

L'ANDRAGOGIE ET SES IMPLICATIONS SUR LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS

Imad BELGHIT¹

Résumé

La formation continue des enseignants n'est pas étrangère à la problématique de la qualité du système éducatif. Au-delà des politiques éducatives, l'andragogie est partie prenante dans le processus de formation du public cible. Elle permet de s'interroger sur les savoirs et sur les mécanismes de la transposition didactique. Stratégies, méthodes, dispositifs, objectifs et suivi des projets de formation continue des enseignants seront questionnés dans le contexte marocain afin de dresser un état des lieux de la question et apporter des propositions à même d'améliorer les pratiques de formation.

Mots clé : *Andragogie ; Formation continue ; Stratégies ; Dispositifs de formation.*

ANDRAGOGY AND ITS IMPLICATIONS FOR IN-SERVICE TEACHER EDUCATION

Abstract

In-service teacher training is not unrelated to the issue of the quality of the education system. Beyond educational policies, andragogy is an integral part in the process of training the target population. It makes it possible to question the knowledge and the mechanisms of didactic transposition. Strategies, methods, mechanisms, objectives and the follow-up of in-service teacher training projects will be tackled within the Moroccan context in order to draw up the issue and put forward proposals to improve training practices.

Key words: *Andragogy; In-service training; Strategies; Training systems.*

Introduction

Les mutations globales de la société moderne ont entraîné des besoins éducatifs nouveaux d'ordre technique, scientifique ou culturel, d'où la nécessité d'une réflexion sérieuse sur les savoirs en tant qu'objets vivants et évolutifs et sur le rôle de l'andragogie dans la formation des enseignants. Pratique toute jeune mais déjà nourrie de rebondissements et d'évolutions en tout genre, l'andragogie propose des pistes pour optimiser les conditions d'apprentissage des adultes.

¹ Professeur de l'enseignement supérieur HDR, Professeur agrégé, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université Moulay Ismail, Meknès, Maroc, Courriel : imadbelghit@yahoo.fr. Full Professor, Faculty of Arts and Humanities, Moulay Ismail University, Meknes, Morocco.

Dans le cas de la formation continue des enseignants, bon nombre de considérations nécessitent une relecture qui tient compte de certaines interrogations déterminantes dans cette recherche : Jusqu'à quel point les politiques éducatives favorisent-elles la formation continue des enseignants ? Si le métier d'enseignant est de transmettre des savoirs et des savoir-faire, et si la réalisation efficace de cette mission passe par une formation continue appropriée, quelles stratégies et quels dispositifs devrait-on adopter pour pallier les insuffisances ?

L'objectif est de s'appuyer sur des jalons théoriques et méthodologiques qui privilégient une démarche réflexive à propos de la formation continue des enseignants. La relation entre andragogie et formation continue nous permettra d'analyser l'apport de l'andragogie au ciblage des compétences professionnelles dans le contexte du Maroc. L'étude des stratégies, méthodes et approches des dispositifs de formation continue des enseignants dévoilera l'intérêt de l'implication du participant dans l'amélioration des compétences professionnelles.

Les *Objectifs de cette étude* sont les suivants :

- Combattre le manque de congruence entre la formation initiale et la formation continue des enseignants dans le contexte du Maroc.
- Réfléchir sur la formation continue des enseignants afin de développer -les compétences professionnelles.
- Améliorer ces dispositifs de formation continue.

La méthodologie de l'étude consiste en une revue documentaire à propos de:

1. La littérature sur l'enseignement des adultes, 2. La littérature sur la formation des enseignants.

1. Andragogie et politiques éducatives

1.1. L'andragogie : un domaine réservé à l'adulte

Autant la pédagogie reste incontournable dans l'apprentissage de l'élève, autant l'andragogie constitue la clef de voûte de l'activité d'enseignement de l'adulte. C'est d'ailleurs en 1833 que le terme andragogie « *der Andragogik* » a été cité pour la première fois par Alexander Kapp, pour décrire la théorie éducative de Platon. Par la suite, le terme désigne une formation appropriée aux besoins des adultes.

Dans son document final adopté par la cinquième Conférence Internationale sur l'Éducation des Adultes (CONFINTEA V) en 1997, une étude sur le sujet (UNESCO, 1997) définit l'andragogie comme :

L'ensemble des processus d'apprentissage, formels ou autres, grâce auxquels les individus considérés comme adultes dans la société à laquelle ils appartiennent développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou les réorientent en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société.

L'andragogie désigne ainsi la combinaison de plusieurs savoirs qui permettent aux adultes d'entretenir un rapport d'intelligence avec le monde moderne, puisqu'elle représente le processus d'apprentissage dans lequel théorie et pratique se rejoignent, actualisant un véritable modèle expérientiel.

