

Analyse et évaluation de la qualité et de l'efficacité du dispositif de formation en licence d'éducation : une approche mixte entre satisfaction étudiante et perceptions enseignantes

Analysis and assesement of the Quality and Effectiveness of the Teacher Education Program: A Mixed-Methods Approach Combining Student Satisfaction and Teachers' Perceptions

LAHLOU Mohammed

Doctorant en sciences de l'éducation
Ecole Normale Supérieure-Tétouane
Université Abdelmalek Esaadi

Date de soumission : 09/10/2025

Date d'acceptation : 17/11/2025

Pour citer cet article :

LAHLOU. M. (2025) «Analyse et évaluation de la qualité et de l'efficacité du dispositif de formation en licence d'éducation : une approche mixte entre satisfaction étudiante et perceptions enseignantes», Revue Internationale du chercheur «Volume 6 : Numéro 4» pp : 431-460.

Résumé

Cette recherche a pour objectif d'évaluer l'efficacité du dispositif de formation de la Licence en éducation option enseignement secondaire en français, mise en œuvre dans trois établissements universitaires marocains. Une approche méthodologique mixte a été mobilisée, combinant des outils quantitatifs et qualitatifs.

Sur le plan quantitatif, un questionnaire de satisfaction adapté de l'échelle Satisfaction With Life Scale a été administré à 144 étudiants inscrits en troisième année de formation. Les données ont été analysées à l'aide d'une analyse en composantes principales (ACP) et de tests de corrélation sous R et SPSS, afin d'identifier les dimensions de la satisfaction associées à la perception de l'efficacité du dispositif.

Sur le plan qualitatif, dix entretiens semi-directifs ont été menés auprès d'enseignants-formateurs issus des mêmes établissements, dans le but d'approfondir leur perception du fonctionnement et de la pertinence de la formation.

Les résultats montrent que les étudiants se déclarent moyennement satisfaits (moyenne = 3,1/5), tandis que les enseignants soulignent une inadéquation entre les objectifs pédagogiques et le profil d'entrée des étudiants. Par ailleurs, le manque de structuration du programme et la faible articulation entre théorie et pratique limitent l'efficacité perçue du dispositif, entendue ici comme la capacité de la formation à développer les compétences professionnelles attendues chez les futurs enseignants.

Ces constats mettent en évidence la nécessité de repenser l'ingénierie pédagogique de la filière, en intégrant des critères plus diversifiés d'évaluation et de pilotage, afin d'améliorer la cohérence, la qualité et la pertinence du dispositif de formation.

Mots clés : évaluation, efficacité, qualité, dispositif de formation, satisfaction, Kirkpatrick, CIPP, CNPN, Licence d'éducation, Maroc

Abstract

This study aims to evaluate the effectiveness of the teacher education program, Secondary Teaching in French, implemented across three Moroccan universities. A mixed-methods approach was adopted, combining both quantitative and qualitative tools.

On the quantitative level, a satisfaction questionnaire adapted from the Satisfaction With Life Scale was administered to 144 third-year students. Data were analyzed using Principal Component Analysis (PCA) and correlation tests conducted with R and SPSS, in order to identify the dimensions of student satisfaction associated with perceived training effectiveness.

On the qualitative level, ten semi-structured interviews were conducted with teacher-trainers from the same institutions to explore their perceptions of the functioning and relevance of the program.

The results indicate that students report being moderately satisfied (mean score = 3.1/5), while teachers highlight a mismatch between the program's objectives and students' entry profiles. Furthermore, the lack of program structure and the weak connection between theoretical and practical components limit the perceived effectiveness of the training, defined here as the program's ability to develop the expected professional competencies of future teachers.

These findings underscore the need to rethink the pedagogical design of the program by integrating a broader range of evaluation and management criteria, in order to enhance its coherence, quality, and overall relevance.

Keywords : assesement, effectivness, quality, training program, satisfaction, Kirkpatrick, CIPP, CNPN, degrees education, Maroc

Introduction

Dans tout système, le capital humain occupe une place centrale (Blouin, 2000). Toutefois, pour que cette valeur soit pleinement actualisée, il doit être accompagné d'interventions ciblées (formation, programme, dispositif, système...), inscrites dans une logique de management et d'assurance qualité visant à encadrer l'ensemble du système et à l'orienter vers la continuité et la progression. Ainsi, La formation constitue un levier essentiel permettant à l'organisation de s'adapter à un environnement en constante évolution, d'optimiser la gestion de ses ressources humaines et de favoriser l'atteinte de ses objectifs stratégiques (Thwaites, 1984) pour opérationnaliser ce postulat la mobilisation des ressources humaines demeure la pierre angulaire de toute amélioration (Blouin, 2000). En effet, la formation est trop souvent mise en œuvre sans réelle interrogation sur ses retombées. Pourtant, l'évaluation demeure une étape incontournable pour assurer l'intégralité et la pertinence du processus formatif. (de Vaux et al, 1998) une limite fréquente dans les pratiques de formation : l'accent est souvent mis sur la mise en œuvre (contenus, méthodes, organisation) au détriment de l'évaluation des résultats. Or, sans évaluation, il est difficile de savoir si la formation a réellement atteint ses objectifs, si elle a eu un impact sur les compétences, les comportements ou la performance des apprenants, également les pratiques évaluatives de formation se limite seulement au niveau de satisfaction des bénéficiaires (Gilibert & Gillet, 2010)

Les experts internationaux s'accordent désormais à analyser la problématique de l'évaluation des systèmes de formation à travers trois concepts fondamentaux : l'efficacité, l'efficience et l'équité. (Marguerite, 1989) le fait de s'interroger sur la qualité de tout système de formation nécessite le recours à une panoplie de critères pour évaluer la qualité de formation.

L'évaluation d'un programme de formation apparaît comme une étape fondamentale, car elle permet de donner du sens à l'ensemble des activités menées dans le cadre de ce programme. En effet, évaluer ne consiste pas seulement à vérifier des acquis ou à mesurer des résultats, mais à donner du sens au processus en établissant un lien entre les objectifs fixés et les actions réalisées. Par ailleurs, le dilemme de l'évaluateur, il lui incombe d'identifier, au sein du large répertoire des savoirs disciplinaires et interdisciplinaires, les éléments les plus pertinents pour mieux appréhender une situation et en favoriser la transformation (Saint-Arnaud, 1999). De plus, le premier pas qu'il faut fixer c'est le fait de comprendre l'objet de l'évaluation, autrement dit, en tant qu'évaluateur-consultant doit s'interroger « qu'est-ce que j'évaluerai ? ». La réponse à cette question lui permettra, bien certainement, de cerner les modèles et les outils qu'ils soient mobilisés pour effectuer l'acte évaluatif. Pour ce faire, nous avons fait recours à deux modèles,

tout en adoptant une approche de développement organisationnel, dédiés à l'évaluation de formation. Premièrement, le modèle de Kirkpatrick (1998) dans lequel a présenté quatre niveaux : la réaction, apprentissage, le comportement (ou transfert) et résultats. En seconde lieu, le modèle J. Stroumza (1997) en opposition avec Kirkpatrick, J. Stroumza a présenté des critères pour évaluer la qualité de la formation : efficacité, pertinence, efficience, conformité, synchronisme...

Il nous paraît donc nécessaire, d'approfondir notre réflexion sur la formation des futurs enseignants au Maroc tout en adoptant une vision psychologique (la satisfaction des étudiants, les perceptions des enseignants) et une approche documentaire.

1. Le cadre théorique

1.1. Evaluation

L'évaluation a été définie par Stufflebeam (1980) comme « un processus par lequel on définit, obtient et fournit des informations utiles permettant de juger les décisions possibles ». Elle s'inscrit dans une logique de continuité, visant à identifier et organiser les informations pertinentes en lien direct avec les objectifs de l'évaluation, notamment à travers la collecte et l'analyse des données. Dans cette perspective, Charles Hadji, cité par (Maccario, 1986), considère que « l'évaluation est l'acte par lequel on formule un jugement de valeur portant sur un objet déterminé, au moyen d'une confrontation entre deux séries de données mises en rapport : d'une part des données factuelles, et d'autre part des données de l'ordre de l'idéal (attentes, intentions, projet concernant le même objet) ».

De son côté, (De Ketele, 2011) définit l'évaluation comme le recueil d'un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables, suivi d'un examen de leur degré d'adéquation par rapport à des critères choisis de manière appropriée, en vue d'éclairer et de fonder la prise de décision. Il insiste également sur l'importance des qualités métriques : la fidélité (ou fiabilité), qui correspond à la capacité d'un test à produire des résultats similaires d'une passation à l'autre, et la validité, qui renvoie à la capacité d'un test à mesurer effectivement ce qu'il est censé mesurer.

En somme, l'évaluation apparaît comme une démarche structurée qui permet de porter un jugement sur les actions menées, en les confrontant à un système de référence constitué de critères et d'indicateurs, afin de soutenir la prise de décision.

