the international evidence from primary to tertiary education".

UN Secretary-General; World Commission on Environment and Development (1987). Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future, A/42/427, United Nations.

UNESCO (2016). Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4.

UNESCO (2017). Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives.

UNESCO (2020). Enseigner dans le 21e siècle.

Vangrieken, K. et al. (2015). "Teacher collaboration: A Systematic Review".

Van de Werfhorst, H. & Mijs, J. (2010). “Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: A comparative perspective”, Annual Review of Sociology, Vol. 36/1, pp. 407-428.

Van Langen, A., Bosker, R. & Dekkers, H. (2006). “Exploring cross-national Differences in Gender Gaps in Education”, Educational Research and Evaluation, Vol. 12/2, pp. 155-177.

Van Mieghem, A., Verschueren, K. & Struyf, E. (2020). “An Analysis of Research on Inclusive Education: A Systematic Search and Meta Review”, International Journal of Inclusive Education, Vol. 24/6, pp. 675-689.

Viac, C. & Fraser, P. (2020). "Teachers' Well-being: A Framework for Data Collection and Analysis".

Watt, H. & Richardson, P. (2007). "Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale".

Weiss, E. (1999). "Perceived Workplace Conditions and First-year Teachers' Morale, Career Choice Commitment, and Planned Retention: A Secondary Analysis".

Wenner & Campbell (2016, 2017). Références sur le Leadership Enseignant.

Worth & Van den Brande (2020). Référence sur le bien-être enseignant.

Yoder, N. (2014). Teaching the Whole Child: Instructional Practices that Support Social-Emotional Learning in Three Teacher Evaluation Frameworks.

Annexes

Annexe 1. Répartition des enseignants qui déclarent être «d'accord» ou «tout à fait d'accord» avec les apports de leur première qualification pour enseigner (%)

		Acquérir une solide compréhension de la ou des matière(s) enseignée(s)	Donner des idées pour gérer efficacement le comportement des élèves en classe	Inclure suffisamment de temps pour l'observation en classe	Offrir un bon équilibre entre les aspects théoriques et pratiques de l'enseignement	Offrir suffisamment d'occasions pratiques d'enseigner en milieu scolaire	Dans l'ensemble, sa qualité était élevée
Secondaire collégial	Bahreïn	93,2	90,2	88,6	87,8	87,8	92,4
	Brésil	91,1	75,8	77,1	82,3	72,8	88,8
	Chili	89,9	66,9	68,6	77,2	76,6	87,8
	Colombie	91,3	87,5	78,8	88,8	84,2	91,2
	Finlande	84,3	47,8	74	53	67,6	88
	France	80,6	35,4	36,7	34,7	45,1	50,7
	Japon	89,8	50,9	35,1	46,3	43,2	56,5
	Maroc	**88,7**	**81,2**	**62,6**	**58,3**	**68,7**	**66**
	Arabie saoudite	95,4	91,1	88,2	90,7	92	92
	Afrique du Sud	94,3	89,2	88,9	88,6	88,2	93,1
	Turquie	86,6	85,8	73,5	66,8	69,1	73,4
	Emirats arabes unis	94,7	92,7	89,6	92,9	92,6	95,3
	Moyenne OCDE	**85**	**57,8**	**60,6**	**61,6**	**64,2**	**77,2**
	Moyenne TALIS	**88,9**	**68,9**	**68,5**	**70,1**	**71**	**82,4**
Primaire	Brésil	88,2	82,3	80,5	83,2	72,1	87,8
	France	60,4	29,7	41,1	36,1	42,3	40,2
	Japon	83,7	62,0	43,2	54,9	44,9	61,4
	Maroc	**80,7**	**78,9**	**60,6**	**54,9**	**64,6**	**58,1**
	Arabie saoudite	95,5	92,6	89,0	92,7	92,8	92,4
	Turquie	87,1	85,5	76,1	66,9	69,0	75,1
	Émirats Arabes Unis	94,6	91,8	88,6	91,3	91,8	95,3
	Moyenne TALIS	**80,4**	**64,6**	**64,6**	**62,2**	**63,1**	**71,2**