En lien avec l'objet de nos réflexions, l'andragogie a pour objet d'étude les aspects relatifs à la théorie éducative et ses applications appropriées à l'adulte. Or, pour les éducateurs, la population adulte est complexe à appréhender, ne serait-ce qu'en rapport avec les facteurs de l'âge, de la culture ou encore des caractéristiques socio-économiques des intéressés. En effet, biologiquement, l'adulte est celui qui est en âge de se reproduire ; juridiquement, il a atteint l'âge de la majorité ; économiquement, il subvient à ses besoins ; psychologiquement, il a conscience de ses responsabilités. Le profil de ce dernier reste ainsi extrêmement difficile à positionner en regard de ses rôles sociaux et de ses responsabilités variées : consommateur, citoyen, parent, professionnel, étudiant.

Cela étant, l'andragogie renvoie à la science de l'apprentissage des adultes, une connaissance des fondements et des principes qui résument les caractéristiques de la personnalité de l'adulte et de sa diversité biologique et psychologique en rapport avec son développement social.

1.1. La formation continue des enseignants

Depuis les années 1990, l'importance accordée à la formation continue indique que les concepts d'apprentissage tout au long de la vie et de développement continu des compétences progressent au sein de la profession enseignante. D'après Ardouin (2003), la formation continue est :

L'action de se doter de moyens pour permettre l'acquisition de savoir par une personne ou un groupe, dans une perspective contractuelle, en lien avec un contexte donnée en vue d'atteindre un objectif (p. 14).

Pour Bernard Blandin (2011), la formation continue concerne quatre grands types de fonctions :

- Métiers décisionnels (DRH, chefs de projet, consultants, spécialistes de la conduite des politiques de formation).
- Métiers de conception (ingénieurs de formation, concepteurs de ressources).
- Métiers de conduite (enseignants, formateurs, animateurs, spécialistes de contenus et de méthodes de formation).
- Métiers d'accompagnement (coach, médiateur, accompagnateur, consultants).
- Il va sans dire que ce sont les métiers de conduite qui nous intéressent dans ce papier. Avec les nouvelles vocations des CRMEF¹ au Maroc, la formation continue des enseignants est perçue comme une nécessité étant donné que la formation initiale attire des populations différentes dans leurs motivations, leurs attentes, et leurs manières de travailler.

Au Maroc, *La vision stratégique* de l'enseignement qui s'étend sur la période 2015—2030 est le fruit d'un travail collectif auquel ont participé activement toutes

¹ Selon le décret n°02.11.672, les CFI et les CPR ont été regroupés, au niveau de chaque académie, en Centres Régionaux des Métiers d'Éducation et de Formation (CRMEF) dont les missions portent, entre autres, sur la qualification des cadres enseignants stagiaires, l'organisation de la formation continue et la promotion de la recherche pédagogique. Quant aux ENS, elles ont été rattachées aux universités depuis 2009.

les instances du Conseil Supérieur de l'Éducation et de la Formation, qui en ont dégagé les fondements, les leviers et les propositions. Cette vision a pour finalité d'asseoir une École nouvelle portée par trois grands fondements : l'équité et l'égalité des chances, la qualité pour tous et la promotion de l'individu et la société.

Le document (Vision Stratégique, 2015) souligne l'intérêt de la formation continue des enseignants :

La formation continue et la qualification tout au long de la vie professionnelle offre aux acteurs éducatifs une occasion renouvelée de perfectionnement professionnel, de mise à niveau et de suivi de l'évolution de leur domaine. A ce propos, il faudra, à court terme, préparer et mettre en œuvre, en coordination avec les académies, les centres de formation et les universités, des stratégies de formation continue spécifique aux diverses catégories de personnels, dotées de plans de formation et répondant à leurs besoins effectifs (p. 35).

Le document vise à asseoir une bonne gouvernance dans la gestion du parcours professionnel des acteurs de ces métiers. Il va sans dire que le contexte actuel est celui de la formation tout au long de la vie.

La formation continue s'inscrit ainsi dans la culture de la société contemporaine. Désormais, les routes vers l'apprentissage peuvent être rompues à tout moment pour reprendre après.

2. Freins psychologiques et ciblage des compétences

2.1. Blocages communicationnels dans la formation continue des enseignants

Dans son ouvrage *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, Mucchielli¹ (1991) énonce plusieurs raisons qui représentent des handicaps pour l'efficacité des dispositifs de formation des adultes. L'andragogie rappelle donc l'intérêt de l'appropriation des connaissances acquises, car en les mettant en œuvre, les adultes les incorporent à leurs compétences, ce que nous fait remarquer Bourgeois (2013) :

Les théories et réflexions sur l'apprentissage adulte ont toujours accordé une importance primordiale au rôle de l'expérience. Le courant de l'andragogie [...] en avait même fait la marque emblématique.