1.2. Qualité

La qualité comme un critère global qui regroupe un ensemble de critères (pertinence, efficience, efficacité, conformité...). En effet, la qualité représente une caractéristique permettant d'évaluer un produit ou un service atteint un niveau de qualité (Otte et al., 2024). En effet, Dans le cadre de cette recherche, il importe de distinguer les principaux critères d'évaluation d'un dispositif de formation, souvent confondus dans la littérature.

L'efficacité renvoie à l'atteinte des objectifs fixés par la formation, c'est-à-dire la mesure dans laquelle les étudiants acquièrent les compétences professionnelles visées.

L'efficience, quant à elle, concerne le rapport entre les résultats obtenus et les ressources mobilisées (humaines, financières, temporelles), autrement dit la capacité du dispositif à produire des effets satisfaisants à un coût raisonnable.

La pertinence désigne l'adéquation entre les objectifs de la formation et les besoins du public cible ou du contexte professionnel, traduisant la justesse des choix pédagogiques au regard des réalités du terrain.

L'équité renvoie à la prise en compte des différences entre apprenants et à la garantie d'un accès équitable aux ressources, aux apprentissages et aux opportunités d'évaluation.

L'acceptabilité correspond à la perception positive et à l'adhésion des acteurs (étudiants, formateurs, institutions) au dispositif mis en œuvre.

Enfin, la cohérence renvoie à l'harmonie interne entre les différentes composantes du programme objectifs, contenus, méthodes pédagogiques et dispositifs d'évaluation assurant la logique globale de la formation.

1.3. Efficacité

Pour que le système de formation soit de qualité, doit être efficace (Gerard, 2022). La qualité d'un dispositif de formation ne se limite pas à son organisation ou à ses intentions, mais repose avant tout sur sa capacité à atteindre les objectifs fixés (Figari, 1999). En d'autres termes, un système de formation est dit de qualité lorsqu'il produit des résultats concrets, mesurables et pertinents, tels que l'acquisition de compétences, l'amélioration des savoirs et l'insertion professionnelle des apprenants. Ainsi, l'efficacité constitue la condition essentielle de la qualité, car sans impact réel sur les bénéficiaires, la formation ne peut prétendre à une véritable valeur éducative.

Du point de vue de la mesure et de l'évaluation, l'efficacité constitue un critère essentiel inscrit dans la dimension plus large de la qualité, comme cela a été souligné en introduction. Elle se

définit comme une caractéristique permettant d'apprécier le degré d'atteinte des objectifs en lien avec les activités mises en œuvre. Autrement dit, ce critère met en relation les buts préalablement fixés et les résultats effectivement obtenus, en évaluant leur niveau de concordance. Toutefois, il importe de s'assurer que les résultats mesurés sont véritablement imputables au dispositif de formation, et non à des facteurs externes (Stroumza, 1997)

1.4. Dispositif ou programme ?

La distinction entre les concepts dans le champ de la recherche scientifique détermine l'angle d'approche adopté par chaque chercheur, ce qui influence, par conséquent, aussi bien les résultats obtenus que la manière de traiter la situation étudiée. Par ailleurs, ces deux notions ; dispositif et programme renvoient à un même type d'objet, à savoir un mode d'organisation de l'action éducative, qui se traduit par le découpage d'un contenu d'apprentissage ou de formation au service de finalités et d'objectifs prédéfinis (Figari et al., 2014). Le terme programme renvoie plus directement à l'existence de contenus explicites, tandis que la notion de dispositif désigne plus volontiers l'ensemble des mécanismes mis en œuvre pour favoriser les apprentissages. Ainsi, en France, on parle de programme d'enseignement ou de dispositif d'alternance, alors qu'au Canada, l'expression programme de réduction des conflits chez les enfants est couramment utilisée (Figari et al., 2014). Autrement dit, le programme met l'accent essentiellement sur le quoi enseigné c'est-à-dire les descriptions des contenus de la formation (savoirs, savoir-faire, compétences...) et même la fixation des objectifs pédagogiques, les séquences et souvent la progression dans le temps, tandis que le dispositif met l'accent surtout sur le comment enseigner ou former tout en organisant les ressources, les moyens et les méthodes mis en place pour atteindre les objectifs d'apprentissage, ainsi cet aspect inclut la dimension de l'ingénierie pédagogique, le rôle des enseignants, les outils numériques et les modalités de travail (présentiel, à distance, alternance...)

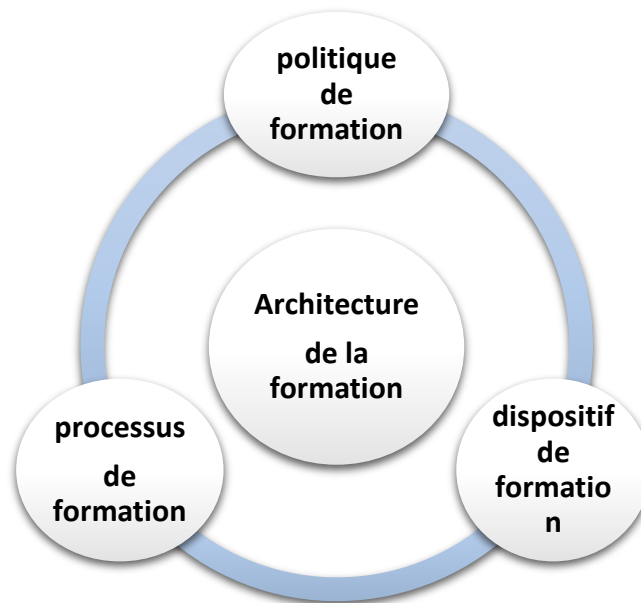
2. La formation

2.1. Description de la formation

Afin de saisir l'objet de notre recherche, il convient d'établir un inventaire des différentes composantes participant à l'élaboration d'un cadre interprétatif. Notre étude porte sur l'analyse et l'évaluation d'un dispositif de formation en éducation, lequel s'inscrit dans l'« architecture de la formation » (Johny Stroumza, 1997). Cette architecture vise à identifier les composantes fondamentales de toute action de formation. Selon Johny Stroumza, elle se structure en trois niveaux interdépendants, constituant un ensemble cohérent au sein de l'ingénierie de formation.

Chacun de ces niveaux intègre des éléments essentiels qui conditionnent la qualité du processus formatif.

Figure N1 : l'architecture de la formation selon le modèle de Johnny Stroumza



Source : nos soins

- **La politique de la formation** : Ce premier niveau repose principalement sur les grandes orientations définies par le maître d'ouvrage, en l'occurrence l'État. Il englobe les finalités, les buts, les objectifs, les moyens alloués, les stratégies et méthodes mobilisées, la qualification visée, ainsi que les partenariats sollicités. Il inclut également les instances responsables de sa mise en œuvre, les acteurs concernés et, plus largement, la philosophie qui sous-tend la formation. À ce stade, il s'agit de déterminer la nature de la formation à instaurer : formation initiale, professionnelle, qualifiante ou continue. Le choix de ce type de formation conditionne d'ailleurs les modalités de travail à privilégier. Dans notre contexte, la politique de formation recouvre ainsi l'ensemble des lignes directrices qui orientent l'action formatrice. Johnny Stroumza identifie, à cet égard, trois caractéristiques fondamentales de la politique de formation :

Tableau 1: Les composantes de la politique de la formation selon Johny Stroumza

cahier de charge de formation	<ul style="list-style-type: none"> • orientations, lignes directrices, finalités, buts, objectifs, définition des besoins, public cible, qualification obtenue...
le partenariat	<ul style="list-style-type: none"> • Collectifs, individus, institutions parties prenantes de l'élaboration du cahier des charges et du pilotage de la formation...
les ressources	<ul style="list-style-type: none"> • les ressources attribuées à cette formation Financières (budget), matérielles (locaux, technologies), humaines (personnel)

Source : nos soins

La création du cycle de licence en éducation répond à des besoins croissants en matière de formation de profils spécifiques, capables de maîtriser à la fois les disciplines de spécialité et les sciences ainsi que les techniques éducatives. Elle s'inscrit également dans le cadre de la Vision stratégique de la réforme 2015-2030. Ce cycle se distingue, en particulier, par l'adoption d'une ingénierie pédagogique commune aux deux niveaux d'enseignement : primaire et secondaire.

Cette recherche s'inscrit dans le cadre des orientations de la Vision stratégique de la réforme de l'éducation et de la formation 2015–2030 (CSEFRS, 2015), notamment le levier 9, consacré à la professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation. Ce levier met en avant la nécessité de renforcer la qualité de la formation initiale des enseignants, d'assurer l'adéquation entre les compétences développées et les exigences du métier, et de mettre en place des dispositifs d'évaluation et d'amélioration continue.

Dans cette perspective, plusieurs critères de contrôle ont été retenus pour guider l'analyse de l'efficacité du dispositif étudié :

- La qualité de la formation initiale, appréciée à travers le degré de satisfaction des étudiants et la pertinence perçue des contenus pédagogiques ;
- La professionnalisation de la formation, mesurée par l'intégration effective de modules pratiques et didactiques orientés vers le développement de compétences professionnelles ;
- L'adéquation formation emploi, évaluée selon la concordance entre les compétences acquises et les besoins réels du métier d'enseignant ;

- L'encadrement et le suivi pédagogiques, examinés à travers la disponibilité d'un accompagnement individualisé et la régularité du feedback formatif ;
- Enfin, l'évaluation et la régulation du dispositif, considérées comme indicateurs de la capacité institutionnelle à assurer la cohérence, la qualité et la durabilité de la formation.