Annexe 2. Répartition des enseignants ayant participé aux d'activités d'accueil dans leur établissement actuel selon le type d'activité et le nombre d'années d'expérience dans l'établissement (%)

		Programme d'accueil formel			Activités d'accueil informelles			Tout type d'accueil		
		Global	Moins de 5 ans d'expérience dans l'école	Plus de 5 ans d'expérience dans l'école	Global	Moins de 5 ans d'expérience dans l'école	Plus de 5 ans d'expérience dans l'école	Global	Moins de 5 ans d'expérience dans l'école	Plus de 5 ans d'expérience dans l'école
Secondaire collégial	Bahreïn	74,4	73,1	75,4	55,7	54,2	57,3	88	86,5	89,2
	Brésil	38,2	40,9	34,9	49,4	53,3	44,9	61	65,2	55,9
	Chili	31,7	38,2	25,2	56,8	60,3	53,5	68,3	74,2	62,7
	Colombie	53,9	60,6	47,2	59,8	64,7	55	79,1	85,9	72,4
	Finlande	28,4	37,4	21,6	76,9	81	73,8	81,5	87,7	76,9
	France	21	22,6	20,2	44,1	47,6	42,4	52,2	56,5	49,9
	Japon	63,1	64,1	60,4	27,3	26,6	29,3	70,9	71,3	69,7
	Maroc	**42,6**	**36,3**	**50,6**	**33,5**	**30,5**	**37,4**	**59,2**	**53,6**	**66,2**
	Arabie saoudite	50,2	49,2	49,8	40,5	41	39,5	63,4	62	63,3
	Afrique du Sud	65,2	61,4	67,5	67,6	64,2	70,2	86	83	88,2
	Turquie	47,5	48,9	45,6	18,7	19,2	18	55,2	56,5	53,4
	Émirats arabes unis	76,4	76,7	76,5	69,9	69,6	71,2	89,9	89,4	91,8
	Moyenne OCDE	**40**	**43,7**	**37,2**	**54,6**	**57,5**	**52,5**	**68,5**	**71,9**	**65,8**
	Moyenne TALIS	**49,4**	**50,7**	**48,3**	**53,4**	**55,1**	**52,3**	**72,6**	**74,2**	**71,4**
Primaire	Brésil	45,2	45,8	44,8	50,1	51,3	48,2	64,6	65,8	62,8
	France	20,5	23,7	17,5	41,3	44,0	38,5	50,2	54,4	46,3
	Japon	62,9	62,5	64,5	26,7	26,9	25,9	69,5	69,4	69,9
	Maroc	**46,4**	**41,8**	**52,9**	**31,3**	**28,1**	**35,7**	**61,1**	**56,0**	**68,1**
	Arabie saoudite	53,1	50,9	56,0	43,8	45,4	43,6	65,9	64,4	67,9
	Turquie	47,9	47,1	49,0	17,6	17,4	17,7	56,3	54,5	58,6
	Émirats arabes unis	73,3	73,6	73,6	68,3	69,8	65,1	89,0	90,1	86,8
	Moyenne TALIS	**47,5**	**48,5**	**48,3**	**46,6**	**48,6**	**45,3**	**67,3**	**68,7**	**67,3**

Annexe 3. Note technique

1. Échelles

Les échelles utilisées dans les analyses de régression ont été construites en utilisant les mêmes paramètres du modèle international afin d'être statistiquement équivalentes entre les pays/territoires et populations, ce qui facilite la comparabilité des scores entre systèmes éducatifs. En général, les scores des échelles créées peuvent être utilisés pour différents types d'analyses, y compris pour comparer les moyennes des pays ou territoires pour chaque échelle.

Auto-efficacité pour l'engagement des élèves

L'échelle d'auto-efficacité pour l'engagement des élèves a été construite à partir des réponses des enseignants (« pas du tout », « dans une certaine mesure », « assez », « beaucoup ») concernant la mesure dans laquelle ils peuvent :

- Faire en sorte que les élèves croient en leur réussite ;
- Aider les élèves à valoriser l'apprentissage ;
- Motiver les élèves peu intéressés ;
- Aider les élèves à développer leur pensée critique.