¹ Mucchielli énumère ces caractéristiques de l'adulte en situation de formation : 1) La saturation (l'esprit de l'adulte est saturé des apprentissages ; il devient nécessaire de rassurer les adultes en leur offrant l'opportunité d'apprendre autrement, de capitaliser les connaissances acquises à travers leurs expériences professionnelles) ; 2) Les menaces (l'évaluation et la sanction traumatisent les adultes en leur rappelant les blocages dus à la rigidité du système éducatif, alors qu'ils veulent apprendre sans contraintes) ; 3) L'inhibition (les adultes craignent d'être jugé ; la formation doit être un lieu de réflexion et d'expérimentation) ; 4) L'indétermination (les objectifs à long terme sont rejetés par les adultes qui fonctionnent par un objectif immédiat ou, à défaut, à moyen terme lorsqu'ils suivent une formation) ; 5) La théorie (les adultes donnent peu de crédit à la théorie, lui préférant des comportements pratiques en phase avec l'activité professionnelle. La théorie n'est tolérée que lorsqu'elle permet d'intégrer les nouvelles connaissances via un processus de confrontation d'expériences et d'abstractions).

Aussi l'insertion de situations d'apprentissage basées sur des applications concrètes répond-elle à un double besoin des adultes : un rapport à l'expérimentation et une preuve d'utilité de la formation. Ne tenir compte qu'en partie de l'expérience des adultes dans la formation reflète irrémédiablement une méconnaissance de la psyché et du comportement humain, avec le présupposé des déboires de la prestation.

Toutefois, et dans son dernier rapport intitulé « Système de la fonction publique », rendu public par la Cour des Comptes (2017), il est noté :

Dans l'état actuel, les actions de formation continue des enseignants sont dispensées souvent par le corps des inspecteurs qui a pour mission principale de les contrôler et les évaluer sur le plan pédagogique. Ces actions ne font pas l'objet d'évaluation et de suivi en termes d'impact sur le rendement des enseignants et sur l'amélioration de leurs compétences et l'exercice de leurs missions. (p. 150).

Le rapport fait référence à cette double casquette des inspecteurs qui ont pour mission à la fois de superviser la formation continue des enseignants, mais aussi de « les contrôler » et « les évaluer ». Cet amalgame quant au statut du formateur freine certainement la motivation des enseignants. A cela s'ajoute la spécialisation des acteurs assurant certaines formations continues, car il est rare qu'on sollicite des ressources extérieures. Bref, ni l'ingénierie de formation, ni sa mise en application ne sont encouragées par les rapports de la cour de comptes, en témoigne cet extrait du rapport de Mai 2018 :

Le rendement insuffisant des inspecteurs pédagogiques : en se référant aux différents rapports de la Cour des comptes élaborés durant la période 2009 – 2017, le rendement et la productivité des inspecteurs pédagogiques demeurent insuffisants sur les plans quantitatif et qualitatif. Ainsi, il a été relevé la faiblesse des effectifs et du rendement, le manque de plans d'action des inspecteurs, l'absence de suivi de leur activité et la non exploitation de leurs rapports (p. 78).

Pour que la formation se déroule dans de bonnes conditions, l'interaction entre formé et formateur est tellement impactuelle qu'elle devient décisive dans la réussite du processus. Recueillir systématiquement les objectifs, les interrogations, les propositions des participants les responsabilise tout en les motivant. Cette approche qui s'appuie sur la perspective de la psychologie de l'apprentissage est efficace, étant donné que le rôle du formateur (non de l'inspecteur) est d'orienter le participant pendant l'opération éducative, à la différence de la méthode transmissive propre au modèle traditionnel.

2.2. Apport de l'andragogie au ciblage des compétences

La psychologie de la relation andragogique s'appuie sur l'étude des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux positions des acteurs dans les situations de formation continue. Pour bon nombre de théoriciens de l'andragogie, la rentabilité professionnelle constitue l'objectif intégrateur pour l'adulte. C'est donc par rapport à un type de situations professionnelles concrètes, à un comportement pratique particulièrement ciblé que doit s'organiser sa formation.

Ce postulat a pour conséquence que toute formation doit commencer par une interrogation sur les attentes et la motivation du participant vis à vis de la formation pour aboutir à l'analyse de la situation professionnelle à maîtriser ultérieurement. Selon Paquette (2002) :

Dire qu'une personne doit connaître quelque chose ou acquérir telle ou telle connaissance n'est pas suffisant. Il faut se demander jusqu'à quel point, de quelle façon, dans quel contexte, pour quel usage.

L'on en déduit que l'adulte a besoin de connaître l'objectif de l'apprentissage, le rôle de l'enseignant étant de l'aider à prendre conscience de son besoin, lui dévoilant la nécessité d'améliorer la gamme de ses compétences.

Un dispositif réfléchi de formation continue motivera certes les enseignants qui s'y impliqueront nécessairement, car il visera une consolidation professionnelle, un développement actif des compétences, une valorisation de l'expérience, voire un accompagnement et un soutien des projets. Le besoin de formation continue des enseignants est sans doute pressant pour répondre aux mutations technologiques et aux interconnexions croissantes de la société de la connaissance.