Ainsi, l'étude vise à interroger la mise en œuvre concrète des principes du levier 9 dans les établissements formateurs, en les traduisant en indicateurs observables de qualité et d'efficacité de la formation initiale des enseignants.

Dans (Vision stratégique, 2015-2030), la rénovation des métiers de l'enseignement, de la formation et de la gestion (levier 9) constitue l'une des préoccupations majeures de la politique éducative. Cette orientation se traduit par la mise en place d'une formation dite initiale, conçue comme un passage obligatoire et adaptée aux spécificités de chaque métier. Dans ce cadre, la formation initiale s'impose comme la pierre angulaire de l'amélioration de la performance des acteurs éducatifs, en s'appuyant sur les principes suivants :

- Redéfinir la mission, les rôles et les profils liés aux métiers de l'éducation, de la formation, de la recherche et de la gestion en fonction des besoins de la société et du développement économique les fonctions de l'école et de ses services au Maroc et dans le monde ;
- Définir les caractéristiques générales et spécifiques de chaque catégorie d'acteurs éducatifs, en tenant compte de l'adaptabilité aux spécificités de l'environnement, des conditions de travail et de l'initiative pédagogique, de la créativité, de l'innovation et de la liberté de la recherche ;
- Gérer efficacement les carrières en fonction du mérite, des performances et des résultats, en fonction du soutien, de l'évaluation et de la promotion.
- **Le dispositif de formation** : le terme dispositif est fréquemment employé de manière interchangeable avec d'autres notions telles que programme ou curriculum. Toutefois, il convient de souligner que le dispositif occupe une fonction spécifique puisqu'il détermine les principales caractéristiques de la formation, notamment les contenus, les objectifs, les modalités de travail ainsi que les modalités d'évaluation et de régulation. Plus précisément, le dispositif de formation définit la nature du travail attendu qu'il soit pratique ou théorique en s'appuyant sur le Cahier des normes pédagogiques nationales (CNPN), lequel constitue un référentiel rassemblant les éléments essentiels sur lesquels se fonde l'architecture de toute formation. Dans le cadre de notre étude, le dispositif de formation correspond au descriptif type de LEESF, lequel se distingue par un ensemble de paramètres fondateurs propres à chaque type de formation, qu'elle soit à accès régulier ou irrégulier.

Tableau 2: Les composantes de dispositif de formation LEESF selon J.STROUMZA

Accès à la formation	Modalités d'admission (critères, indicateurs et conditions), caractéristiques de l'entrée en formation (équivalence, reconnaissance des acquis)
Le public cible	Nombre, profils...
Les intervenants dans la filière	Nombre, qualification, disponibilité
Le programme de la formation	Structures, contenus, objectifs de la formation, les compétences, les méthodes, les stratégies générales.
L'approche évaluative	Modalités d'évaluation et régulation, les modalités de certification

Source : Nos soins

Comme il a été précédemment indiqué, le dispositif de formation constitue le descriptif type des différentes filières. Il paraît donc légitime d'en proposer une description analytique, afin de mettre en évidence les fondements sur lesquels repose ce système de formation.

Descriptif type : Le descriptif type des filières est accrédité par le ministère sur la base du Cahier des normes pédagogiques nationales (CNPN). À cet effet, l'autorité de tutelle a élaboré un canevas que les enseignants intervenant dans les filières concernées doivent renseigner, en fonction des critères définis par le ministère. L'appellation descriptif type s'explique par l'existence d'un modèle unique : pour une même filière, telle que la Licence en éducation, il n'existe qu'un seul descriptif commun au niveau national, dont la finalité est d'unifier la formation.

Dans le cadre de notre analyse, nous commencerons par l'identification de la filière en question, intitulée Licence d'éducation : Spécialité Enseignement secondaire – Langue française. Ce diplôme correspond à une Licence d'éducation : Spécialité Langue française, cycle Enseignement secondaire. Le descriptif type regroupe l'ensemble des objectifs ainsi que les compétences visées par cette formation.

- Préparer les étudiants au métier d'enseignant ;

- Doter les étudiants d'une formation solide en langue française et dans les disciplines de base utiles à l'enseignement du français (littérature, linguistique, didactique générale, sciences de l'éducation, TICE) ;
- Permettre aux étudiants d'acquérir des savoirs et savoir-faire en rapport avec le métier d'enseignant de français dans le secondaire ;
- Initier les étudiants à la recherche dans le domaine de l'enseignement du français.

Tous ces objectifs sont issus des compétences à acquérir qui sont présentées comme suivant :

- Compétences disciplinaires en langue, littérature, didactique et sciences de l'éducation ;
- Compétence culturelle ;
- Compétence communicative ;
- Compétences liées à l'exercice du métier de l'enseignant.

Cette formation se compose de 38 modules qui se divisent eux-mêmes en modules métiers et modules disciplinaire. Les modules métiers comme *les sciences de l'éducation, technologie de l'information et de la communication, didactique du français, approches et méthodes, déontologie du métier et éducation aux valeurs et stage d'immersion en milieu éducatif* et pour les modules disciplinaires comme *grammaire, analyse de discours, littérature française d'expression française...*

- **Le processus de formation** : Le processus de formation constitue la concrétisation opérationnelle du dispositif de formation. En effet, si le dispositif définit les éléments essentiels qui structurent et orientent la formation, le processus en représente la mise en œuvre effective, à travers l'application des lignes directrices qu'il impose. Ce niveau mobilise certaines spécificités, telles que le choix des méthodes d'enseignement et d'apprentissage, la répartition des rôles entre les différents acteurs (étudiants, formateurs, gestionnaires, etc.) ainsi que, sur le plan technique, la définition des modalités de travail. À ce propos, Johnny Stroumza identifie trois volets fondamentaux qui caractérisent ce niveau :

Tableau 3 : Les composantes de processus de formation LEESF selon J. STROUMZA

Conception de processus de formation	Nature et structure du processus, ressources et moyens
Mise en place pédagogique de chaque étape	Objectifs pédagogiques et spécifiques, méthodes, ressources
Gestion du processus	Régulation, bilan et évaluations

Source : Nos soins

Les modèles de l'évaluation de formation

Toute formation, en tant que construit, induit et produit, doit faire l'objet d'une évaluation permanente. De nombreux modèles théoriques poursuivent cette même finalité, à savoir assurer la qualité des dispositifs de formation. Cependant, étant donné que la formation étudiée demeure relativement récente, il n'est pas pertinent de mobiliser l'ensemble des niveaux de chaque modèle. Par ailleurs, l'examen de la documentation a révélé que certains modèles proposés par différents auteurs présentent des similitudes notables, parfois limitées à un seul niveau d'analyse. Dans cette perspective, notre choix se portera principalement sur deux modèles de référence : celui de Kirkpatrick et celui de J. Stroumza. Le premier se décline en quatre niveaux, lesquels peuvent être traduits en critères de qualité ou de performance, mesurés à l'aide d'indicateurs. Le second, en revanche, propose directement des critères sans recourir à une hiérarchisation en niveaux. Dans les deux cas, ces éléments d'évaluation se traduisent, sur le plan pratique, par l'élaboration et l'utilisation d'instruments de mesure.

Le modèle Kirkpatrick

En 1959, Donald Kirkpatrick a proposé pour la première fois un modèle d'évaluation des programmes de formation (Gilibert & Gillet, 2010). Ce modèle vise à apprécier les effets de la formation à travers un processus structuré en quatre niveaux : la réaction, l'apprentissage, le comportement et les résultats.

Réaction : Le premier niveau, celui de la réaction, offre aux participants l'opportunité d'exprimer leur degré de satisfaction à l'égard de la formation (Roy, 1998). Il s'attache à mesurer la perception globale des apprenants ainsi que leur engagement, en évaluant divers aspects de l'expérience vécue : la pertinence des contenus, la clarté des objectifs, la qualité des supports pédagogiques, ou encore l'organisation générale de la formation. L'évaluation de ce niveau repose sur différents outils, tels que les questionnaires de satisfaction ou de perception, les entretiens semi-structurés, ainsi que les focus groups. Ce construit revêt une importance majeure dans l'analyse et l'interprétation des relations entre deux ou plusieurs entités (TENDENG, 2024). Dans notre contexte, les participants concernés sont les étudiants inscrits en Licence d'éducation Enseignement secondaire, spécialité français. Ces méthodes permettent de recueillir, à la fois de manière qualitative et quantitative, les impressions et opinions des étudiants concernant leur expérience de formation. Ce niveau constitue, d'ailleurs, l'un des plus largement mobilisés dans le champ de l'évaluation des dispositifs de formation (Gilibert & Gillet, 2010).