Auto-efficacité dans l'enseignement

Cette échelle repose sur les réponses indiquant dans quelle mesure les enseignants peuvent :

- Formuler de bonnes questions pour les élèves ;
- Utiliser différentes stratégies d'évaluation ;
- Fournir une explication alternative lorsque les élèves sont confus ;
- Varier leurs stratégies pédagogiques.

Auto-efficacité pour la gestion de classe

Cette échelle reflète la mesure dans laquelle les enseignants estiment pouvoir :

- Gérer les comportements perturbateurs ;
- Clarifier leurs attentes concernant le comportement ;
- Amener les élèves à respecter les règles ;
- Calmer un élève bruyant ou perturbateur.

Auto-efficacité globale

L'auto-efficacité globale des enseignants est une échelle composite fondée sur la moyenne des trois dimensions : engagement des élèves, enseignement et gestion de classe. Les scores composites ont une moyenne de 10 et un écart-type de 2.

Croyances de croissance (growth mindset)

Cette échelle se fonde sur les réponses des enseignants (« tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord ») concernant des affirmations sur l'intelligence, telles que :

- Chacun possède une quantité d'intelligence que l'on ne peut pas vraiment changer ;
- L'intelligence change peu au cours du temps ;
- On peut apprendre de nouvelles choses, mais pas vraiment modifier son intelligence fondamentale.

Utilisation des ressources numériques pour l'enseignement à toute la classe

Cette échelle est basée sur la fréquence (« jamais », « parfois », « souvent », « toujours ») avec laquelle les enseignants :

- Utilisent des ressources numériques pour présenter l'information ;
- Utilisent des outils numériques pour collaborer avec d'autres classes, écoles ou experts
- Soutiennent la collaboration entre élèves via le numérique ;
- Donnent des tâches nécessitant l'usage d'outils numériques.

Les comparaisons internationales pour cette échelle doivent être interprétées avec une grande prudence en raison de problèmes dans les tests d'invariance de mesure.

Utilisation des ressources numériques pour l'enseignement individualisé et l'évaluation

Cette échelle repose sur la fréquence avec laquelle les enseignants :

- Fournissent une rétroaction numérique sur le travail des élèves ;
- Utilisent des ressources numériques personnalisant les parcours d'apprentissage ;
- Utilisent des outils numériques pour évaluer les apprentissages ;
- Donnent des outils numériques permettant aux élèves de planifier et suivre leur propre apprentissage.

Perturbation perçue en classe

Cette échelle est construite à partir de réponses concernant la fréquence de situations telles que :

- Bruit et désordre perturbateurs ;
- Attente prolongée pour que la classe se calme ;
- Retard des élèves à commencer le travail ;
- Perte de temps due aux interruptions.

Pédagogie adaptative

Cette échelle se base sur la fréquence avec laquelle les enseignants déclarent :

- Tenir compte des connaissances préalables des élèves ;
- Orienter les élèves vers des ressources selon leurs besoins ;
- Modifier leur manière d'expliquer si un élève ne comprend pas ;

- Adapter leurs méthodes d'enseignement ;
- Poser des questions de niveaux variés pour vérifier la compréhension.

Autonomie pédagogique

Cette échelle s'appuie sur les réponses concernant le niveau d'autonomie dont disposent les enseignants pour :

- Adapter le curriculum ;
- Choisir les méthodes pédagogiques ;
- Sélectionner les activités d'évaluation ;
- Préparer et concevoir les leçons.

Atteinte des objectifs de la leçon

Cette échelle mesure la manière dont les objectifs d'enseignement ont été atteints au cours de la dernière semaine, notamment :

- Présenter les contenus de manière claire ;
- Proposer des activités stimulantes ;
- Donner une rétroaction utile ;
- Offrir des occasions de pratique ;
- Adapter l'enseignement aux besoins des élèves.

Développement des compétences sociales et émotionnelles

Cette échelle porte sur la fréquence avec laquelle les enseignants favorisent les compétences suivantes:

- Gestion des émotions, pensées ou comportements ;
- Empathie ;
- Relations sociales positives ;
- Choix personnels responsables.

