

Réformes et Réalités de la Formation Continue au Maroc : Perceptions et Attentes des Enseignants-Chercheurs

Reforms and Realities of Continuing Education in Morocco: Perceptions and Expectations of Teacher-Researchers

Khaoula BAYDI, (Doctorante)

*Politiques Educatives et Dynamiques Sociales
Faculté des Sciences de l'Education
Université Mohammed V de Rabat*

Khalid DERKAoui, (PhD, Professor of Educational Management)

*Faculté des Sciences de l'Education
Université Mohammed V de Rabat*

Adresse de correspondance :	Adresse: Boulevard Mohammed Ben Abdellah Regragui-Madinat Al Irfane-B.P. 6211 Rabat Tél : 05.37.77.42.78 , 05.37.77.42.89. Fax : 05.37 .77. 13. 42
Déclaration de divulgation :	Les auteurs n'ont pas connaissance de quelconque financement qui pourrait affecter l'objectivité de cette étude et ils sont responsables de tout plagiat dans cet article.
Conflit d'intérêts :	Les auteurs ne signalent aucun conflit d'intérêts.
Citer cet article	BAYDI, K. & DERKAoui, K. (2024). Réformes et Réalités de la Formation Continue au Maroc : Perceptions et Attentes des Enseignants-Chercheurs. <i>International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics</i> , 5(12), 506-519. https://doi.org/10.5281/zenodo.14289120
Licence	Cet article est publié en open Access sous licence CC BY-NC-ND

Received: October 21, 2024

Accepted: December 05, 2024

Réformes et Réalités de la Formation Continue au Maroc : Perceptions et Attentes des Enseignants-Chercheurs

Résumé :

Cet article examine la formation continue des enseignants-chercheurs dans l'enseignement supérieur marocain, en particulier à la Faculté des Sciences de l'Éducation de Rabat. L'objectif est de comprendre comment ces professionnels perçoivent et vivent cette formation et d'évaluer son impact sur leurs pratiques pédagogiques et scientifiques. Nous avons mené une enquête quantitative à partir d'un questionnaire soumis à un échantillon de 100 enseignants-chercheurs, complétée par des entretiens qualitatifs avec des responsables institutionnels. Cette approche mixte nous a permis de tester plusieurs hypothèses, dont celle de l'inadéquation des politiques actuelles de formation continue aux besoins réels des enseignants.

Les résultats montrent que la majorité des enseignants-chercheurs reconnaissent l'importance de la formation continue pour rester à jour dans un environnement académique en constante évolution. Cependant, ils expriment leur insatisfaction quant aux formations disponibles, jugées trop irrégulières et peu adaptées. Parmi les besoins les plus fréquents figurent l'enseignement à distance, l'usage des nouvelles technologies, et la publication scientifique, avec un souhait d'accéder davantage à des formations en anglais, essentiel pour la visibilité internationale.

L'étude est toutefois limitée par la taille de l'échantillon et par son périmètre restreint à une seule faculté, limitant ainsi la portée de ses conclusions. Malgré cela, elle propose des pistes concrètes pour améliorer la formation continue dans l'enseignement supérieur marocain, avec des recommandations pour des programmes plus fréquents et mieux adaptés aux besoins actuels.

En définitive, cette recherche apporte une contribution originale en abordant un sujet souvent négligé et en proposant des solutions pour renforcer la pertinence et l'impact de la formation continue dans le contexte académique marocain.

Mots clés : Formation continue, enseignants-chercheurs, pédagogie, technologies éducatives, Maroc.

Classification JEL : I23 - 120 M53

Type de l'article : Recherche empirique.

Abstract :

This article examines the continuing education of teacher-researchers in Moroccan higher education, with a specific focus on the Faculty of Education Sciences in Rabat. The objective is to understand how these professionals perceive and experience this training and to assess its impact on their pedagogical and scientific practices. We conducted a quantitative survey using a questionnaire administered to a sample of 100 teacher-researchers, complemented by qualitative interviews with institutional officials. This mixed-method approach allowed us to test several hypotheses, including the inadequacy of current continuing education policies in meeting teachers' real needs.

The results indicate that the majority of teacher-researchers recognize the importance of continuing education to remain current in a constantly evolving academic environment. However, they express dissatisfaction with the available training, deemed too irregular and poorly adapted. Among the most frequently mentioned needs are distance learning, the use of new technologies, and scientific publication, with a strong desire for more access to English-language training, essential for international visibility.

The study is limited by the sample size and its restriction to a single faculty, which narrows the scope of its conclusions. Despite this, it offers concrete pathways to improve continuing education in Moroccan higher education, with recommendations for more frequent and better-tailored programs to meet current needs.

Ultimately, this research makes an original contribution by addressing an often-overlooked topic and proposing solutions to enhance the relevance and impact of continuing education in the Moroccan academic context.

Keywords: Continuing education, teacher-researchers, pedagogy, educational technologies, Morocco.

JEL Classification: I23 - 120 M53

Article type: Empirical Research

1. Introduction

L'étude empirique est le point central de ce travail, car elle concentre l'essentiel de la valeur ajoutée intellectuelle. Notre principale préoccupation est de réaliser cette étude conformément aux démarches préconisées par les chercheurs scientifiques. Nous nous sommes attachés à respecter toutes les étapes typiques des études exploratoires telles qu'elles sont menées par les professionnels dans leurs travaux de recherche pour répondre aux problématiques qu'ils se fixent.