Apprentissage : Le deuxième niveau, celui de l'apprentissage, s'attache à évaluer les acquis des participants à l'issue de la formation. Il vise à mesurer l'appropriation des connaissances, le développement des compétences ainsi que l'évolution des attitudes induites par le dispositif formatif. Ces acquisitions peuvent concerner aussi bien des savoirs factuels, des concepts théoriques que des procédures techniques. Leur évaluation repose sur divers outils, tels que les tests écrits permettant d'apprécier les dimensions cognitives des étudiants, les questionnaires, ou encore les évaluations en ligne.

Comportement : Dans une perspective d'impact, Kirkpatrick (1989) a proposé des lignes directrices visant à évaluer le troisième niveau, à savoir celui du comportement, en observant les participants avant et après la formation (Roy, 1998). Ce niveau s'intéresse au degré de changement effectivement observable dans les pratiques des participants, que ce soit sur le terrain ou dans leur environnement professionnel, à la suite de leur participation à la formation. L'évaluation de ce transfert d'apprentissage peut s'appuyer sur des critères variés, selon le contexte et les objectifs spécifiques de la formation. Ces critères incluent, d'une part, des indicateurs quantitatifs tels que les performances mesurées, les données de suivi relatives aux indicateurs clés de performance ou encore les rapports d'évaluation de rendement ; et, d'autre part, des indicateurs qualitatifs tels que des observations de terrain, guidées par des grilles d'analyse ou d'observation systématique.

Résultats : le quatrième niveau, celui des résultats, adopte une perspective plus globale. Il vise à évaluer l'impact de la formation sur les performances organisationnelles et sur l'atteinte des objectifs stratégiques. L'analyse de ce niveau peut mobiliser divers indicateurs, tels que l'accroissement des revenus, la réduction des coûts, l'amélioration de la productivité, la diminution des erreurs, l'augmentation de la satisfaction des usagers ou encore le taux d'insertion professionnelle des bénéficiaires de la formation.

Le modèle de Johny STROUMZA

L'évaluation de la formation correspond à un ensemble structuré de tâches et de procédures visant à produire des informations et des données utiles pour apprécier la performance du dispositif et, le plus souvent, orienter les démarches d'amélioration.

Le premier critère est celui de la pertinence des objectifs de la formation. Il évalue l'adéquation entre les objectifs assignés et les besoins que la formation est censée satisfaire. Plus précisément, il s'attache à la pertinence du cahier des charges, élément central dans la définition de la politique de formation.

Le deuxième critère, celui de l'efficacité, mesure les résultats obtenus par rapport aux objectifs fixés, c'est-à-dire le degré d'atteinte de ces objectifs. Selon Le Boterf, l'évaluation de l'efficacité repose sur la comparaison entre la situation avant et après la formation.

Le troisième critère est celui de l'efficience, qui établit le rapport entre les moyens mobilisés et les résultats obtenus. L'évaluation de ce critère repose sur la question : « Les résultats sont-ils proportionnels aux ressources investies ? ». L'analyse de l'efficience permet non seulement de limiter le gaspillage des ressources, mais aussi de questionner la pertinence des objectifs et de proposer des démarches optimales de qualité.

Le critère de conformité compare les pratiques aux normes et directives établies (lois, règlements, conventions). Il mesure l'écart entre ce qui est prescrit et ce qui est réalisé. Un écart trop important rend le contrôle difficile, tandis qu'un écart trop faible limite l'adaptation aux caractéristiques des acteurs et au contexte.

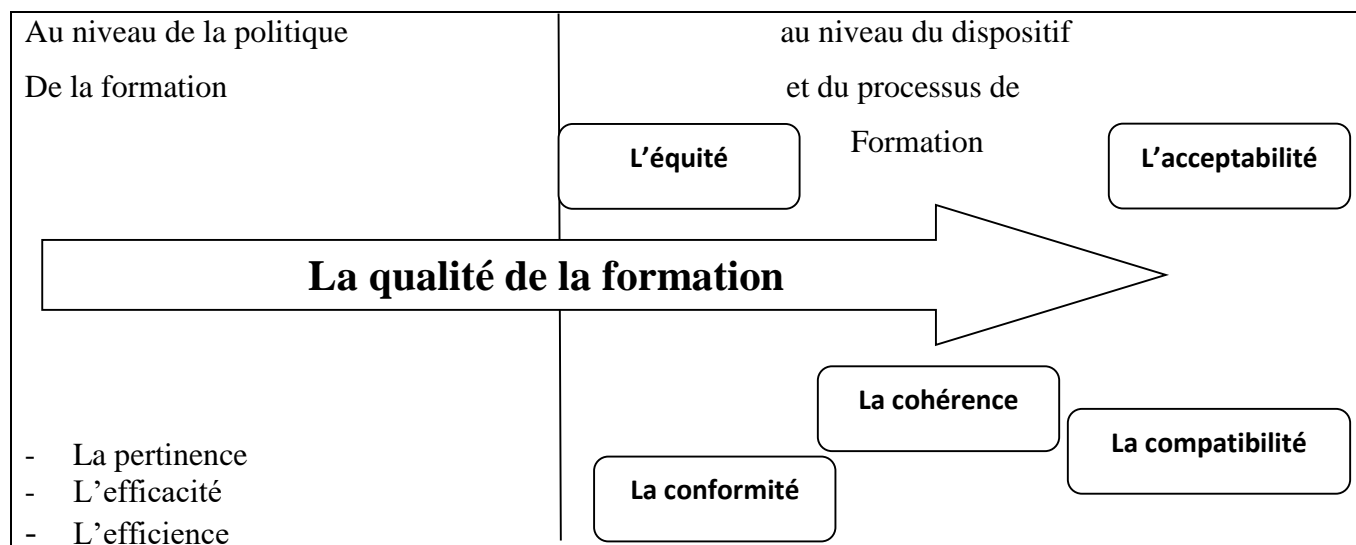
Le critère d'acceptabilité reflète le degré d'adhésion et de participation des acteurs aux choix, objectifs, pratiques et procédures de la formation. La formation étant une pratique sociale, elle mobilise fortement l'affectivité de ses acteurs. Sans motivation des participants, engagement des formateurs et collaboration entre tous, la formation ne peut être efficace. Ce critère est essentiel dans la gestion

Le critère de synchronisme concerne l'opportunité des décisions prises face aux problèmes rencontrés. Il souligne l'importance d'un pilotage réactif permettant de suivre l'évolution des contextes et de résoudre rapidement les difficultés, particulièrement dans la formation des adultes où les publics et leurs besoins évoluent rapidement.

Le critère de compatibilité évalue le degré d'adaptation de la formation à son environnement. Il examine si les paramètres du dispositif et du processus sont alignés avec les caractéristiques du contexte, en tenant compte non seulement de la politique de formation, mais aussi des acteurs impliqués.

Enfin, le critère de cohérence s'applique à la structure globale de la formation et à ses composantes particulières. La cohérence globale examine la relation entre la politique, le dispositif et le processus de formation, afin de déterminer si les objectifs sont réalistes par rapport aux moyens et si le processus est adapté.

Figure 2 : Les critères pour évaluer la qualité de formation



Source : nos soins

3. Démarche méthodologique

3.1. Contexte et participants

Le choix méthodologique de notre étude s'appuie sur une approche mixte, combinant des méthodes quantitatives et qualitatives. Cette recherche a mobilisé des entretiens semi-structurés, des questionnaires, des observations sur le terrain, ainsi que des analyses statistiques et documentaires. L'adoption de cette approche mixte a permis de conjuguer la richesse et la profondeur des données qualitatives avec la rigueur et la précision des données quantitatives, offrant ainsi une compréhension globale et approfondie de notre objet d'étude.

Le processus de recherche s'est déroulé en plusieurs étapes. Dans un premier temps, un échantillon représentatif a été constitué, incluant des étudiants de tous les niveaux de la Licence en éducation – Enseignement du français, ainsi qu'un échantillon de dix enseignants intervenant dans cette filière. Ces enseignants relèvent de différents établissements de formation des cadres de l'éducation au Maroc, notamment l'École Normale Supérieure (ENS), la Faculté des Sciences de l'Éducation (FSE) et sont responsables des modules concernés par notre étude. Les données quantitatives ont été collectées à l'aide d'un questionnaire structuré, conçu spécifiquement pour évaluer la satisfaction des étudiants, correspondant au premier niveau du modèle de Kirkpatrick, à savoir la réaction. Ce questionnaire a permis aux étudiants de s'exprimer de manière anonyme et confidentielle sur leur perception et leur satisfaction vis-à-vis de la formation. Par ailleurs, des critères de sélection spécifiques des participants tels que l'âge, le sexe ou l'expérience professionnelle ont été pris en compte afin d'assurer une diversité

représentative et la pertinence des données. Les réponses recueillies ont ensuite été quantifiées et analysées à l'aide de méthodes statistiques rigoureuses, garantissant ainsi la fiabilité et la validité des résultats.

Par la suite, la recherche a mobilisé des entretiens semi-directifs avec les enseignants, dans le but de garantir la qualité de l'étude et de mieux comprendre les facteurs influençant la qualité de la formation, en se concentrant sur leur perspective et leur expérience professionnelle. Il va de soi que chaque outil de collecte de données doit faire l'objet d'une validation statistique. À cet effet, nous avons recouru à l'analyse en composantes principales afin d'évaluer la validité de l'échelle de mesure.