Diagnostiquer des besoins d'apprentissage, formuler les objectifs de la formation, configurer le programme, construire un modèle d'évaluation formative, élaborer un modèle d'évaluation du programme en termes du contenu, des méthodes, et des résultats, ce sont là les principes organisationnels pour le bon fonctionnement de la relation éducative.

La formation comprend les connaissances dont l'enseignant a besoin. C'est le cas des compétences méthodologiques qui peuvent s'articuler autour des phases de la séquence didactique à savoir la préparation des cours, l'animation des séances, et enfin l'évaluation des connaissances. Rappelons néanmoins que les compétences à cibler sont multiples, allant du savoir savant aux domaines connexes tels que l'éducation, la culture et le développement, en passant par celui relatif aux théories de l'enseignement, les stratégies d'apprentissage, la didactique des disciplines, l'élaboration de curriculum et les moyens d'évaluation.

L'acquisition de nouvelles compétences, la mobilisation de l'expérience du participant à la formation continue des enseignants, la réflexion commune sur le perfectionnement des pratiques enseignantes, l'état d'esprit de l'apprentissage de l'apprentissage, la capacité de procéder à une évaluation formative sont autant d'activités qui impactent directement la formation. Le formateur devient ainsi un passeur, étant donné que l'enfant est formé par un « père », alors que l'adulte est formé par un « pair ».

Or, dans l'expérience marocaine, la Cour des comptes (2017) reste réticente quant aux résultats de ces formations, en témoigne cet extrait :

A l'instar des autres administrations publiques, la formation continue des enseignants ne bénéficie pas encore de l'importance qu'elle requiert. En effet, les actions y afférentes ne s'inscrivent pas dans une stratégie découlant de l'identification et de l'évaluation des besoins (p. 150).

3. Dispositif de formation continue des enseignants

3.1. Intérêt de la formation continue des enseignants

Sous le titre "Des politiques enseignantes efficaces", l'OCDE (2018) a publié un rapport sur les résultats de PISA 2015 pour répondre à la question : Quelles politiques enseignantes trouve-t-on dans les systèmes éducatifs les plus performants ? La réponse est qu'en moyenne, les enseignants ont droit à huit jours annuels de formation continue.

L'état des lieux a fait ressortir que la formation continue des enseignants se fait presque exclusivement sous forme de séminaire avec des ateliers de durée variable. Les contenus dispensés pendant ces sessions sont généralement des savoirs savants ou d'ordre méthodologique. Ces formations sont souvent programmées au niveau central et ne tiennent pas compte des besoins spécifiques de l'enseignant parce qu'elles mettent l'accent plus sur les méthodes d'enseignement que sur les aspects pédagogiques.

Cela étant, la formation continue marginalise les principes de formation du modèle andragogique tels que définis par Malcom Knowles (1990) : 1. Le concept de soi (l'autonomie, l'auto-évaluation et la coopération sont nécessaires à l'adulte qui se conçoit comme une personne arrivée à maturité), 2. L'expérience (l'adulte est en apprentissage constant), 3. La volonté d'apprendre (les tâches développementales liées aux rôles sociaux sont particulièrement appréciées par l'adulte), 4. L'orientation de l'apprentissage (l'adulte vise une utilisation immédiate de la connaissance, d'où son intérêt pour la résolution des problèmes), 5. La motivation (cruciale dans le processus d'apprentissage).

Compte tenu de ce qui précède, la formation continue devrait être décentralisée et provenir des besoins constatés par les inspecteurs pédagogiques ou exprimés par les enseignants. Ces derniers auront pour tâche d'identifier ces besoins, de les hiérarchiser et de les traduire en programmes d'activités à exécuter en partenariat avec les structures d'encadrement. La formation continue des enseignants doit être :

- **Holistique** : elle prépare l'enseignant à être opérationnel sur le plan des savoirs savants et celui de la transposition didactique qui sera investie ultérieurement au niveau de la prise en charge des classes par les enseignants formés.
- **Professionnalisante** : des professionnels de la formation continue doivent veiller à porter les apprentissages à un niveau d'évolution constante.
- **Participative** : elle vise à créer une dynamique entre les professionnels de la formation et les enseignants afin de promouvoir une synergie due aux nouvelles formes de collaboration entre les différents intervenants.

Si l'expérience personnelle de l'adulte est la résultante d'une lente maturation qui façonne sa manière de penser et d'agir, la formation continue devrait tenir compte des savoirs savants et des savoirs d'expérience qui participent ensemble de l'amélioration des compétences méthodologiques et relationnelles de l'enseignant.