Cet article est extrait de notre projet de fin d'études intitulé *La formation continue en enseignement supérieur : L'approche de l'enseignant-chercheur*, réalisé dans le cadre de l'obtention d'un Master en Management et leadership éducatifs à l'Université Mohammed de Rabat. Bien que la formation continue des enseignants-chercheurs soit largement reconnue pour son importance dans le développement des compétences académiques et scientifiques, peu de travaux s'intéressent à sa mise en œuvre dans le contexte marocain. Ce travail s'inscrit ainsi dans une perspective visant à combler cette lacune, en explorant comment les enseignants-chercheurs de la Faculté des Sciences de l'Éducation de Rabat perçoivent et vivent ces dispositifs de formation continue.

Dans un premier temps, cette recherche expose les fondements de l'étude empirique en mettant en avant l'importance de la méthodologie de travail. Le choix du paradigme de recherche est un élément crucial qui conditionne l'ensemble de la démarche scientifique à suivre. En effet, le paradigme adopté influence non seulement la manière dont les données sont collectées, mais aussi la manière dont elles sont interprétées. Dans ce cadre, nous avons opté pour une approche hypothético-déductive, qui nous a permis de formuler des hypothèses à partir de la littérature existante, puis de les tester grâce à une collecte de données rigoureuse. Cette étude repose sur une méthodologie mixte, combinant une enquête quantitative auprès d'un échantillon de 100 enseignants-chercheurs et des entretiens qualitatifs avec des responsables institutionnels, afin de mieux saisir les dynamiques actuelles et de proposer des recommandations concrètes. Ce choix méthodologique impose une rigueur particulière à chaque étape de l'étude, garantissant ainsi la validité et la fiabilité des résultats obtenus.

Les caractéristiques spécifiques de cette recherche empirique sont également importantes à souligner. En ce qui concerne la population cible, nous sommes concentrés sur les enseignants-chercheurs exerçant au sein de la Faculté des Sciences de l'Éducation de Rabat. Un échantillonnage aléatoire a été utilisé pour sélectionner les participants, afin d'assurer une représentativité adéquate des résultats. L'élaboration du questionnaire et des guides d'entretien a été soigneusement conçue pour aborder des dimensions clés telles que les besoins en formation continue, les obstacles rencontrés, ainsi que les attentes des enseignants en matière de développement professionnel. La formation continue, dans le cadre de l'enseignement supérieur, peut être définie comme un processus de perfectionnement continu destiné à maintenir les compétences pédagogiques et scientifiques des enseignants-chercheurs. Selon les théories de l'apprentissage continu et de l'andragogie, une formation adaptée aux besoins spécifiques des adultes professionnels est cruciale dans un contexte d'évolution technologique et d'internationalisation des savoirs.

Ainsi, cette introduction souligne l'effort de cette recherche pour respecter les meilleures pratiques en matière d'études exploratoires, afin de garantir des résultats fiables et exploitables. Les analyses qui en découlent permettront d'apporter un éclairage nouveau sur les enjeux de la formation continue dans l'enseignement supérieur marocain, tout en proposant des recommandations concrètes pour améliorer les politiques institutionnelles dans ce domaine. Nous espérons que ces recommandations contribueront à rendre la formation continue plus généralisée, plus accessible à tous les enseignants-chercheurs, et davantage en phase avec les besoins actuels, en particulier dans le contexte d'une mondialisation des standards académiques.

Notre recherche ne néglige nullement que la formation continue ne se limite pas uniquement à l'amélioration des compétences pédagogiques des enseignants-chercheurs, elle joue également un rôle crucial dans le développement de la recherche scientifique. En accédant à des formations actualisées, les enseignants-chercheurs peuvent non seulement améliorer leur pratique de l'enseignement, mais également renforcer leurs capacités à mener des recherches innovantes et à produire des résultats scientifiques de haute qualité. La mise à jour des compétences en méthodologie de recherche, l'apprentissage de nouveaux outils d'analyse statistique et l'intégration des technologies numériques dans la recherche sont autant d'éléments qui peuvent accroître l'impact des travaux des enseignants-chercheurs. Ces derniers aspects n'ont pas fait l'objet d'une analyse particulière dans le cadre de notre étude, mais ils sont envisageables dans un avenir proche.

2. Contexte de l'étude et cadre conceptuel

2.1. Contexte de l'étude

Le contexte de cette étude se situe dans l'enseignement supérieur, où la formation continue des enseignants-chercheurs prend une place de plus en plus centrale. Dans un monde en constante mutation, les établissements universitaires sont confrontés à des enjeux nouveaux, notamment l'essor des technologies numériques et les attentes grandissantes des étudiants en matière de pédagogie innovante. Dans ce cadre, la formation continue se présente non seulement comme un levier d'amélioration individuelle pour les enseignants, mais également comme un pilier stratégique pour les institutions, désireuses de garantir une qualité pédagogique qui réponde aux exigences contemporaines.

Au Maroc, la formation continue des enseignants-chercheurs devient un enjeu prioritaire, avec des politiques visant à renforcer les compétences et à promouvoir l'innovation pédagogique. Les établissements marocains sont en pleine transition, cherchant à développer des programmes adaptés aux réalités locales, tout en s'alignant sur les standards internationaux. Dans ce contexte, l'étude explore comment les enseignants-chercheurs perçoivent les programmes de formation continue et comment ces programmes répondent aux besoins spécifiques de l'enseignement supérieur marocain. En adoptant une approche empirique, cette recherche contribue à mieux comprendre les mécanismes d'appropriation de la formation continue dans un environnement en évolution rapide, tout en tenant compte des spécificités culturelles et institutionnelles.

2.2. Cadre conceptuel de l'étude

Dans cette étude, plusieurs concepts clés viennent éclairer notre réflexion sur la formation continue des enseignants-chercheurs. Le concept de *formation continue* est défini comme un processus d'apprentissage actif et évolutif, permettant aux professionnels de renouveler et d'étendre leurs compétences tout au long de leur carrière. Cette formation repose sur l'idée que l'apprentissage est un processus constant, s'étendant bien au-delà des premières étapes d'insertion professionnelle, et permet d'adapter en permanence les savoirs aux besoins actuels du métier. De plus, les théories de l'apprentissage des adultes, comme l'andragogie, insistent sur la nécessité de proposer des formations qui répondent aux besoins individuels et professionnels des enseignants, en tenant compte de leurs expériences passées et de leur motivation à se perfectionner (Knowles et al., 2014).