La sélection des participants s'est effectuée selon une méthode d'échantillonnage par convenance, en raison de l'accessibilité des étudiants et des enseignants appartenant à la filière Licence en éducation – Enseignement du français.

Le questionnaire a été diffusé auprès de l'ensemble des étudiants inscrits dans les trois niveaux de la filière, ainsi qu'à dix enseignants relevant de différents établissements de formation des cadres de l'éducation (ENS, FSE, ESEF).

Sur l'ensemble des personnes sollicitées, 144 étudiants ont répondu au questionnaire, ce qui représente un taux de réponse satisfaisant.

Néanmoins, il convient de noter la possibilité d'un biais de non-réponse, certains étudiants ou enseignants moins disponibles ou moins impliqués pouvant ne pas avoir participé à l'enquête.

3.2. Matériels

Le premier outil mobilisé dans cette recherche est un questionnaire de satisfaction étudiante, adapté de l'échelle internationale The Satisfaction With Life Scale (Diener et al., 1985) et enrichi par des dimensions issues de plusieurs instruments validés en enseignement supérieur, notamment le Course Experience Questionnaire (Ramsden, 1991) le Student Satisfaction Inventory (Schreiner & Nelson, 2013) et le modèle (Abdullah, 2005). Ces modèles ont permis d'intégrer des indicateurs relatifs à la qualité perçue de l'enseignement, à l'adéquation entre les objectifs de formation et les besoins des étudiants, ainsi qu'à la qualité des services pédagogiques et administratifs.

Le questionnaire a été administré à l'ensemble des étudiants inscrits en Licence en éducation – option Enseignement du français, tous niveaux confondus, issus de différents établissements : Écoles normales supérieures, Faculté des sciences de l'éducation de Rabat et École supérieure d'éducation et de formation.

Tableau 04: instrument de mesure de satisfaction

Trait Latent	Items
Satisfaction	<ol style="list-style-type: none"> 1. Je suis satisfait(e) de la licence en éducation dont j'étudie maintenant 2. La licence en éducation dans laquelle j'étudie répond pleinement à mes aspirations. 3. Ma licence est pertinente pour mon futur emploi envisagé. 4. Ma licence est intellectuellement stimulante. 5. Les conditions d'études dans cette licence sont toujours excellentes. 6. Jusqu'à présent, j'ai obtenu des choses importantes que je veux apprendre dans cette licence où j'étudie. 7. Si j'avais la possibilité de choisir une autre licence, je ne changerais pas ma licence 8. Je recommande cette licence à mes amis

Source : nos soins

Parallèlement, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès des enseignants-formateurs intervenant dans les modules de la filière (sciences de l'éducation, grammaire, didactique du français, etc.) afin de recueillir leurs perceptions et analyses qualitatives relatives à la qualité, la cohérence et la pertinence du dispositif de formation.

En complément du questionnaire, dix entretiens semi-directifs ont été menés auprès d'enseignants intervenant dans la filière Licence en éducation – Enseignement du français.

Les participants, issus de trois établissements marocains de formation des cadres de l'éducation (ENS, FSE et ESEF), présentent des profils variés en termes d'ancienneté et de spécialité.

Le guide d'entretien portait sur plusieurs thèmes : La conception et la mise en œuvre de descriptif type, la satisfaction des enseignants et les propositions pour améliorer l'efficacité.

Les entretiens, d'une durée moyenne de 40 minutes, ont été enregistrés avec le consentement des participants, puis retranscrits intégralement (verbatim).

Les données ont fait l'objet d'une analyse thématique inductive, permettant de dégager des catégories récurrentes à partir des propos recueillis.

3.3. L'analyse de données

Une fois les étudiants ayant complété le questionnaire sur la plateforme Google Forms, les données ont été exportées vers langage R et logiciel SPSS et JAMOVI. Chaque question du questionnaire a été attribuée à une colonne distincte dans la feuille de calcul, et un soin particulier a été apporté au nettoyage et à la vérification des données afin d'assurer leur fiabilité et leur cohérence pour les analyses ultérieures.

Tableau 5 : La catégorie d'âge des étudiants

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,0	60	41,7	41,7	41,7
	2,0	74	51,4	51,4	93,1
	3,0	10	6,9	6,9	100,0
	Total	144	100,0	100,0	

Les participants sont repartis en plusieurs tranches d'âge, avec 41,7% âgés de 18 à 20 ans, et 51,4% âgés de 21 à 23 ans et la troisième tranche d'âge qui représente 6,9% âgé de 24-26.

Tableau 6 : Le genre des étudiants

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,0	107	74,3	74,3	74,3
	2,0	37	25,7	25,7	100,0
	Total	144	100,0	100,0	

L'échantillon étudié se compose de 144 étudiants, dont 37 hommes et 107 femmes. Ainsi, les femmes représentent 74,3 % de l'échantillon, tandis que les hommes en constituent 25,7 %. Il apparaît donc que cette formation est davantage sollicitée par les étudiantes que par les étudiants.

Tableau 7: Le niveau d'études des étudiants

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	deuxième année	69	47,9	47,9	47,9
	première année	19	13,2	13,2	61,1
	troisième année	56	38,9	38,9	100,0
	Total	144	100,0	100,0	

L'échantillon de cette recherche se répartit sur trois niveaux. La première année comprend 19 étudiants (13,2 % ; IC95 % [8,0 % – 18,4 %]). La deuxième année compte 69 étudiants (47,9 % ; IC95 % [39,7 % – 56,1 %]), tandis que la troisième année regroupe 56 étudiants (38,9 % ; IC95 % [31,0 % – 46,8 %]).

Tableau 7 : Les universités où appartiennent les étudiants

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Université Abdelmalek saadi	9	6,3	6,3	6,3
	Université Ibn Toufail	21	14,6	14,6	20,8
	Université Mohammed V	31	21,5	21,5	42,4
	Université Moulay Ismail	21	14,6	14,6	56,9
	Université Sidi Mohamed Ben Abdellah	62	43,1	43,1	100,0
	Total	144	100,0	100,0	

Nous avons tenté de diffuser notre questionnaire auprès du plus grand nombre d'établissements possible. Ainsi, 9 étudiants proviennent de l'Université Abdelmalek Saadi, 21 de l'Université Ibn Tofail, 31 de l'Université Mohammed V, 21 de l'Université Moulay Ismail et enfin 62 de l'Université Sidi Mohamed Ben Abdellah. La proportion plus élevée d'étudiants issus de l'Université Mohammed V et de l'Université Sidi Mohamed Ben Abdellah s'explique par le meilleur contact et suivi établis avec ces établissements par rapport aux autres universités.

Validation de l'échelle de satisfaction

Dans le cadre de cette recherche, la Satisfaction With Life Scale (SWLS) de Diener et al. (1985) a été adaptée au contexte académique afin d'évaluer la satisfaction des étudiants vis-à-vis de leur formation universitaire.

L'adaptation des items visait à transposer la logique de la satisfaction de vie globale vers une satisfaction de vie académique, en reformulant les énoncés pour qu'ils reflètent l'expérience des étudiants dans leur parcours universitaire. Ainsi, des items tels que « Ma licence est pertinente pour mon futur emploi », « Ma licence est intellectuellement stimulante » ou encore « Je recommande cette licence à mes amis » ont été intégrés à l'échelle.

Cette démarche s'inscrit dans une approche déjà validée dans la littérature (Elliott & Shin, 2002) (Arambewela & Hall, 2009) (Kember & Ginns, 2012), selon laquelle la satisfaction académique représente une forme spécifique de bien-être subjectif, liée à l'évaluation cognitive des étudiants de leur expérience universitaire.

Après l'administration du questionnaire auprès de 144 étudiants issus de différents établissements universitaires, nous avons procédé à une analyse factorielle exploratoire afin d'identifier les facteurs principaux de la satisfaction académique.

Dans un premier temps, les colonnes correspondant aux items de satisfaction (soit les huit variables notées sati1 à sati8) ont été sélectionnées, recodées et assignées à une variable globale satisfaction à l'aide du logiciel R.