3.2. Stratégie de formation continue des enseignants

L'absence d'une politique de formation continue adaptée aux besoins réels des enseignants pénalise le système éducatif marocain. Une formation régie par la logique de l'offre et non par celle de la demande ne peut déboucher sur une formation continue au service de la gestion de la carrière professionnelle des enseignants.

Pour aller au-delà de ce qu'a révélé l'état des lieux de la formation initiale des enseignants, de courte durée, le contenu de la formation continue des enseignants mettra l'accent respectivement sur les connaissances, sur les aptitudes et sur les attitudes.

- Sur le plan du savoir : psychologie, andragogie, histoire de la connaissance, didactique des disciplines, gestion des savoirs, e-learning, etc.
- Sur le plan du savoir-faire : académique (l'enseignement / apprentissage actif des compétences), pédagogique (les stratégies d'apprentissage pour promouvoir l'autonomie de l'apprenant, les techniques d'observation de classe, la gestion des projets), professionnel (le développement professionnel et personnel).
- Sur le plan du savoir-être : les valeurs et attitudes requises permettant le bon exercice de la profession à savoir le respect, la rigueur, l'esprit d'équipe, la coopération, etc.

Aussi le ministère de tutelle doit-il renforcer le cadre politique de cette formation via les finalités du curriculum de formation qui préciseront : a) l'adéquation entre les objectifs et les moyens des programmes d'enseignement. b) l'identification des profils d'entrée et de sortie dans la formation des formateurs. c) l'insertion des procédures spéciales à même de servir les objectifs du programme et d'optimiser les opportunités d'apprentissage.

3.3. Méthodes, approches et objectifs des dispositifs

La formation continue des enseignants peut revêtir plusieurs formes. Il faudrait évoquer tout d'abord la variété des grands dispositifs : l'enseignement (conférences, cours, exposés), les sessions de formation de groupe, l'accompagnement individuel (coaching, pratique supervisée), la formation en alternance, les communautés de pratiques, la formation à distance, la formation au travail : compagnonnage, tutorat, mentorat et outdoor.

Cela étant, des méthodes d'enseignement visent l'acquisition de compétences organisées selon une taxinomie appropriée. L'auteur de *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre* (Lebrun, 2007, p. 128) propose un modèle basé sur les méthodes actives ancrées dans un contexte qui fait sens, offrant des ressources variées, s'appuyant sur l'interaction entre les partenaires pour aboutir à une production qui mobilise des compétences de haut niveau : « *L'apprentissage par résolution de problèmes, [...] l'apprentissage coopératif, [...] La pédagogie du projet ou par le projet* ».

Dans le cadre de la méthode active, la formation est dirigée sur le tas. Le formateur intervient pour préciser les moments-clés ou les points essentiels. Dans ce sens, la formation se fait sur simulateurs, à travers une situation expérimentale qui

met en jeu les caractéristiques structurales des conditions réelles ce qui permet d'acquérir une expérience accélérée. Appelé à se convertir en coach, le formateur facilite l'accès à des compétences de métier, fournit l'encadrement en phase avec le domaine de recherche du participant et sa pratique professionnelle. Le formateur se propose d'aider les adultes à apprendre.

Le choix de la méthode se traduit dans la conception des objectifs. En effet, les outils servant à la définition des objectifs professionnels sont diversifiés : l'auto analyse de sa fonction, le questionnaire d'autodiagnostic des compétences et des aptitudes, le questionnaire de connaissances, la matrice des compétences d'une activité. Cela étant, il y a enseignement actif à partir du moment où des situations d'interaction, au sein desquelles les participants peuvent construire leurs compétences, sont instaurées. Par sa nature, le travail en groupes est donc adapté au développement des compétences communicatives et réceptives.

Il n'en demeure pas moins que l'outil des besoins reste extrêmement prisé puisqu'il révèle les activités professionnelles à perfectionner. L'analyse est réalisée à partir de six composantes qui représentent les oubasement de la performance :

- les facteurs se référant à ce qu'apporte personnellement la personne pour le bon exercice de son travail : a. un problème de connaissance ; b. un problème de motivation ; c. un problème de savoir-faire ;
- les facteurs se référant à l'environnement qui encourage ou décourage la personne : a. un problème d'information ; b. un problème de soutien extérieur ; c. un problème d'outillage.

L'outil permet de dire si la formation est la bonne réponse au dysfonctionnement, de fixer l'objectif et le résultat visé, de définir des objectifs adaptés aux besoins exprimés, ce qui donne aux participant un rôle actif dans le cahier des charges. En outre, la définition des objectifs est non moins importante. Un objectif doit respecter quatre critères : a) il décrit les connaissances à acquérir à la fin de la formation ; b) il décrit une activité identifiable par un comportement observable ; c) Il précise les conditions dans lesquelles le comportement souhaité se manifeste ; d) il indique le niveau d'apprentissage à atteindre. Pour être opérationnel, un objectif de changement doit être spécifique, concret, mesurable, établi sur des critères factuels pour que l'on puisse évaluer son atteinte dans les faits.