Un autre concept essentiel est celui de *développement professionnel*, souvent abordé dans la littérature sur l'enseignement comme un vecteur d'amélioration des pratiques et des savoirs pédagogiques. Ce développement ne vise pas seulement une transmission de connaissances, mais implique également une réflexion critique sur les pratiques de chaque enseignant. Dans cette perspective, les communautés de pratique, qui favorisent les échanges et l'apprentissage collectif, sont souvent mises en avant comme des cadres propices à la progression continue des enseignants-chercheurs.

Enfin, l'idée de *compétences pédagogiques et scientifiques* englobe les aptitudes nécessaires pour transmettre des savoirs et mener des recherches. Dans le cadre de la formation continue, ce concept suppose une capacité d'adaptation aux innovations pédagogiques et aux technologies modernes, permettant aux enseignants-chercheurs de rester à la pointe dans leur discipline tout en adoptant des pratiques d'enseignement efficaces. Cette revue conceptuelle sert ainsi de fondement pour comprendre comment les enseignants-chercheurs s'approprient et intègrent la formation continue dans leur développement professionnel.

3. Revue de littérature et développement des hypothèses

La formation continue dans l'enseignement supérieur joue aujourd'hui un rôle fondamental pour améliorer les compétences des enseignants-chercheurs, non seulement en leur permettant d'adapter leurs pratiques aux évolutions rapides de la technologie et des attentes des étudiants, mais aussi en renforçant leur satisfaction et leur épanouissement professionnel (Boud & Hager, 2012; Knight, Tait, & Yorke, 2006). De nombreuses études montrent que la formation continue est un moteur pour une meilleure qualité de l'enseignement et contribue directement au développement des enseignants (Fraser, Kennedy, Reid, & McKinney, 2007; Villegas-Reimers, 2003).

Dans cette revue de littérature, nous explorons les grandes théories et les recherches empiriques qui encadrent la formation continue des enseignants-chercheurs, en mettant en lumière les approches pédagogiques et institutionnelles qui favorisent leur développement professionnel. L'objectif est d'examiner les dynamiques d'apprentissage et les interactions professionnelles au sein desquelles les enseignants peuvent affiner leurs pratiques et enrichir leur expertise en recherche.

3.1. Exposition des théories majeures

Plusieurs théories offrent des perspectives enrichissantes pour comprendre l'importance de la formation continue pour les enseignants dans l'enseignement supérieur. Par exemple, la théorie de l'andragogie de Knowles (1980) souligne que l'apprentissage des adultes est souvent dirigé par leurs propres besoins et aspirations, avec un accent sur l'expérience pratique et la résolution de problèmes. Cette vision permet de comprendre pourquoi les enseignants-chercheurs souhaitent affiner leurs compétences pour s'adapter aux exigences changeantes de leur métier (Knowles, Holton III, & Swanson, 2014).

De même, la théorie de la communauté de pratique de Wenger (1998) insiste sur le rôle des interactions sociales pour stimuler l'apprentissage, en encourageant le partage d'expériences et la réciprocité au sein de groupes de pairs. Cette approche est particulièrement utile pour comprendre comment les réseaux professionnels et les ateliers collaboratifs peuvent soutenir l'évolution pédagogique des enseignants (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002).

La théorie du développement professionnel de Guskey (2002) ajoute une dimension pratique en montrant que la formation continue ne renforce pas seulement les compétences, mais peut également améliorer la satisfaction au travail des enseignants et, en conséquence, leurs pratiques pédagogiques. Son modèle en cinq niveaux permet d'évaluer l'impact de la formation continue de manière concrète, en examinant à la fois la satisfaction des enseignants et l'impact sur les étudiants.

3.2. Revue des travaux empiriques

De nombreux travaux empiriques confirment la valeur ajoutée de la formation continue dans l'enseignement supérieur, en particulier lorsqu'elle est conçue comme un processus collaboratif et réfléchi. Par exemple, Opfer et Pedder (2011) ont montré que la formation continue est plus

efficace lorsqu'elle s'intègre dans un environnement d'apprentissage dynamique, encourageant les enseignants à réfléchir sur leurs pratiques et à évoluer dans un cadre de soutien collectif. Par ailleurs, Postareff, Lindblom-Ylänne, et Nevgi (2007) ont observé que les formations qui incluent des retours d'expérience réguliers et une évaluation formative contribuent significativement à l'évolution des méthodes d'enseignement. Ces auteurs notent que les enseignants ayant participé à des formations interactives sont plus enclins à adopter des approches pédagogiques centrées sur l'apprenant.

D'autres études, comme celle d'Avalos (2011), mettent en avant l'impact de la formation continue sur l'engagement des enseignants et leur capacité à innover dans leur pratique. Ces travaux soulignent l'importance d'une formation adaptée aux besoins des enseignants, tout en tenant compte des spécificités institutionnelles et culturelles dans lesquelles ils évoluent.

3.3. Analyse critique

Malgré les nombreuses avancées offertes par ces recherches, des limitations persistent. En particulier, le manque d'études longitudinales laisse des zones d'ombre concernant l'impact à long terme de la formation continue (Fraser et al., 2007). La plupart des recherches actuelles se concentrent sur des effets immédiats, sans évaluer la durabilité des changements observés dans les pratiques pédagogiques des enseignants (Timperley, Wilson, Barrar, & Fung, 2007).