L'analyse de la matrice de corrélation a montré que les items présentaient des corrélations significatives et positives entre eux, confirmant une cohérence interne satisfaisante de l'échelle. Par exemple, la corrélation entre sati1 et sati2 est de 0,7392, indiquant une forte association entre ces deux variables. Ces résultats suggèrent que les items mesurent bien une dimension commune, correspondant à la satisfaction académique globale des étudiants.

```
> x=Datasati[,6:13]
> head(x)
  sati1 sati2 sati3 sati4 sati5 sati6 sati7 sati8
1      3      3      4      4      3      4      4      2
2      4      3      5      4      2      4      4      4
3      2      2      3      2      1      2      1      3
4      5      5      5      4      4      4      5      5
5      3      3      4      3      4      4      2      4
6      3      1      1      5      2      3      1      2
```

La matrice de corrélation

```
> R=cor(x)
> R
      sati1      sati2      sati3      sati4      sati5      sati6      sati7      sati8
sati1 1.0000000 0.7392699 0.6028593 0.6132321 0.5726610 0.4802103 0.5520720 0.5952320
sati2 0.7392699 1.0000000 0.6736990 0.5707138 0.5949166 0.4952721 0.5830397 0.6288188
sati3 0.6028593 0.6736990 1.0000000 0.5134608 0.5411333 0.4695243 0.5186578 0.6147928
sati4 0.6132321 0.5707138 0.5134608 1.0000000 0.4958098 0.5444436 0.4272906 0.5229711
sati5 0.5726610 0.5949166 0.5411333 0.4958098 1.0000000 0.5730866 0.4747819 0.5102623
sati6 0.4802103 0.4952721 0.4695243 0.5444436 0.5730866 1.0000000 0.4786294 0.5826367
sati7 0.5520720 0.5830397 0.5186578 0.4272906 0.4747819 0.4786294 1.0000000 0.5618295
sati8 0.5952320 0.6288188 0.6147928 0.5229711 0.5102623 0.5826367 0.5618295 1.0000000
```

Après cette étape, nous avons calculé l'indice KMO afin de déterminer si nos données étaient adaptées à une analyse factorielle, c'est-à-dire pour évaluer la pertinence des variables pour ce type d'analyse. La valeur obtenue pour l'indice KMO est de 0,919, proche de 1, ce qui indique que les variables sont très appropriées pour une analyse factorielle.

```
> library(EFAtools)
> KMO(R, cor_method="pearson")
— Kaiser-Meyer-Olkin criterion (KMO) —
✓ The overall KMO value for your data is marvellous.
  These data are probably suitable for factor analysis.
Overall: 0.919
|
For each variable:
sati1 sati2 sati3 sati4 sati5 sati6 sati7 sati8
0.903 0.901 0.935 0.928 0.930 0.886 0.950 0.926
```

En effet, pour déterminer si la matrice de corrélation des variables correspond à une matrice identité c'est-à-dire si les variables ne présentent aucune relation entre elles, il convient de formuler deux hypothèses : l'hypothèse nulle et l'hypothèse alternative.

$$\begin{cases} H_0: \text{les variables ne sont pas corrélées} \\ H_1: \text{les variables sont corrélées} \end{cases}$$

Test de sphéricité de Bartlett

Après l'application du test de sphéricité de Bartlett, on a obtenu $p\text{-value} = 2.549202 \times 10^{-113}$ elle est inférieure à $\alpha 0.05$. Donc on rejette l'hypothèse nulle qui stipule que les variables sont pas corrélées et accepte l'hypothèse alternative qui stipule que les variables sont liées et la matrice de corrélation n'est pas identique.

```
> library(psych)
> bartlettTest = corstest.bartlett(R,n = nrow(x))
> bartlettTest
$chisq
[1] 622.7597

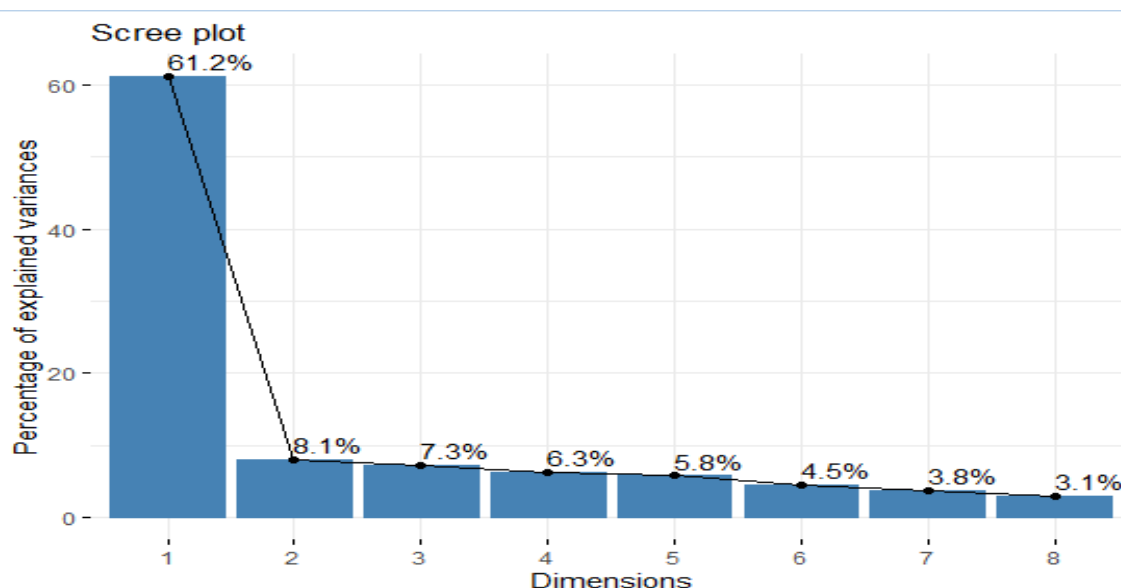
$ p.value
[1] 2.549202e-113

$df
[1] 28
```

Pour identifier les facteurs on s'est basé sur le graphe de code de Cattell, on a la stagnation à partir de 2, alors $2-1=1$ ce qui signifie la présence d'une seule composante.

La fixation d'un seuil de pourcentage de variances a expliqué (61.199207% est suffisant, donc on ne garde qu'une seule composante)

Figure 04 Scree plot de la variable satisfaction



```
> res.pca$eig
```

	eigenvalue	percentage of variance	cumulative percentage of variance
comp 1	4.8959365	61.199207	61.19921
comp 2	0.6474665	8.093331	69.29254
comp 3	0.5804476	7.255595	76.54813
comp 4	0.5035381	6.294226	82.84236
comp 5	0.4632287	5.790359	88.63272
comp 6	0.3604799	4.505999	93.13872
comp 7	0.3045214	3.806517	96.94523
comp 8	0.2443813	3.054767	100.00000

Les cordonnées des variables

```
> res.pca$var$coord
```

	Dim.1	Dim.2	Dim.3	Dim.4	Dim.5
sati1	0.8302824	-0.20038199	-0.247553712	0.0004503133	0.17988462
sati2	0.8522758	-0.25658209	-0.123721542	-0.0852684219	0.01948703
sati3	0.7922962	-0.25105498	-0.048004784	-0.0986700337	-0.38755739
sati4	0.7470860	0.23462373	-0.427740146	0.3293469458	0.15133475
sati5	0.7594604	0.23683904	-0.005900724	-0.5542785083	0.09997330
sati6	0.7323687	0.56047573	0.217821449	0.0727648848	-0.06609429
sati7	0.7311073	-0.22998641	0.479704180	0.1287902675	0.36507807
sati8	0.8041524	-0.01681503	0.202471064	0.2212592026	-0.33127400

Après cette matrice des cordonnées des variables, on a constaté que les items sont fortement et positivement corrélés avec la première dimension ou facteur celui de la satisfaction.

Alpha de Cronbach

```
> library(psy)
> cronbach(x)
$sample.size
[1] 144
$number.of.items
[1] 8
$alpha
[1] 0.9015358
```

Pour mesurer la cohérence interne de l'échelle nous avons fait recours au coefficient de l'Alpha de Cronbach. Dans notre cas, Alpha égale à 0.9015358 proche à 1. Alors cela indique que la cohérence interne de l'échelle est significative

Analyse confirmatoire

L'analyse factorielle confirmatoire (AFC) a été menée afin de vérifier la validité du modèle unidimensionnel de la satisfaction académique des étudiants. Cette démarche vise à confirmer que les huit items du questionnaire reflètent un facteur latent unique, celui de la satisfaction académique.

Le modèle testé comprend un seul facteur latent, « Satisfaction académique », mesuré par huit indicateurs observés : Sati1 à Sati8. Chaque item est supposé contribuer positivement au facteur latent.

Latent Variables:						
	Estimate	Std.Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
Satisfaction =~						
Sati1	1.000				0.771	0.818
Sati2	1.081	0.089	12.088	0.000	0.834	0.849
Sati3	0.956	0.094	10.205	0.000	0.737	0.764
Sati4	0.813	0.088	9.190	0.000	0.627	0.699
Sati5	1.183	0.127	9.285	0.000	0.912	0.710
Sati6	0.683	0.081	8.398	0.000	0.527	0.663
Sati7	1.191	0.135	8.852	0.000	0.919	0.684
Sati8	1.185	0.117	10.160	0.000	0.914	0.764

Les résultats de l'analyse factorielle confirmatoire montrent que l'ensemble des huit items contribuent de manière significative au facteur latent de satisfaction académique ($p < .001$). Les coefficients de saturation standardisés varient de 0.66 à 0.85, indiquant une contribution forte à très forte des items à la mesure du construit latent. Ces résultats confirment la validité convergente du modèle unidimensionnel proposé.

User Model versus Baseline Model:

Comparative Fit Index (CFI)	0.978
Tucker-Lewis Index (TLI)	0.969

Les indices d'ajustement obtenus indiquent une très bonne adéquation du modèle aux données (CFI = 0.978 ; TLI = 0.969), dépassant les seuils recommandés de 0.95. Ces résultats confirment que le modèle unidimensionnel de la satisfaction académique s'ajuste de manière satisfaisante aux données empiriques.