Relations enseignants-élèves

Cette échelle se fonde sur les réponses concernant :

- La qualité des relations entre enseignants et élèves ;
- L'importance accordée au bien-être des élèves ;
- L'intérêt des enseignants pour la parole des élèves ;
- L'appui apporté par l'école aux élèves ayant besoin d'aide.

Motivations personnelles pour enseigner

Cette échelle s'appuie sur l'importance accordée à des facteurs tels que :

- La sécurité de l'emploi ;
- L'adéquation avec les responsabilités familiales ;
- La flexibilité du métier.

Motivations sociales pour enseigner

Cette échelle porte sur l'importance accordée à des facteurs tels que :

- Influencer la génération future ;
- Lutter contre les inégalités sociales ;
- Contribuer positivement à la société.

Bien-être et stress au travail

Cette échelle mesure la fréquence de situations telles que :

- Ressentir du stress au travail ;
- Disposer de temps pour la vie personnelle ;
- Impact du travail sur la santé mentale ;
- Impact du travail sur la santé physique.

Des valeurs plus élevées indiquent un niveau de bien-être plus faible.

Satisfaction à l'égard du métier

Cette échelle se base sur les perceptions concernant :

- Les avantages du métier ;
- Le choix de devenir enseignant ;
- Les regrets éventuels ;
- La satisfaction globale dans le métier.

Satisfaction à l'égard de l'environnement de travail

Cette échelle concerne :

- Le souhait éventuel de changer d'école ;
- Le plaisir de travailler dans l'école actuelle ;
- La recommandation de l'école comme bon lieu de travail.

Satisfaction professionnelle globale

La satisfaction globale est une échelle composite basée sur les deux dimensions précédentes. Sa moyenne est de 10 et son écart-type de 2.

Plaisir d'enseigner

Cette échelle regroupe des affirmations telles que :

- Aimer les matières enseignées ;
- Se sentir heureux en enseignant ;
- Enseigner avec enthousiasme ;
- Prendre plaisir aux défis du métier.

Leadership pédagogique du chef d'établissement

Cette échelle repose sur la fréquence avec laquelle le chef d'établissement, durant les 12 derniers mois, a :

- Encouragé la coopération entre enseignants pour développer de nouvelles pratiques ;
- Soutenu l'amélioration des compétences pédagogiques ;
- Promu la responsabilité des enseignants concernant les apprentissages des élèves.

2. Analyse de régression

L'analyse de régression a été utilisée pour examiner les relations entre différents facteurs. Lorsque la variable à expliquer était continue, une régression linéaire multiple a été appliquée. Lorsque la variable à expliquer était binaire, une régression logistique a été utilisée.

Les analyses ont été réalisées séparément pour chaque pays. Comme pour les autres statistiques du rapport.

Les variables de contrôle intégrées dans les modèles reposent sur des bases théoriques et sont, dans la mesure du possible, limitées à des mesures objectives ou relativement stables dans le temps :

- **Caractéristiques des enseignants** : sexe, âge et expérience professionnelle.
- **Caractéristiques de la classe** : effectif, proportion d'élèves rencontrant des difficultés dans la langue d'enseignement, proportion d'élèves en difficulté scolaire, et proportion d'élèves à besoins éducatifs particuliers.
- **Caractéristiques de l'établissement** : localisation, mode de gouvernance, proportion d'élèves issus de milieux défavorisés, proportion d'élèves ayant des difficultés linguistiques, et proportion d'élèves à besoins éducatifs particuliers.

Pour les modèles utilisant la régression linéaire, la capacité explicative est présentée à travers le coefficient de détermination R^2, qui indique la part de la variation observée du phénomène étudié pouvant être expliquée par les facteurs inclus dans le modèle.

Afin de garantir la robustesse des modèles, les variables de contrôle ont été introduites progressivement. Cette démarche impose que chaque version du modèle repose sur le même échantillon : celui correspondant à la version la plus complète, c'est-à-dire celle comprenant le nombre maximal de facteurs explicatifs. Ainsi, les observations dont l'ensemble des variables explicatives est manquant sont exclues.

Analyse de régression linéaire multiple

L'analyse de régression linéaire multiple permet de comprendre comment la valeur d'une variable dépendante continue évolue lorsque l'une des variables explicatives varie, tandis que toutes les autres sont maintenues constantes. Toutes choses égales par ailleurs, une augmentation d'une unité d'une variable explicative est associée, en moyenne, à une augmentation de la variable dépendante du nombre d'unités indiqué par le coefficient de régression :

$Y = \beta 0 + \beta 1X1 + \ldots + \beta iXi + \varepsilon$

Lors de l'interprétation des coefficients, il est essentiel de garder à l'esprit que chaque coefficient est influencé par les autres variables explicatives du modèle, en fonction de leur corrélation. Par conséquent, un coefficient ne représente pas l'effet total d'une variable, mais l'effet supplémentaire de son ajout au modèle lorsque les autres effets sont déjà pris en compte. En raison du caractère transversal des données TALIS, aucune conclusion causale ne peut être tirée. Les coefficients en gras dans les tableaux sont statistiquement différents de zéro au seuil de 95 %

Analyse de régression logistique binaire

La régression logistique binaire permet d'estimer la relation entre une ou plusieurs variables explicatives et une variable dépendante comportant deux catégories. Le coefficient de régression correspond à l'augmentation des log-odds de l'événement pour chaque unité supplémentaire du prédicteur.

Formellement, soit Y la variable binaire codée 0/1, p la probabilité que Y = 1, et X1 … Xk les variables explicatives. Le modèle logistique estime les paramètres de l'équation :

$\text{Logit}(p) = \log(p/(1-p)) = \beta 0 + \beta 1X1 + \ldots + \beta kXk$

La fonction exponentielle du coefficient (exp(β)) correspond au rapport de cotes (OR), représentant la variation relative de probabilité associée à une augmentation d'une unité de la variable explicative:

$p = \exp(\beta 0+\beta 1X1+ \ldots +\beta kXk) / (1 + \exp(\beta 0+\beta 1X1+ \ldots +\beta kXk))$

La transformation des log-odds en odds ratios rend l'interprétation plus intuitive. Un OR inférieur à 1 indique une association négative ; supérieur à 1 indique une association positive ; égal à 1 signifie absence d'association. Par exemple, pour l'association entre le fait d'être enseignante et travailler à temps partiel :

0,2 : cinq fois moins probable.

0,5 : deux fois moins probable.

0,9 : 10 % moins probable.

1 : probabilité égale.

1,1 : 10 % plus probable.

2 : deux fois plus probable.

5 : cinq fois plus probable.

Coefficient de corrélation de Pearson

Les coefficients de corrélation de Pearson sont utilisés pour mesurer l'intensité et la direction des relations entre deux variables. Ils varient de-1 à 1 : une valeur proche de 0 indique une association faible, tandis que les valeurs extrêmes indiquent des relations fortement négatives ou positives. Le coefficient r mesure la force et la direction de la relation linéaire entre deux variables.

Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique

Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage **TALIS 2024 - Maroc**,
Rapport thématique, Décembre 2025.

ont réalisé ce rapport

Sous la direction de Hicham Ait Mansour

Fatima Berahou, Kamal Choukri, Amina Benbiga, Rkia Chafaqi, Laila Lebied, Amine Oukhouya, Mohamed Essabraoui, Fatima Zahra Alaoui.

Coordinatrice nationale du projet TALIS

Fatima Berahou

Gestion des données et échantillonnage

Wail Benaabdelaali, Kamal Choukri, Amine Oukhouya, Mohamed Essabraoui, Fatima Zahra Alaoui

Relecture & Correction

Leila El Khamlichi

Infographie & mise en forme

Zakaria Badri

Angle avenues Allal El Fassi et Abdelkrim El Khatib (ex. Al Mélia)
BP 6535, Rabat - Instituts

Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique

Tél : +(212) (0) 537 77 44 25 | contact@csefrs.ma
Fax : +(212) (0) 537 77 46 12 | www.csefrs.ma