De plus, de nombreuses études ne prennent pas suffisamment en compte le contexte institutionnel et culturel spécifique des enseignants, éléments pourtant cruciaux pour évaluer l'efficacité d'un programme de formation (Kennedy, 2005). Ces lacunes montrent l'importance de concevoir des formations flexibles et adaptées aux environnements propres aux enseignants-chercheurs pour optimiser leurs impacts.

Pour conclure, il faut bien noter que cette revue de littérature révèle l'importance d'une formation continue contextualisée et bien soutenue par les institutions pour favoriser le développement des enseignants-chercheurs. Elle montre également que l'évaluation des formations est essentielle pour garantir un impact durable. En s'appuyant sur ces conclusions, notre étude vise à examiner les perceptions des enseignants sur l'efficacité des programmes de formation continue dans un contexte institutionnel spécifique, en intégrant les défis et contraintes propres à leur environnement.

3.4. Développement des hypothèses de recherche

Le développement des hypothèses de recherche s'inscrit dans une démarche hypothético-déductive, en cohérence avec le cadre méthodologique retenu. Comme l'a souligné la littérature sur la formation continue dans l'enseignement supérieur, plusieurs défis restent à relever pour adapter les programmes de formation continue aux besoins spécifiques des enseignants-chercheurs. À partir de cette analyse et des objectifs de la recherche, les hypothèses suivantes ont été formulées :

H1 : *La formation continue n'est pas perçue comme une nécessité par les enseignants-chercheurs, qui ne la considèrent pas comme un élément essentiel pour l'amélioration de leurs pratiques pédagogiques et scientifiques.*

Cette hypothèse repose sur l'idée que, selon certaines études, la formation continue est souvent reléguée au second plan dans la gestion des priorités des enseignants, particulièrement les plus expérimentés, comme l'ont montré Perrenoud (2001), notamment dans son ouvrage *La formation continue des enseignants : Entre pratiques et exigences institutionnelles*, ainsi que d'autres chercheurs dans le domaine.

H2 : *Les autorités compétentes n'ont pas encore développé une véritable stratégie de formation continue, cohérente et globalisante pour les enseignants-chercheurs.*

Cette hypothèse prend appui sur les constats de Kabbaj (2017), qui critique l'absence d'une vision stratégique claire dans l'enseignement supérieur marocain en matière de formation continue.

H3 : *La politique actuelle de formation continue institutionnelle n'a pas un impact significatif sur les pratiques des enseignants-chercheurs au Maroc, en raison de son caractère sporadique et non systématique.*

Les résultats d'enquêtes menées dans des contextes similaires en France et au Maroc, notamment par Durand (2017), montrent que l'impact des programmes actuels reste limité.

H4 : *Les enseignants-chercheurs ainsi que le ministère de tutelle sont conscients de la nécessité d'élaborer une nouvelle stratégie de formation continue, en tenant compte des évolutions technologiques et des besoins changeants des étudiants.*

L'étude menée par Aboulkacem (2015), dans son œuvre *La modernisation de l'enseignement supérieur au Maroc : Enjeux et perspectives*, montre que, bien que les réformes dans l'enseignement supérieur au Maroc soient en cours, elles doivent mieux intégrer les changements continus dans les pratiques pédagogiques.

H5 : *Pour qu'une politique de formation continue réussisse, elle doit impliquer une collaboration étroite entre toutes les parties prenantes, notamment les enseignants-chercheurs, les institutions, et le ministère de l'Enseignement supérieur.*

Cette hypothèse s'appuie sur les travaux de Guichard et al. (2018), qui ont souligné, dans leur ouvrage *Former pour innover : Enjeux et pratiques dans l'enseignement supérieur*, l'importance de la collaboration entre les différentes parties pour garantir le succès des réformes dans l'enseignement supérieur.

4. Méthodologie de recherche

L'étude empirique est le point nodal de ce travail, concentrant l'essentiel de la valeur ajoutée intellectuelle. Nous avons suivi une démarche rigoureuse, préconisée par les chercheurs scientifiques, afin de respecter toutes les étapes typiques des études exploratoires. L'objectif est de garantir une analyse fiable qui réponde aux problématiques posées. Comme le souligne Yin (2014), une méthodologie de recherche bien structurée permet d'obtenir des résultats solides et validés. La méthodologie adoptée repose sur une approche mixte, combinant des données quantitatives et qualitatives. Cette recherche est structurée autour d'un modèle théorique scientifique pour assurer une approche systématique dans l'analyse des données et l'élaboration des conclusions.

4.1. Dans le cadre de l'étude quantitative

Notre démarche méthodologique a consisté en une collecte de données par le biais d'un questionnaire structuré ayant permis de recueillir des données quantitatives auprès des enseignants-chercheurs de la Faculté des Sciences de l'Éducation de Rabat. Les questionnaires ont été mis à la disposition des enseignants-chercheurs par voie de l'internet.

Ainsi, le questionnaire, élaboré pour recueillir les perceptions et expériences des enseignants-chercheurs en matière de formation continue dans l'enseignement supérieur, a été conçu de manière à couvrir un ensemble de thèmes clés, chacun contribuant à une compréhension nuancée des pratiques et des attentes des enseignants-chercheurs. Les principaux thèmes abordés sont la **m**otivation pour la formation continue, la **p**erception de l'efficacité des programmes, l'**a**ccessibilité et le soutien institutionnel, l'**a**daptation aux innovations pédagogiques et technologiques et l'**i**mpact sur le développement professionnel et la carrière.

Ces investigations ont permis de recueillir des données primaires importantes, nous permettant de tester nos hypothèses et d'élaborer des recommandations pertinentes. Guichard et al. (2018) ont montré qu'une méthodologie mixte permet de mieux capter la complexité des perceptions et des besoins des enseignants.