Root Mean Square Error of Approximation:

RMSEA	0.069
90 Percent confidence interval - lower	0.023
90 Percent confidence interval - upper	0.108
P-value H ₀ : RMSEA ≤ 0.050	0.203
P-value H ₀ : RMSEA ≥ 0.080	0.355

Robust RMSEA	0.069
90 Percent confidence interval - lower	0.023
90 Percent confidence interval - upper	0.108
P-value H ₀ : Robust RMSEA ≤ 0.050	0.203
P-value H ₀ : Robust RMSEA ≥ 0.080	0.355

Standardized Root Mean Square Residual:

SRMR	0.033
------	-------

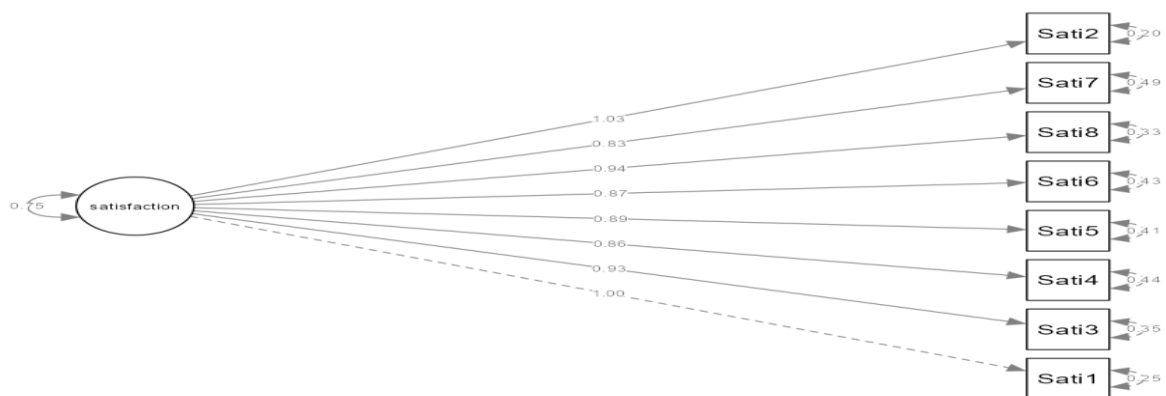
Les indices d'ajustement obtenus attestent d'une très bonne adéquation du modèle unidimensionnel de la satisfaction académique aux données empiriques (CFI = 0.978 ; TLI = 0.969 ; RMSEA = 0.069 [IC90% = 0.023–0.108] ; SRMR = 0.033).

Conformément aux seuils de Hu et Bentler (1999), les valeurs de CFI et TLI supérieures à 0.95 et la valeur du SRMR inférieure à 0.08 indiquent un ajustement excellent, tandis que la valeur du RMSEA (0.069) témoigne d'un ajustement acceptable. Ces résultats confirment la validité du modèle unidimensionnel de la satisfaction académique.

```
> reliability(fit)
               Satisfaction
alpha          0.9015358
omega          0.9049768
omega2         0.9049768
omega3         0.9032732
avevar         0.5508336
```

La fiabilité interne du construit « Satisfaction académique » a été évaluée à l'aide de l'alpha de Cronbach et de la fiabilité composite. Les résultats montrent une très bonne cohérence interne ($\alpha = 0.90$) et une excellente fiabilité composite ($\omega = 0.90$), dépassant largement le seuil recommandé de 0.70. De plus, la variance moyenne extraite (AVE = 0.55) est supérieure au seuil de 0.50, attestant de la validité convergente du modèle. Ces résultats confirment que les huit items mesurent de façon homogène et fiable la satisfaction académique des étudiants.

Figure05 : le modèle structurel de satisfaction



Le modèle présenté s'appuie sur une approche d'analyse factorielle confirmatoire pour l'évaluation du construit de la satisfaction. La variable latente "satisfaction" est opérationnalisée au travers de huit indicateurs observés (Sati1 à Sati8), chacun étant associé à une charge factorielle comprise entre 0,83 et 1,03, reflétant une forte contribution de chaque item à la mesure du construit analysé. Les variances d'erreur spécifiques à chaque indicateur, oscillant entre 0,20 et 0,49, témoignent d'une part de variance résiduelle propre à chaque item, phénomène habituellement observé dans la modélisation des variables psychologiques. La charge fixée à 1 indiquée pour Sati1 correspond à une contrainte d'identification du modèle, permettant la standardisation des estimations. Ce schéma révèle une bonne validité

convergente, illustrée par la cohérence des charges factorielles, et atteste de la robustesse psychométrique du dispositif d'évaluation de la satisfaction retenu. Une telle modélisation favorise l'interprétation précise du concept mesuré et renforce la fiabilité scientifique des résultats rapportés dans l'étude.

4. Résultats et discussion

À travers les outils et instruments de mesure qui nous ont permis de collecter des données, qu'elles soient qualitatives ou quantitatives, nous sommes parvenus à tirer des conclusions permettant de répondre à notre question de recherche.

Sur le plan organisationnel, le descriptif type respecte un certain nombre de critères définis par les normes du CNPN. Parmi ceux-ci, on relève que l'intitulé de la filière reflète les objectifs et les contenus de la formation ainsi que les compétences visées, clairement définies et communiquées aux étudiants. Cela favorise un apprentissage explicite, donne du sens à la formation et offre aux étudiants une vision claire de leur parcours.

De plus, le dispositif respecte l'organisation prévue de la filière en dispensant à la fois des modules disciplinaires et des modules professionnels. Il ressort également que la mise en œuvre respecte, dans l'ensemble, les normes fixées au départ, notamment en ce qui concerne la spécialisation des enseignants intervenants. On observe aussi une adaptation des modes d'évaluation en fonction de la nature des modules. Toutefois, un problème persiste : celui du recrutement des enseignants, car le recours massif à des professeurs vacataires impacte négativement l'efficacité de la formation.

La question de la satisfaction requiert une mesure quantitative. Pour cela, nous avons utilisé un questionnaire comportant deux sections : la première consacrée aux caractéristiques sociodémographiques (âge, note, niveau, etc.), et la seconde dédiée à la mesure d'un trait latent, celui de la satisfaction, à travers l'adaptation de l'échelle de mesure « Satisfaction with Life Scale », composée de trois items. Il nous a semblé pertinent de confronter deux variables essentielles : la satisfaction et la note, afin d'évaluer, entre autres, l'efficacité du dispositif de formation. Les résultats, obtenus après l'application d'un test non paramétrique de Spearman, indiquent une corrélation entre les deux variables. L'analyse des données révèle que la satisfaction globale des participants est relativement élevée, avec une moyenne de 3,74 sur 5 et un écart-type de 0,82. Ce résultat indique que la majorité des répondants perçoivent positivement l'expérience évaluée, la moyenne dépassant le point médian de l'échelle et traduisant ainsi un niveau de satisfaction modéré à élevé. La dispersion modérée des réponses suggère également une certaine homogénéité dans les perceptions, bien que quelques variations

individuelles puissent exister. Ces résultats fournissent une indication claire de la tendance générale de satisfaction au sein de l'échantillon étudié. Avant d'examiner la relation entre la satisfaction et la note, les distributions de ces deux variables ont été vérifiées pour la normalité. La variable « Satisfaction » (moyenne des 8 items) présentait une moyenne de 3.74 (écart-type = 0.824), une asymétrie modérément négative (-0.534) et une kurtosis légèrement négative (-0.458). Le test de Shapiro-Wilk a révélé une déviation significative de la normalité ($W = 0.952$, $p < 0.001$), indiquant que la distribution n'était pas normale malgré une symétrie modérée observée sur les histogrammes et Q-Q plots.

La variable « Note » (score obtenu au semestre précédent) présentait une moyenne de 22.2 (écart-type = 103), une asymétrie très élevée (11.7) et une kurtosis extrême (137), avec des valeurs minimales et maximales de 7 et 1220 respectivement. Le test de Shapiro-Wilk confirmait également la non-normalité de cette variable ($W = 0.0661$, $p < 0.001$). Ces résultats indiquent une distribution fortement asymétrique, probablement influencée par des valeurs extrêmes.

En raison de cette violation de l'hypothèse de normalité pour les deux variables, un test non paramétrique a été retenu. La corrélation de Spearman a été utilisée pour évaluer la relation entre satisfaction et note. Ce test est approprié pour les données non normales, car il repose sur les rangs des valeurs plutôt que sur les valeurs absolues et permet de détecter une relation monotone entre deux variables quantitatives, même en présence de valeurs extrêmes ou de distributions fortement asymétriques.

Les enseignants interrogés expriment une satisfaction relative à l'égard du dispositif de formation. Plusieurs d'entre eux soulignent des aspects positifs, tels que l'organisation didactique et l'intégration de modules jugés essentiels à la formation des futurs enseignants de français, notamment la psycholinguistique et la sociolinguistique.