3.4. Modalités de la formation continue

Compte tenu de l'intérêt des méthodes actives, bon nombre d'implications pratiques s'imposent au formateur lors de l'élaboration de l'ingénierie de formation :

- Étude de besoins ;
- Négociation et positionnement : considérer l'enseignant qui suit une formation comme un expert qui vise l'obtention de compétences complémentaires ;
- Identifications de situations problèmes : adaptation du contenu et du programme aux attentes et au niveau des participants ;
- Identification de compétences à acquérir : transmettre des outils pédagogiques applicables dans les situations d'apprentissage ;

- Choix raisonné des modalités pédagogiques et des activités.

Les expériences fructueuses d'apprentissage collaboratif, de mise en projet, d'activités centrées sur l'apprentissage dans la formation continue sont de plus en plus exploitées comme l'affirme l'OCDE dans le rapport signalé plus haut. Aux formateurs de cultiver cette conscience à travers des politiques éducatives accompagnées de plans d'action en vue de réussir des projets de formation.

D'ailleurs, contrairement à l'enseignant, le formateur des adultes doit négocier le contenu avec les participants, accompagner ces derniers dans leur progression, faire amorcer une démarche durable, faire surgir du sens et encourager les possibilités de création chez les participants.

Le Maroc n'a pas accompagné la formation continue des enseignants par les mesures stratégiques, en témoigne l'absence d'une politique de gestion prévisionnelle des compétences du corps enseignant. La séparation entre la formation initiale, la qualification et la formation continue ne permet pas l'élaboration d'un plan de carrière intéressant pour l'enseignant.

4. Propositions pour améliorer la qualité des offres de formation continue des enseignants

4.1. Focus sur la motivation

Dans *Traité de la psychologie de la motivation*, Philippe Carré (2009) mentionne dix motivations des adultes en formation : le plaisir d'apprendre, le plaisir d'être ensemble, d'avoir des contacts sociaux, le plaisir d'être dans un cadre valorisant, les avantages économiques, l'obligation d'y être, l'occasion de quitter un environnement, l'acquisition de compétences professionnelles, l'acquisition de compétences personnelles, la recherche de son identité, la recherche d'une nouvelle voie professionnelle.

L'adulte doit être engagé dans la planification et l'évaluation de son apprentissage. En effet, si le sujet est adapté au travail en groupe, le participant à la formation continue peut acquérir des compétences communicatives, sociales et cognitives évoquées plus haut. Il est donc question d'une collaboration entre le formateur et les participants qui échangent, prennent l'initiative, créent des mécanismes de planification et se sentent impliqués dans le processus de prise de décision pour exprimer leurs besoins et leurs attentes afin d'apporter une valeur ajoutée à leurs compétences.

La formation est bénéfique aux participants lorsqu'elle met à leur disposition un programme cohérent décliné en processus d'apprentissage efficace à même d'améliorer leurs performances dans un cadre d'échange professionnel. Si l'adulte estime que la formation l'aidera à résoudre des problèmes, à se mettre à niveau et à perfectionner ses performances, il s'investit dans la formation. Instaurer un environnement propice à l'apprentissage, compte tenu des données interpersonnelles, transactionnelles et groupales s'impose plus que jamais.

Les méthodes actives mènent les participants à construire par eux-mêmes la connaissance à travers des partages d'expériences. Le formateur doit disposer d'une série de techniques de formation afin d'atteindre la création d'un espace accueillant,

démocratique et participatif. La transparence du cursus de formation, l'identification des compétences à améliorer, le volume horaire, le responsable de formation, la méthode utilisée, le nombre de participants, la certification de la formation, tout cela participe des critères d'implication ou non chez le futur enseignant bénéficiaire de la formation continue.

Aussi, la fréquence des actions de formation continue est nécessaire pour l'enseignant. Dans certains pays, la loi stipule que dans chaque échelon, l'enseignant doit accomplir des modules de formation en rapport avec la pratique pédagogique, la reconversion professionnelle, ou les fonctions de gestion administrative. Au Maroc, cette formation devrait permettre aux enseignants de développer les pratiques didactiques et pédagogiques (approche, évaluation formative intégrée à l'apprentissage, recours aux TIC), et poursuivre ainsi le développement des compétences professionnelles, tout en repensant le temps de travail pour qu'il intègre l'enseignement en classe et la formation continue. Cette vision devrait contribuer à stimuler une formation continue de manière décloisonnée.

4.2. Boîte à outils du formateur

L'aspect concret de transférabilité des connaissances acquises est crucial dans l'opération éducative. Ce qui facilite toutefois l'assimilation des adultes, c'est que les connaissances, les compétences et les attitudes sont exposées dans le contexte de leur mise en application sur des situations réelles.

D'ailleurs, tout projet de formation continue passe par trois moments : a) Les fondements du projet : intitulé, nature et motif du projet, étayage du projet. b) Le plan d'action : activités, ressources, calendrier, équipe du projet. c) Le plan d'animation : plan de management (anticipation et traitement des résistances au changement), plan de suivi et d'évaluation, plan de communication interne et externe.

L'étude de cas, héritée des expériences andragogiques de l'université de Harvard, reste une référence parmi les exercices de formation. A partir de la présentation des données du cas et de leur analyse puis de la discussion qui s'ensuit, l'adulte découvre des notions inhérentes au sujet et des solutions à un problème pratique posé par le cas. L'exercice favorise l'esprit critique, les pratiques communicationnelles, l'engagement et la prise de décision. Pendant la réalisation du travail en groupe, le formateur doit déléguer les tâches afin de responsabiliser les participants.

L'intégration de visuels explicatifs est généralement bien accueillie de la part des participants : des vidéos tutoriels, des animations, des outils quiconjuguent plusieurs médias et impliquent le bénéficiaire de la formation continue tout en variant les supports de la formation. La création d'outils pédagogiques à consulter en amont est d'une grande utilité : la conception d'un Wiki ou d'un site contenant les fondamentaux et les prérequis de la formation facilite la compréhension en présentiel. Il va sans dire que la technologie éducative est indispensable, en témoigne le réseau des *learning labnetworkes* qui met en perspective des activités de co-production, idéation, crowd-participation et animation dans un laboratoire d'apprentissage 3.0.

Ainsi, le bénéficiaire participe à un groupe qui permet l'apprentissage de la vie sociale, ce qui garantit non une compétition mais plutôt une coopération édifiante. Le résultat en est l'acquisition de savoir et de savoir-faire grâce à l'apprentissage de nouvelles attitudes de travail en groupe. Grâce à cette méthode, l'adulte travaille en équipe et participe à la tâche qui lui a été assignée, appréciant le fait de croiser son expérience avec celles d'autres professionnels.

Développer des approches par projet dans le cadre d'ateliers est souhaitable, l'objectif étant de booster le travail d'équipe à partir d'un partage d'expériences pédagogiques afin de faire émerger des idées. L'intérêt des méthodes dites non-directives n'est plus à démontrer, étant donné qu'elles permettent la production d'idées, le classement par thèmes, la sélection et enfin l'approfondissement, autant de modalités vivantes et dynamiques qui favorisent le sens de l'écoute active et le travail en équipe.

Cela étant, les participants, des enseignants qui plus est, ont des exigences vis à vis du formateur et peuvent se montrer critiques à son égard s'il ne leur est pas d'un grand secours. En principe, ce qui prime dans la formation c'est le partage d'expériences, de modalités de résolution commune, de benchmark aussi.

Logiquement, la formation continue devrait s'inscrire institutionnellement dans le plan de formation des enseignants, d'où la nécessité de cadrer avec la gestion de carrière des participants.

4.3. Suivi et évaluation

Le suivi peut s'appliquer à toutes les activités administratives ou d'un programme. Le choix et la réussite même de la tâche proposée par le formateur ne suffisent pas pour qu'il se développe une assimilation du savoir. Il faut que la réalisation de la tâche soit l'objet de l'« appropriation » qui permet au formateur de s'assurer que ce qui a été acquis par l'adulte en formation n'est pas seulement une réussite de la tâche proposée, mais une réelle prise en main de la compétence.

Deux types principaux de suivi existent : a) le suivi de processus qui mesure les moyens par lesquels les objectifs sont atteints, ce qui inclut l'utilisation des données et l'information sur le progrès des activités. b) le suivi de l'impact qui étudie l'impact des activités de la formation continue sur les objectifs.

Les indicateurs types à intégrer dans le suivi et l'évaluation d'une formation sont :

- Indicateurs de processus :
 - Nombre d'heures de formation,
 - Pourcentage de participants qui jugent la formation bonne,
 - Budget alloué par année,
 - Quantité de personnel qualifié,
 - Nombre d'activités au stade de conception, mises en pratique et menées à terme.
- Indicateurs d'impact :
 - Pourcentage de participants qui appliquent les techniques acquises lors de la formation,

- Taux de réussite des élèves.

Toutefois, le bilan des actions de formation continue des enseignants au Maroc laisse à désirer ; en témoigne le rapport intitulé « Le Maroc gagnerait à développer un cadre d'évaluation cohérent et centré sur l'amélioration des apprentissages des élèves pour améliorer son système éducatif » (OCDE, 2018) :

À l'heure actuelle, la majorité des enseignants et des chefs d'établissements n'arrivent pas à évaluer efficacement les processus d'apprentissage et les résultats des élèves. Le renforcement des capacités d'évaluation nécessitera un investissement plus important dans des outils concrets afin de mieux orienter la pratique ainsi qu'un investissement sur le long terme dans la formation continue et la formation initiale. Les enseignants ont, en particulier, besoin d'un accompagnement renforcé pour développer l'évaluation dite formative.

5. Conclusion

Cette étude a mis en évidence la relation entre andragogie et formation continue des enseignants. Une approche andragogique raisonnée dans la formation continue des enseignants doit être conçue autour d'un outil de régulation, de réflexion, de progression émanant d'une politique éducative qui ambitionne la qualité du système. Le participant à la formation, lui, se propose à l'apprentissage avec ses valeurs et son projet professionnel. La prise en compte de ces facteurs doit être accompagnée d'une planification adéquate au niveau des choix stratégiques et de leur opérationnalisation grâce aux méthodes actives.

L'étude des stratégies, méthodes et approches des dispositifs de formation continue des enseignants a dévoilé l'intérêt de l'implication du participant dans l'amélioration des compétences professionnelles. L'apprentissage lié aux tâches professionnelles, l'immédiateté dans l'application des connaissances, le primat de la motivation constituent des variables lourdes dans l'andragogie. L'implication des participants devient ainsi un impératif, une condition même pour la réussite de la formation continue. Impliquer et motiver devient alors l'un des critères qualitatifs à vérifier afin de perfectionner l'offre de formation continue des enseignants.

Si les participants sont dans une logique de carrière dont la formation fait partie, la qualité de la méthode andragogique et apports psycho-professionnels, des programmes et du matériel didactique adéquat s'impose aussi bien au niveau de la négociation des compétences à faire acquérir et des mesures d'accompagnement à mettre en perspective, qu'au niveau de l'expertise à apporter.

L'étude de la formation continue des enseignants au Maroc nous a également dévoilé certaines carences : l'absence d'une politique de formation continue adaptée aux besoins réels des enseignants, les difficultés de coordination entre les établissements chargés de la formation, un dysfonctionnement organisationnel entre le pouvoir central (le Ministère) et le pouvoir régional (l'Académie Régionale de l'Éducation et de la Formation), la marginalisation des indicateurs types dans le suivi et l'évaluation de la formation.

La notion d'apprentissage tout au long de la vie qui fait la part belle aux principes andragogiques nécessite la modélisation d'un enseignement spécifique adapté aux adultes afin de les amener à réfléchir sur les pratiques enseignantes tout en leur offrant des repères utiles pour répondre aux questions actuelles relatives à l'élaboration d'un plan de formation et au contrôle des acquis à travers les différents mécanismes d'évaluation et de suivi.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Blandin, B. (2011). Le e-learning. Dans P. Carré, P. Caspar. *Traité des Sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod, 445-462.
2. Bourgeois, É. (2013). Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey. Dans L. Albarello (éd). *Expérience, activité, apprentissage*. Paris Cedex 14, France : Presses Universitaires de France, 13-38. Doi : 10.3917/puf.albar.2013.01.0013.
3. Carré, P., Fenouillet, F. (2009). *Traité de psychologie de la motivation : Théories et pratiques*. Paris : Dunod.
4. Cour des comptes (2017). *Rapport relatif au système de la fonction publique*. Repéré à http://www.courdescomptes.ma/upload/MoDUle_20/File_478.pdf
5. Cour des comptes (2018). *Rapport relatif à l'évaluation du programme d'urgence* - Ministère de l'éducation nationale. Repéré à http://www.courdescomptes.ma/upload/MoDUle_3/File_3_613.pdf.
6. Muchielli, R. (1991). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. Paris : ESF Éditeur.
7. Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte : Vers un nouvel art de la formation*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
8. Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* Paris : De Boeck Supérieur.
9. OCDE. Repéré à <http://www.oecd.org/fr/presse/ocde-publiera-deux-nouveaux-rapports-pisa-sur-les-enseignants-et-l-enseignement-le-lundi-11-juin-2018-a-madrid.htm>. dernière consultation: le 28 juin 2018.
10. OCDE. Repéré à <https://www.oecd.org/fr/education/communiqu%C3%A9-presse-examen-de-ocde-cadre-evaluation-education-au-maroc.pdf>., dernière consultation : le 28 juillet 2018.
11. Paquette, G. (2002). *Modélisation des connaissances et des compétences*. Québec, Canada : PUQ.
12. Thierry, A. (2003). *Ingénierie de formation pour l'entreprise*. Paris, France : Eyrolles.
13. *Pour une école de l'équité de la qualité et de la promotion. Vision stratégique de la réforme 2015-2030*. Repéré à https://www.men.gov.ma/Fr/Documents/Vision_strateg_CSEF16004fr.pdf.
14. UNESCO, (1997). *Education des adultes : La Déclaration de Hambourg, l'Agenda pour l'avenir*. Repéré à <http://uil.unesco.org/fr/education-adultes/confintea/education-adultes-declaration-hambourg-lagenda-lavenir>.