Par conséquent, notre étude vise à proposer des recommandations pour améliorer la politique institutionnelle de formation continue destinée aux enseignants-chercheurs, en la rendant plus générale, démocratique et percutante. Ces recommandations rejoignent celles formulées par Durand (2017) dans son livre *Réformer la formation continue pour un enseignement supérieur*

de qualité, qui insiste sur l'importance d'une approche systématique pour renforcer la qualité de l'enseignement supérieur.

4.2. Déroulement des entretiens entrant dans le cadre de l'étude qualitative

À propos de l'étude qualitative ont eu lieu deux entretiens semi-dirigés avec deux personnalités influentes dans le domaine de l'enseignement supérieur

Les entretiens semi-dirigés ont été menés autour de thèmes principaux préalablement définis dans un guide d'entretien. Ces thèmes incluent : les besoins de formation, les obstacles rencontrés, les suggestions d'amélioration, et l'impact des formations actuelles sur les pratiques pédagogiques.

Le tableau récapitulatif des caractéristiques des interviewés est fourni ci-dessous :

Tableau N°01 : Répartition des interviewés

Code interviewé	Qualité (salarié, directeur, cadre...)	Nombre d'années d'expérience	Durée d'entretien
ENT01	Secrétaire Général du ministère de l'Enseignement Supérieur	-	1 h
ENT02	Doyen de la faculté des sciences de l'éducation	-	1 h

Source : Auteurs

Ce tableau, conçu par nos propres soins, permet de visualiser les profils des participants et d'assurer une transparence dans l'analyse qualitative.

4.3. Traitement des données

Pour le traitement des données collectées, les entretiens ont été retranscrits intégralement afin de conserver l'intégrité des réponses. Nous avons choisi une approche d'analyse thématique, inspirée de la méthode de Bardin (1977), permettant de dégager des thèmes récurrents et significatifs dans les réponses des participants. Cette analyse a été réalisée de façon manuelle, garantissant une approche détaillée et approfondie des données, en suivant les étapes d'une analyse verticale et horizontale.

L'analyse des données quantitatives a été réalisée à l'aide des logiciels de bureautique usuels tels que le Word, l'Excel etc.

5. Résultats

5.1 Résultats descriptifs

Cette section présente une vue d'ensemble des caractéristiques démographiques et professionnelles des enseignants-chercheurs interrogés ainsi que de leur participation aux programmes de formation continue (FC).

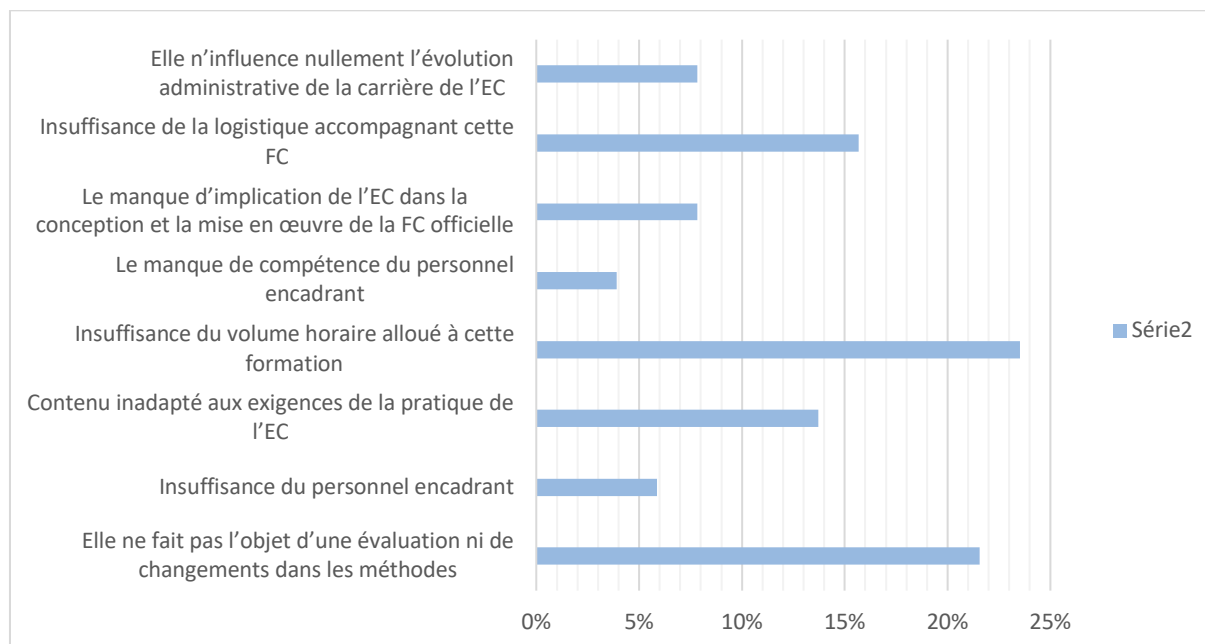
Les enseignants-chercheurs interrogés sont en majorité des titulaires d'un doctorat national (66 %), tandis que les détenteurs d'un doctorat d'État représentent 29 % et ceux avec un diplôme de troisième cycle 5 %. Cette répartition montre une population de professeurs bien qualifiés, mais en majorité de jeunes diplômés, avec 89 % ayant obtenu leur diplôme après l'an 2000. Cette jeunesse dans le corps professoral souligne une population potentiellement réceptive aux initiatives de formation continue.

La participation aux formations continues présente cependant des disparités : plus de la moitié des enseignants interrogés (55,8 %) ont bénéficié d'une formation continue institutionnelle, bien que cette formation reste limitée. Les 20,9 % n'ayant jamais accédé à des formations soulignent un manque de disponibilité ou de répartition équitable des programmes. Parmi les domaines abordés, on trouve la pédagogie universitaire et les technologies éducatives, mais les enseignants expriment que la fréquence et la régularité de ces sessions sont souvent jugées insuffisantes.

Quant à l'impact de ces formations sur leurs pratiques professionnelles, environ 50 % des enseignants jugent que la formation continue a un effet positif, mais modéré sur leurs pratiques pédagogiques, tandis que 27 % la considèrent sans impact significatif. Cela peut refléter une inadéquation entre les contenus des formations et les besoins réels des enseignants dans leur pratique quotidienne.

Les informations collectées à propos des entraves à la réalisation de programmes de formation continue sont synthétisées dans la représentation graphique suivante :

Figure 1 : Entraves à la réalisation de programmes de FC



Source : Auteurs

D'après cette représentation, les principales entraves qui freinent les initiatives de FC institutionnelle telles qu'elles sont déclinées par les répondants sont: l'insuffisance du volume horaire dédié à cette formation, l'absence de toute évaluation et de toute amélioration au niveau des méthodes et l'insuffisance constatée dans le cadre de la logistique accompagnant cette même formation. Il est quand même très curieux de constater que les EC ne donnent pas beaucoup d'importance dans leur implication quant à la conception et à la mise en œuvre de la politique de FC du ministère.

5.2 Résultats quantitatifs et vérification des hypothèses correspondantes

Les analyses quantitatives apportent des précisions sur les perceptions de l'efficacité des programmes de formation continue en fonction de l'expérience professionnelle des enseignants. Une corrélation a été identifiée entre l'expérience professionnelle et la perception de la formation continue. Les enseignants ayant plus d'années d'expérience se montrent globalement plus critiques vis-à-vis des programmes de formation, considérant que ceux-ci manquent de pertinence et ne répondent pas à leurs attentes. En revanche, les enseignants en début de carrière expriment une plus grande ouverture à ces programmes, montrant un intérêt marqué pour le développement de compétences pédagogiques et technologiques.

Ces résultats indiquent une nécessité d'adaptation des programmes en fonction de l'expérience professionnelle, afin de mieux répondre aux attentes spécifiques des enseignants-chercheurs.

Les analyses quantitatives ont également permis d'évaluer l'efficacité perçue de la formation continue et de vérifier les hypothèses formulées.

À propos de l'hypothèse **H1** relative "La formation continue actuelle n'est pas perçue comme essentielle par les enseignants-chercheurs", il convient de constater qu'elle est partiellement

vérifiée. Environ 50 % des enseignants interrogés estiment que la formation continue a un effet modéré sur leur pratique pédagogique, tandis que 27 % considèrent cet impact comme nul, confirmant ainsi un manque perçu de pertinence de la formation continue.

Quant à l'hypothèse **H2** traitant "Les autorités n'ont pas développé une stratégie de formation continue cohérente", les résultats confirment que la confirment avec une majorité d'enseignants signalant des sessions irrégulières et un manque de suivi institutionnel, ce qui souligne un besoin d'orientation stratégique plus forte.

Relativement à l'hypothèse **H3** selon laquelle : "La politique institutionnelle actuelle n'a pas d'impact significatif sur les pratiques des enseignants-chercheurs", il faut bien relever que cette hypothèse est partiellement vérifiée. Si certains répondants considèrent la formation utile, la majorité exprime un impact limité, ce qui indique que la politique de formation continue doit être renforcée pour influencer les pratiques de manière plus substantielle.

Et pour terminer, l'hypothèse **H5** qui soutient qu'une politique de formation continue réussie doit impliquer une collaboration étroite entre les parties prenantes, notamment les enseignants-chercheurs, les institutions et le ministère, a été confirmée puisque les résultats montrent que la collaboration entre toutes les parties prenantes est essentielle pour assurer le succès d'une politique de formation continue. Les enseignants-chercheurs interrogés regrettent souvent de ne pas être suffisamment impliqués dans la conception des programmes, ce qui limite leur pertinence. Ils souhaitent une approche plus participative, où leur expertise et leurs besoins seraient pris en compte dès la phase de planification. Cette hypothèse est donc validée : la réussite d'un programme de formation continue repose sur une collaboration étroite entre les enseignants, les institutions et les décideurs politiques.

4.3 Résultats qualitatifs

Les entretiens semi-directifs réalisés dans le cadre de cette étude révèlent des obstacles concrets et récurrents aux programmes de formation continue.

Les responsables interviewés ont mis en avant plusieurs obstacles, dont l'insuffisance du volume horaire consacré à la formation continue. Ils ont également souligné un manque de logistique et de ressources, avec des équipements et des supports de formation souvent inadéquats. Les contenus abordés dans les sessions de formation sont également perçus comme peu en lien avec les réalités spécifiques des disciplines enseignées. De nombreux enseignants estiment que la formation continue est encore trop théorique et n'offre pas d'applications pratiques adaptées aux besoins du terrain.

Un besoin fort de formation dans les technologies éducatives et l'enseignement à distance a été exprimé, notamment suite aux changements liés à la pandémie de COVID-19. Les enseignants insistent sur la nécessité de maîtriser les outils technologiques pour répondre aux exigences d'un enseignement hybride et à distance. Plusieurs participants ont proposé que des modules spécifiques aux outils numériques soient intégrés dans les programmes de formation continue pour renforcer l'adaptabilité des enseignants aux nouvelles pratiques pédagogiques.

À la lumière des réponses des responsables questionnés, une hypothèse a été vérifiée, il s'agit de l'hypothèse **H4** qui suppose que "Les enseignants et le ministère reconnaissent la nécessité d'une nouvelle stratégie, incluant les technologies et les compétences numériques", Il s'est avéré, d'après les réponses obtenues, qu'elle est confirmée. Les responsables questionnés ont souligné un besoin accru de formation dans les technologies éducatives et l'enseignement hybride, des compétences qui, selon eux, devraient être mieux intégrées dans la stratégie de formation continue.

4.4 Discussion des résultats

Les résultats obtenus rejoignent les conclusions de nombreux auteurs dans la littérature. Par exemple, Perrenoud (2001) met en évidence l'importance d'une personnalisation des programmes de formation continue en fonction de l'expérience des enseignants. Les critiques formulées par les enseignants plus expérimentés, dans cette étude, soulignent bien cette

nécessité. Ils attendent des programmes plus adaptés aux pratiques avancées, tandis que les enseignants débutants souhaitent davantage de sessions d'apprentissage axées sur les bases pédagogiques et l'introduction aux technologies.

Knowles (1980), dans sa théorie de l'andragogie, soutient que les adultes apprennent de manière plus efficace lorsque la formation est centrée sur leurs besoins spécifiques. Cela se reflète dans les suggestions des enseignants interrogés, qui insistent sur le besoin d'un contenu de formation pertinent et d'une régularité accrue pour mieux consolider leurs compétences. De plus, les obstacles rencontrés — logistique, ressources limitées et horaires insuffisants — correspondent aux observations de Durand (2017) dans le contexte français, où une politique institutionnelle inadaptée entraîne souvent des programmes de formation de faible impact.

Ces observations indiquent que pour maximiser les effets de la formation continue, les programmes doivent non seulement être contextualisés pour le cadre marocain, mais aussi mieux adaptés aux spécificités des disciplines et des niveaux d'expérience. Les résultats qualitatifs montrent aussi l'importance d'intégrer des modules sur les compétences numériques et les méthodes d'enseignement à distance, pour répondre aux exigences actuelles de l'enseignement supérieur. Les enseignants-chercheurs marocains estiment que ces compétences sont désormais cruciales pour améliorer la qualité de l'enseignement et rester compétitives sur le plan international.

En conclusion, cette étude met en lumière l'importance de revoir et d'adapter les politiques de formation continue dans l'enseignement supérieur marocain. Une approche personnalisée, prenant en compte l'expérience des enseignants et les évolutions technologiques, semble être la clé pour offrir une formation qui répond aux besoins actuels du corps professoral.

5. Conclusion

L'étude empirique réalisée a permis de mettre en lumière les limites de la politique actuelle de formation continue (FC) destinée aux enseignants-chercheurs (EC) au Maroc. Il ressort des résultats que, bien que la majorité des enseignants-chercheurs considèrent la formation continue comme un élément clé pour maintenir et améliorer leurs compétences pédagogiques et scientifiques, les actions actuelles sont jugées insuffisantes. Les critiques se portent principalement sur le manque de régularité, de pertinence et d'adéquation des contenus aux réalités académiques. Ce constat rejoint les conclusions de Bouzidi (2019), qui souligne que pour être efficace, une politique de formation continue doit être cohérente, inclusive, et adaptée aux besoins spécifiques des enseignants.

Face aux insuffisances observées, cette étude a permis de formuler plusieurs recommandations afin d'optimiser l'efficacité et l'impact de la formation continue pour les enseignants-chercheurs marocains. Tout d'abord, il semble indispensable de généraliser l'accès aux sessions de formation continue, en s'assurant que tous les enseignants-chercheurs, indépendamment de leur grade ou spécialité, puissent en bénéficier de manière équitable. Cette généralisation permettrait de garantir un accès à la formation sans discrimination, ce qui pourrait contribuer à uniformiser les compétences et à renforcer l'équité entre les différents acteurs du milieu académique. En parallèle, il est essentiel de mettre en place une stratégie de formation continue plus structurée, avec une planification régulière et continue des sessions, qui permettrait aux enseignants de suivre des formations adaptées aux évolutions rapides du secteur de l'éducation. Cette stratégie, en s'inspirant des recommandations de Bennani (2020), pourrait reposer sur des cycles annuels ou semestriels de formation, incluant des sessions actualisées pour répondre aux défis contemporains de l'enseignement supérieur.

Une autre proposition forte consiste en la création d'une cellule nationale dédiée à la formation continue des enseignants-chercheurs, placée sous la supervision du ministère de tutelle. Cette cellule pourrait avoir pour mission de superviser et de coordonner l'ensemble des programmes de formation continue au niveau national. Elle jouerait un rôle crucial dans la planification, le suivi et l'évaluation des formations, tout en permettant d'adapter les programmes en fonction

des besoins spécifiques des enseignants et des évolutions technologiques. En centralisant les initiatives de formation, cette cellule nationale pourrait également faciliter le partage de bonnes pratiques et la création d'une base de données des compétences à travers les institutions du pays, contribuant ainsi à un réseau de formation continue plus intégré et plus performant.

Par ailleurs, la diversification du contenu de la formation continue apparaît comme un levier essentiel pour répondre aux besoins variés des enseignants-chercheurs, qui nécessitent des compétences tant pédagogiques que scientifiques. Il est impératif d'équilibrer les actions de formation pour couvrir non seulement les aspects liés à la pédagogie, mais aussi les besoins en matière de recherche scientifique. Les enseignants souhaitent bénéficier de formations sur des thèmes tels que l'enseignement à distance, l'usage des outils numériques, la gestion de projets de recherche, et l'innovation pédagogique, en phase avec les tendances internationales dans l'enseignement supérieur. Un renouvellement régulier des contenus de formation, en intégrant des thématiques modernes et pratiques, permettrait aux enseignants de rester à la pointe des avancées pédagogiques et technologiques, un élément crucial dans un contexte d'évolution rapide du secteur académique.

Pour encourager une participation active des enseignants aux programmes de formation continue, des mesures incitatives pourraient être mises en place. Par exemple, l'attribution de certificats de formation ou l'intégration de la formation continue dans les critères de promotion des enseignants-chercheurs pourraient servir d'incitations concrètes, motivant les enseignants à s'investir davantage dans leur développement professionnel. Ces mesures, en renforçant l'adhésion aux programmes de formation, pourraient aider à instaurer une culture de l'amélioration continue, en ligne avec les objectifs institutionnels d'excellence académique et de modernisation.

En définitive, cette étude confirme que la formation continue des enseignants-chercheurs est un enjeu majeur pour améliorer la qualité de l'enseignement supérieur marocain. La mise en œuvre des recommandations proposées, qui s'appuient également sur les recherches de Bouzidi (2019) et Bennani (2020), pourrait contribuer de manière significative à renforcer l'efficacité des enseignants et à améliorer la qualité de leurs pratiques pédagogiques et scientifiques. De plus, la généralisation des actions de formation continue et leur adaptation aux nouvelles exigences technologiques et pédagogiques apparaissent comme des pistes essentielles pour garantir l'avenir de l'enseignement supérieur au Maroc.

Enfin, l'intégration de modules de formation axés sur la recherche scientifique pourrait apporter un soutien essentiel aux enseignants-chercheurs, en favorisant le développement de compétences spécialisées en méthodologie, en gestion de projets de recherche et en publication scientifique. L'accès à des outils modernes de gestion de la recherche, comme les plateformes de gestion des données ou les logiciels d'analyse statistique, est un aspect souvent négligé dans les programmes de formation actuels. Pourtant, ces outils sont essentiels pour améliorer la qualité et la visibilité des publications scientifiques marocaines. Une formation continue bien structurée et enrichie dans ce sens pourrait donc non seulement servir de levier pour renforcer la pédagogie, mais également contribuer à une meilleure reconnaissance de la recherche scientifique marocaine au niveau international. En s'alignant avec les standards académiques globaux, le Maroc pourrait ainsi consolider sa position dans le paysage académique mondial, tout en stimulant une culture de recherche et d'innovation dans ses institutions d'enseignement supérieur.

Références :

- (1). Aboulkacem, A. (2015). La modernisation de l'enseignement supérieur au Maroc : Enjeux et perspectives. Casablanca : Éditions Maghrébines.
- (2). Avalos, B. (2011). Teacher Professional Development in Teaching and Teacher Education over Ten Years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.
- (3). Bardin, L. (1977). L'analyse de contenu. Paris : Presses Universitaires de France.

- (4). Bennani, M. (2020). Le défi de la formation continue dans l'enseignement supérieur marocain. Rabat : Éditions Universitaires Marocaines.
- (5). Bouzidi, H. (2019). L'enseignement supérieur au Maroc : Enjeux et réformes. Rabat : Presses de l'Université Mohammed V.
- (6). Charles, P., Dupuis, J., & Martin, L. (2017). La formation des enseignants dans le supérieur. Paris : PUF.
- (7). Demailly, L. (2016). Les enseignants et la formation continue : Quelles pratiques ? Lille : Presses Universitaires du Nord.
- (8). Durand, J. (2017). La formation continue dans l'enseignement supérieur français : Limites et perspectives. Paris : L'Harmattan.
- (9). Durand, J. (2017). Réformer la formation continue pour un enseignement supérieur de qualité. Paris : L'Harmattan.
- (10). Durand, J. (2017). Réformer la formation continue pour un enseignement supérieur de qualité. Paris : L'Harmattan.
- (11). Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., & McKinney, S. (2007). Le développement professionnel continu des enseignants : Concepts contestés, compréhensions et modèles. *Journal of In-service Education*, 33(2), 153–169.
- (12). Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., & McKinney, S. (2007). Le développement professionnel continu des enseignants : Concepts contestés, compréhensions et modèles. *Journal of In-service Education*, 33(2), 153–169.
- (13). Guichard, M., Dupont, F., & Boulanger, S. (2018). Former pour innover : Enjeux et pratiques dans l'enseignement supérieur. Paris : Dunod.
- (14). Guichard, M., Dupont, F., & Boulanger, S. (2018). Former pour innover : Enjeux et pratiques dans l'enseignement supérieur. Paris : Dunod.
- (15). Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381–391.
- (16). Kabbaj, M. (2017). La gouvernance universitaire au Maroc : Défis et perspectives. Casablanca : Afrique Orient.
- (17). Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: A Framework for Analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2), 235–250.
- (18). Knight, P. T., Tait, J., & Yorke, M. (2006). L'apprentissage professionnel des enseignants dans l'enseignement supérieur. *Studies in Higher Education*, 31(3), 319–339.
- (19). Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall/Cambridge.
- (20). Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2014). *L'apprenant adulte : Le classique définitif en éducation des adultes et développement des ressources humaines* (8e éd.). New York : Routledge.
- (21). Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2014). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (8th ed.). New York, NY: Routledge.
- (22). Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2014). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (8th ed.). New York, NY: Routledge.
- (23). Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407.
- (24). Perrenoud, P. (2001). La formation continue des enseignants : Entre pratiques et exigences institutionnelles. Bruxelles : De Boeck.
- (25). Perrenoud, P. (2001). La formation continue des enseignants : Entre pratiques et exigences institutionnelles. Bruxelles : De Boeck.

- (26). Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The Effect of Pedagogical Training on Teaching in Higher Education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557–571.
- (27). Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration (BES)*. Wellington, Nouvelle-Zélande : Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Zélande.
- (28). Villegas-Reimers, E. (2003). *Le développement professionnel des enseignants : Un examen international de la littérature*. Paris : UNESCO, Institut international de planification de l'éducation.
- (29). Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultiver des communautés de pratique : Un guide pour les dirigeants du savoir*. Boston : Harvard Business Review Press.
- (30). Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.