Certains apprécient également la présence de modules transversaux (anglais, compétences numériques, méthodologie du travail universitaire), considérés comme des leviers pour développer la polyvalence professionnelle des étudiants :

« Ces modules ouvrent nos étudiants à d'autres champs de compétences, ce qui est bénéfique pour leur insertion professionnelle. »

Cependant, les réserves demeurent nombreuses. Plusieurs enseignants estiment que la mise en œuvre du dispositif reste insuffisante et que les modalités d'évaluation ne traduisent pas réellement les compétences acquises :

« L'évaluation reste trop centrée sur la théorie. On ne mesure pas assez les compétences pédagogiques réelles. »

D'autres évoquent une diversité de pratiques pédagogiques : certains cherchent à intégrer des outils numériques pour rendre les apprentissages plus dynamiques, tandis que d'autres préfèrent une approche plus traditionnelle, sans technologies :

« Je préfère enseigner à l'ancienne, sans écran entre moi et mes étudiants. »

Cette tension illustre la variété des postures face aux orientations du descriptif type.

Concernant la question de recherche relative à la pertinence des objectifs de formation, la plupart des enseignants jugent ces objectifs imposés et peu adaptés aux besoins réels des étudiants :

« Les objectifs ne reflètent pas la réalité du terrain. Ils sont trop généraux et déconnectés des attentes des étudiants. »

Cette perception met en lumière un écart entre la planification institutionnelle et les exigences de la pratique enseignante. Plusieurs participants évoquent par ailleurs la rigidité du cadre du CNPN, perçue comme un frein à l'innovation :

« Le CNPN est trop rigide, tout est décidé d'avance. On ne peut pas adapter selon nos contextes. »

De nombreux enseignants considèrent que le descriptif type de la formation nécessite une révision profonde, notamment au niveau de la structuration des modules, des profils d'entrée et du concours d'accès. Certains dénoncent un manque de cohérence dans l'organisation interne :

« Certains modules sont fusionnés alors qu'ils devraient être séparés, comme la lexicologie et la lexicographie. »

Le concours d'accès est aussi remis en question. Plusieurs enseignants estiment qu'un entretien oral seul ne suffit pas pour évaluer les compétences linguistiques requises :

« Évaluer un futur enseignant sans épreuve écrite, c'est passer à côté d'une partie essentielle du profil. »

De manière plus globale, les participants perçoivent un manque de cohérence entre les objectifs, les contenus et les profils des étudiants admis. Ils soulignent la nécessité d'une évaluation d'impact qui tienne compte du développement des compétences au fil du temps, ainsi que de critères d'efficacité et d'équité dans la formation.

Enfin, plusieurs enseignants insistent sur l'importance d'intégrer des aspects psychologiques et motivationnels dans l'évaluation de la formation, afin de mieux comprendre la satisfaction, la

perception et l'engagement des acteurs. Ces éléments, selon eux, devraient compléter les critères purement académiques et administratifs.

En termes de limites de la recherche, la contrainte temporelle a restreint la profondeur de l'analyse. Certains enseignants, pris par les examens de fin d'année, n'ont pas pu participer, ce qui a réduit la diversité des entretiens. De plus, l'étude s'est concentrée sur les régions de Fès-Meknès et Rabat-Salé-Kénitra, ce qui limite la transférabilité des résultats à l'ensemble du territoire.

Malgré ces contraintes, la diversité institutionnelle des enseignants interrogés a permis de dégager des tendances solides et de mieux comprendre les perceptions et pratiques entourant la mise en œuvre du dispositif de formation.

Conclusion

En conclusion, cette recherche a permis de mieux cerner les dimensions qui influencent l'efficacité et la qualité d'un dispositif de formation. L'analyse a montré que, si les étudiants expriment une satisfaction moyenne, leurs principales réserves concernent surtout les conditions d'étude, souvent perçues comme peu favorables à l'apprentissage. Les enseignants, quant à eux, insistent sur l'écart entre le descriptif officiel et la réalité de la mise en œuvre, ce qui met en lumière la nécessité de réviser le contenu et les objectifs de la formation afin de les adapter davantage aux profils des étudiants.

Par ailleurs, la comparaison entre différents établissements a révélé des pratiques hétérogènes et parfois un manque de respect du principe de la filière type, accentuant ainsi les disparités dans l'application du dispositif. Ces constats soulignent l'importance d'un suivi plus rigoureux et d'une culture d'évaluation mieux ancrée, condition essentielle pour garantir la pertinence et l'efficacité des formations.

Enfin, cette étude ouvre des perspectives concrètes pour améliorer le dispositif : la révision du concours d'accès (écrit et oral), la dé-fusion de modules et le renforcement du suivi qualité. Elle suggère également des pistes opérationnelles, telles que la mise en place d'un tableau de bord multi-critères (pertinence, efficacité, efficience, équité, conformité), un plan d'évaluation annuel fondé sur le modèle CIPP avec responsables, sources de preuve et seuils cibles, ainsi que l'évaluation d'impact par des pré-tests et post-tests de compétences, l'observation en stage et le suivi des taux d'insertion professionnelle à 6–12 mois.

Bibliographie

- Abdullah, F. (2005). HEDPERF versus SERVPERF : The quest for ideal measuring instrument of service quality in higher education sector. *Quality Assurance in Education*, 13(4), 305-328.
<https://doi.org/10.1108/09684880510626584>
- Arambewela, R., & Hall, J. (2009). An empirical model of international student satisfaction. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 21(4), 555-569.
<https://doi.org/10.1108/13555850910997599>
- Blouin, S. (2000). *L'évaluation de programmes de formation et l'efficacité organisationnelle*. 4(2).
- De Ketele, J.-M. (2011). L'évaluation et le curriculum : Les fondements conceptuels, les débats, les enjeux. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 25, Article 25.
<https://doi.org/10.4000/dse.1022>
- De Vaux, M. B., Ceccaldi, S., de Lassus, I., & Crine, G. (s. d.). *Roch Laflamme, La formation en entreprise : Nécessité ou contrainte ?*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 1998.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Elliott, K., & Shin, D. (2002). Student Satisfaction : An Alternative Approach to Assessing This Important Concept. [http://lst-iiiep.iiiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/\[in=epidoc1.in\]/?t2000=016191/\(100\),](http://lst-iiiep.iiiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=016191/(100),) 24.
<https://doi.org/10.1080/1360080022000013518>
- Figari, G. (1999). *Roegiers (Xavier). - Analyser une action d'éducation ou de formation*.
https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1999_num_126_1_3048_t1_0198_0000_1
- Figari, G., Remaud, D., & Tourmen, C. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation ou L'enquête évaluative*. De Boeck.
- Gerard, F.-M. (2022). L'évaluation de la qualité des systèmes de formation. *Mesure et évaluation en éducation*, 24(2-3), 53-77. <https://doi.org/10.7202/1091170ar>
- Gilibert, D., & Gillet, I. (2010). Revue des modèles en évaluation de formation : Approches conceptuelles individuelles et sociales. *Pratiques Psychologiques*, 16(3), 217-238.
<https://doi.org/10.1016/j.prps.2009.03.006>
- Michel, B., Morand-Aymon, B., Perrin, N., & Stroumza, J. (1997). *Ingénierie, évaluation et qualité en formation*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Cahier de la Section des sciences de l'éducation. Édité par le GREOP.

- Kember, D., & Ginns, P. (2012). *Evaluating Teaching and Learning : A practical handbook for colleges, universities and the scholarship of teaching*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203817575>
- Maccario, B. (1986). Barbier (Jean-Marie). —*L'Evaluation en formation*.
https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1986_num_77_1_2408_t1_0080_0000_2
- Marguerite, A. (s. d.). Postic (Marcel), De Ketele (Jean-Marie). —*Observer les situations éducatives*.
- Otte, G., Sawert, T., Brüder, J., Kley, S., Kroneberg, C., & Rohlfing, I. (2024). Critères de qualité de la recherche en sociologie: Une perspective analytique-empirique. *L'Année sociologique*, 74(2), 569-602. <https://doi.org/10.3917/anso.242.0569>
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education : The Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16(2), 129-150.
<https://doi.org/10.1080/03075079112331382944>
- Roy, N. (1998). *L'évaluation de la formation : Mise à l'épreuve de la relation entre les niveaux du modèle de Kirkpatrick*. [University of Ottawa (Canada)]. <http://hdl.handle.net/10393/4201>
- Saint-Arnaud, Y. (1999). *Le changement assisté : Compétences pour intervenir en relations humaines*. G. Morin.
- Schreiner, L., & Nelson, D. (2013). The Contribution of Student Satisfaction to Persistence. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 15, 73-111.
<https://doi.org/10.2190/CS.15.1.f>
- TENDENG, M. L. (2024). *Confiance et la satisfaction des producteurs envers les services des distributeurs au Sénégal : Application aux PME de transformation de produits agricoles au Sénégal*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.14541810>
- Thwaites, J. (1984). T.J. PETERS, R.H. Jr. WATERMAN : In Search of Excellence : Lessons from America's Best-Run Companies. New-York, Harper and Row, 1982, 350 pp., ISBN 0-06-015042-4. *Relations industrielles / Industrial Relations*, 39(2), 403-406.
<https://doi.org/10.7202/050045ar>
- CSEFRS. (2015). Vision stratégique de la réforme 2015-2030: pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion. Rabat: Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique.