

# **Repenser la profession enseignante du supérieur à l'épreuve du nouveau modèle de développement au Maroc : Vers un nouveau profil de compétences ?**

Pr. Sarah CHETOUANI

Enseignante-chercheuse

ENCG de Tanger, Université Abdelmalek Essaâdi

Tél : 06.62.52.02.13

Email : [schetouani@uae.ac.ma](mailto:schetouani@uae.ac.ma); [chetouani.sarah@gmail.com](mailto:chetouani.sarah@gmail.com)

## Résumé

### **Repenser la profession enseignante du supérieur à l'épreuve du nouveau modèle de développement au Maroc : Vers un nouveau profil de compétences ? Une étude exploratoire par la méthode Delphi**

La qualité de l'enseignement supérieur et la valorisation de la recherche scientifique font partie des prérequis nécessaires pour accélérer la trajectoire de développement du Maroc et pour l'ériger au rang des nations durablement compétitives. Tel est le constat de la Commission Spéciale dans son rapport sur le nouveau Modèle de Développement (CSMD). En effet, l'université marocaine, véritable moteur de l'économie et de la cohésion sociale qui, sous la pression constante de la massification de ses effectifs rendant difficile la structuration de la pédagogie universitaire (Romainville & Rege Colet, 2006), mais aussi des « nouvelles demandes qu'adresse désormais la société du savoir et de la connaissance à son enseignement supérieur » (Romainville, 2006, p. 9), connaît une importante mutation qui n'est pas sans effet, notamment sur la transformation des conditions d'exercice de la profession enseignante et l'organisation de sa carrière. Cela suppose, en amont, un cadre de référence qui définit le profil professionnel académique avec sa double mission de recherche et d'enseignement et l'expertise attendue.

C'est dans cette optique que nous avons mené une étude exploratoire de type Delphi auprès de 25 experts en enseignement supérieur pour développer et valider un cadre de référentiel des compétences nécessaires à l'exercice du métier de l'enseignant chercheur au Maroc. La cadre s'est établi et validé d'une manière consensuelle lors des différents tours, une convergence des réponses a été en effet identifiée grâce à la méthodologie Delphi. Après trois tours, le changement de notation a été minime, de sorte que les résultats ont été considérés comme stables. L'objectif est de concevoir un référentiel de compétences dont le but principal est de «servir de référence, de guide, afin de permettre aux individus à qui il s'adresse de structurer leur développement professionnel » (Nancy Brassard, 2012), en insistant sur leurs compétences pédagogiques qui demeurent « la compétence fondamentale du profil d'un enseignant de niveau universitaire ». Il voudrait tout simplement replacer la pédagogie au cœur des processus d'enseignement-apprentissage dans les établissements d'enseignement supérieur.

**Mots-clés :** Modèle de développement, Méthode Delphi, Enseignant-chercheur, professionnalisation, pédagogie, référentiel de compétences.

## Abstract

**the higher education teaching profession in the face of the new development model in Morocco: Towards a new competency profile? An exploratory study using the Delphi method**

The quality of higher education and the enhancement of scientific research are among the prerequisites for accelerating Morocco's development trajectory and making it one of the most competitive nations in the world. This is the observation of the Special Commission in its report on the New Development Model (CSMD). Indeed, the Moroccan university, a real engine of the economy and social cohesion, which, under the constant pressure of the massification of its enrolments making it difficult to structure university pedagogy (Romainville & Rege Colet, 2006), but also of the "new demands that the society of knowledge now places on its higher education" (Romainville, 2006, p. 9), is undergoing an important transformation which is not without effect, notably on the transformation of the conditions of exercise of the teaching profession and the organization of its career. This presupposes, upstream, a frame of reference that defines the professional academic profile with its dual mission of research and teaching and the expertise expected.

With this in mind, we conducted a Delphi type exploratory study with 25 experts in higher education to develop and validate a framework of reference for the competencies required to exercise the profession of teacher-researcher in Morocco. The framework was established and validated in a consensual manner during the different rounds, a convergence of responses was indeed identified through the Delphi methodology. After three rounds, the change in scoring was minimal, so the results were considered stable. The objective is to design a competency framework whose main purpose is to "serve as a reference, a guide, to enable the individuals to whom it is addressed to structure their professional development" (Nancy Brassard, 2012), emphasizing their pedagogical competencies that remain "the core competency of a university-level teacher's profile." He would simply like to put pedagogy back at the heart of the teaching-learning processes in higher education institutions.

**Keywords:** Development model, Delphi method, teacher-researcher, professionalization, pedagogy, competency framework.

## Introduction

L'université est composée de femmes et d'hommes qui en constituent le potentiel, la force et la richesse. Permettre à ce potentiel de s'exprimer pleinement exige de l'attention, d'une priorité politique, des moyens, des structures, en d'autres termes, d'une gestion de la ressource enseignante. Cela suppose, par ailleurs, de reconnaître l'implication des enseignants chercheurs dans les différentes missions qui leur sont confiées ; cette reconnaissance trouve, cependant, ses limites dans la définition de leurs statuts par l'institution publique marocaine fondée principalement sur le principe de la bureaucratie professionnelle.

Le passage d'un paradigme fondé sur la transmission des savoirs académiques à un autre centré sur l'appropriation de ces savoirs et sur leur insertion dans des problématiques pratiques semble bien être une des évolutions les plus remarquables des deux dernières décennies qui viennent répondre aux pressions récentes à la professionnalisation de la gestion de la ressource enseignante du supérieur. En témoigne le déploiement d'une offre importante de formation visant la professionnalisation et la production d'un nouveau discours portant sur des compétences nouvelles et leur développement pour les enseignants-chercheurs universitaires.

Aujourd'hui, une tendance amène la fonction publique à se transformer selon une approche compétence et l'enseignant universitaire pourrait être visé par cette mouvance. Le principal avantage de cette approche est qu'elle « dépersonnalise » le processus de recrutement, de formation et d'évaluation, c'est-à-dire, qu'elle porte sur les compétences requises pour le poste ou les compétences qu'un individu devrait posséder pour s'enquérir de ses tâches et remplir sa fonction plutôt que de porter sur la mesure quantitative ou qualitative de la capacité de l'individu à atteindre les objectifs qui lui ont été fixés. Ainsi, l'évaluation effectuée dans une perspective compétentielle devrait davantage viser le développement des compétences requises et la perception devient davantage développementale et moins administrative, ce qui contribuerait à rendre le feedback plus accepté et utilisé par l'individu cible (Brassard, 2009; Foucher, 2009). Par conséquent, l'approche axée sur les compétences permet également une meilleure responsabilisation des individus puisqu'elle vise principalement, voire uniquement, le développement individuel. Elle est donc davantage perçue comme non menaçante (Brassard, 2015).

Au Maroc, l'absence d'un référentiel de compétences justifie la pertinence d'en élaborer un, le métier d'enseignant chercheur change, de nouveaux outils apparaissent, la population étudiante est plus nombreuse, plus variée, plus hétérogène dans ses attentes et dans son vécu. Il convient donc d'accroître la motivation et l'implication de ces enseignants dans la vie de l'établissement, d'adapter leurs pratiques pédagogiques aux évolutions de l'université, des habitudes de travail et des mentalités, d'assumer dans de bonnes conditions leurs

missions et les différents aspects de leur activité, pour pouvoir exercer leur métier le plus efficacement et répondre par conséquent aux exigences de la profession, de la société et aux attentes des étudiants. Ces derniers devraient être formés à devenir des citoyens bien informés et profondément motivés, doués d'esprit critique, et capables d'analyser les problèmes, de chercher des solutions aux problèmes de la société, de les appliquer et d'accepter des responsabilités sociales.

La double finalité de cette étude est de développer puis de valider un cadre de référentiel compétences pédagogiques nécessaires à l'exercice du métier de l'enseignant chercheur dans le contexte marocain. La méthodologie d'élaboration de ce cadre s'est basé sur une recension de la revue de littérature et des différents écrits qui nous a permis d'élaborer ledit cadre de référentiel de compétences pédagogiques visant la professionnalisation des pratiques de GRH en vue de les faire évoluer dans un environnement structurel et culturel propice, en guidant les activités de recrutement, d'identification des dispositifs de formation et de gestion de carrière. Ceci favorise indéniablement le développement des compétences, la valorisation et l'amélioration de l'attractivité de la profession.

Ce modèle de compétences a fait l'objet d'une étude exploratoire qualitatif en utilisant la technique Delphi dont l'objectif premier est de mieux définir le modèle de référentiel de compétences pédagogiques que nous cherchons à développer en vérifiant la pertinence des différentes compétences retenues auprès de 25 experts marocains dans le domaine de l'enseignement supérieur marocain.

Le reste du papier est organisé comme suit : la deuxième section présente un aperçu de la revue de littérature retenue. La troisième section s'étale sur la méthodologie et le contexte de la recherche. La quatrième et cinquième section développe les résultats de l'enquête Delphi et la discussion. La sixième section conclut.

## **1. Éclairages de la recherche sur les référentiels de compétences dans l'enseignement supérieur**

### **1.1. Notion de référentiel de compétences**

Un référentiel de compétences décrit « une combinaison particulière des connaissances, habiletés et caractéristiques requises pour performer efficacement dans l'organisation. Il sert d'outil de gestion des ressources humaines pour la sélection, la formation et le développement, l'évaluation et la planification de la relève » (Lucia et Lepsinger, 1999). Le référentiel de compétences est une peut être assimilé à une pyramide dont la base est représentée par des talents avec des types d'appétitudes et des savoirs qui peuvent être acquises à travers la formation et l'expérience. À la tête de cette pyramide de compétences, Lucia et Lepsinger (1999)

lui ont réservé un ensemble d'attitudes, de comportements et des capacités innées et acquises.

Un référentiel de compétence peut être défini comme « une description détaillée des aptitudes, particularités et comportements que doit maîtriser un employé dans l'exercice de ses fonctions » (Mansfield, 1996), Draganidis et Mentzas (2006) définissent le référentiel de compétences comme « A narrative description of the competencies for a targeted job category, occupational group, division, department or other unit of analysis » (p. 55).

L'identification des compétences est conçue comme « un processus qui permet de découvrir en quoi les compétences sont nécessaires pour une performance exemplaire ou parfaitement réussie ». Un référentiel ou modèle de compétences est donc « une liste de compétences issue de l'observation d'une performance satisfaisante ou exceptionnelle dans une situation spécifique » (Draganidis et Mentzas, 2006). Le référentiel des compétences est considéré comme un outil de développement des ressources humaines et qui assure leur liaison aux stratégies organisationnelles. Il peut ainsi être « un outil descriptif d'identification des connaissances, savoir-faire et comportements requis pour assurer une performance efficace dans un rôle pour assister l'organisation dans l'atteinte de ses objectifs stratégiques » (Le Deist et al, 2005, cité par Naquin et Bolton, 2006).

cet outil permet d'identifier les compétences que les personnes ont besoin de développer pour assurer une bonne performance dans l'entreprise ou pour se préparer à exercer d'autres fonctions futures. « Il peut également servir à comparer les compétences acquises à celles qui sont requises par les individus ou l'organisation » (Draganidis et Mentzas, 2006). « En reliant les compétences individuelles aux compétences désirées par l'organisation, les référentiels de compétences contribuent au succès de la formation et des programmes de développement » (Naquin et Holton, 2006).

Ainsi, la notion de compétence amène à une centration sur la personne dans sa globalité permettant d'avoir un haut rendement, au lieu de mettre l'accent sur le travail à effectuer. « Les individus ne sont plus appréhendés comme des êtres qualifiés pour l'emploi qu'ils occupent mais comme les détenteurs de compétences qu'ils doivent mobiliser » (Lawler, 1994).

## **2. 2 Développement des référentiels de compétences :**

Les référentiels de compétences constituent un instrument fondamental de l'approche compétence et précisément dans le déploiement d'une démarche compétence. Hormis son aspect sommaire, celle-ci fournit un aperçu des travaux complémentaires relatifs à l'élaboration d'un référentiel de compétences dont l'étape première consiste à appliquer une méthodologie de collecte d'informations permettant de développer le modèle de référentiel sur de bonnes bases. En second

lieu, il convient de délimiter le contenu du référentiel en optant pour le choix d'une perspective générale ou spécifique afin de pourvoir dans un troisième lieu définir avec précision les caractéristiques nécessaires à l'élaboration du référentiel de compétences. Enfin, la définition de l'unité de référence constitue la base du modèle de référentiel de compétences et devrait être considérée, en optant soit pour une approche centrée sur l'individu soit pour une approche centrée sur le poste.

Comme l'indiquent Tigelaar et al. (2004), « l'élaboration des référentiels de compétences pour l'enseignant du supérieur ne s'appuie généralement ni sur une théorie ni sur une méthodologie explicite ». Le processus de leur conception n'est précisé que dans les travaux de Smith et Simpson (1995), et Tigelaar et al. (2004). Ces auteurs ont utilisé la technique DELPHI qui repose sur l'expertise des pairs. Cette méthode consiste à « réunir un panel d'experts d'un domaine donné dans le but de leur soumettre un objet pour faire émerger des consensus sur les problématiques qui leur sont soumises ». Selon les propos de Smith et Simpson (1995) : « nous avons réuni un panel d'enseignants universitaires qu'ils ont jugés experts pour évaluer un référentiel de compétences qu'ils avaient précédemment élaboré. Ce référentiel contient, pour chacune de ses compétences, une note de « consensus », obtenue à la suite des évaluations lors des réunions d'experts ». Sinon, on remarque une absence de démarche explicite de développement des référentiels des compétences d'enseignement universitaire.

### **2.3 L'apport des travaux des référentiels de compétences de l'enseignant universitaire :**

Les compétences de l'enseignement universitaire sont principalement développées dans des modèles de référentiels de compétences discutés au sein de colloques spécialisés en pédagogie universitaire, d'associations professionnelles et de centres de pédagogie universitaire. On peut résumer l'ensemble des travaux développés dans ce sens dans les références bibliographiques suivantes :

**Tableau 1. Synthèse bibliographique des référentiels de compétences de l'enseignement universitaire**

REFERENTIELS	OBJET
<b>1. HERSDA<sup>1</sup> (1992)</b>	« 7 macro-compétences pédagogiques se divisant en 47 compétences, formulées sous la forme de questions ».
<b>2. Smith et Simpson (1995)</b>	« 34 compétences de base de l'enseignant universitaire ».
<b>3. AIPU Montréal (Parmentier, 1999)</b>	« 10 compétences classées en trois dimensions : pédagogique, institutionnelle et socioprofessionnelle ».
<b>4. Tigelaar et al. (2004)</b>	« 134 compétences réparties selon 5 domaines ».
<b>5. Higher Education Academy (2005)</b>	« 17 compétences réparties en 3 dimensions »
<b>6. Theall et Arreola (2006)</b>	« 24 compétences »
<b>7. Centre d'appui pour l'enseignement (2010)</b>	« 67 compétences réparties selon 11 familles »
<b>8. ÉNAP (Brassard, 2012)</b>	« 10 compétences »
<b>9. RCFE (Réseau Roman de conseil de Formation et d'évaluation)</b>	« 10 compétences »

**Source:** conçu par l'auteur

« Les référentiels de compétences présentés dans le tableau ci-dessus consistent ce qui est attendu de l'enseignant universitaire, généralement sous la forme d'énoncés affirmatifs, parfois interrogatifs » (HERSDA, 1992). Les référentiels de compétences de l'enseignant universitaire relevés ici ne sont pas standardisés. « Ils comportent de 10 compétences (Parmentier, 1999 ; Brassard, 2012) à 134 compétences (Tigelaar et al., 2004) ». Les compétences semblent être découpées

---

<sup>1</sup> HERDSA - Higher Education Research and Development Society of Australasia (1992). Challenging conceptions of teaching: Some prompts for good practice. Retrieved Sept. 2005 from <http://www.hersda.org.au/CCT.php>

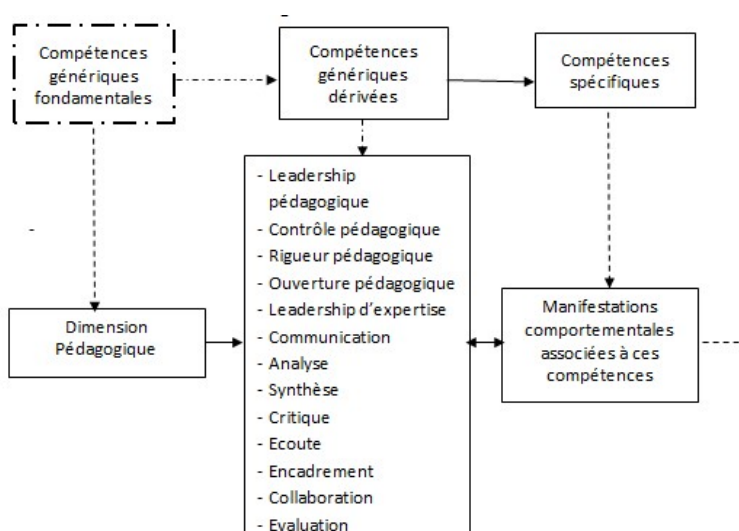


et catégorisées de manière « idiosyncratique ». Il n'existe pas de modèle unique, chaque établissement a défini et a adopté un modèle en fonction de ses besoins propres.

Pour notre recherche, nous nous sommes inspiré des deux modèles de référence au sujet des compétences pédagogiques d'enseignant universitaire proposés par Parmentier (2005) et de Brassard, N (2012) qui nous ont apparu très utile en raison de la pertinence de leur représentation générale ainsi que de leur rapprochement du contexte marocain. En utilisant les 10 compétences définies par Parmentier et du profil de compétences de l'enseignant de niveau universitaire élaboré par Brassard, N (2012) nous avons poursuivi nos efforts d'identification et de réorganisation des dimensions de compétences et des concepts afin « d'épuiser » les idées pertinentes à l'enseignement.

Le modèle de base, représenté à la figure 1 ci-dessous, présente synthétiquement notre problématique de recherche. Chacune des parties de ce modèle a été sélectionné de façon précise.

**Figure 1. Modèle de recherche de base**



**Source :** conçu par l'auteur (S. CHETOUANI, 2022)

Nous avons constaté à l'issue de cette revue de littérature du champ de conception et de développement des compétences de l'enseignement universitaire que deux lacunes font surface. La première concerne les modalités de définition stricte et/ou précision des compétences d'enseignement à développer par les universitaires. La deuxième lacune porte sur la méthodologie est employée pour

construire les référentiels et définir les compétences que l'on souhaite que les enseignants chercheurs acquièrent.

Lesdites lacunes ont contribué à mieux nous orienter en faisant émerger nos questions de recherche ayant permis de structurer notre cadre conceptuel sur la conception d'un référentiel des compétences pédagogiques des universitaires au Maroc, problématique de cette recherche. Des recherches ultérieures devraient approfondir ces questions.

A la lumière de ces éléments, comment définir l'enseignant-chercheur marocain en matière d'identité professionnelle et de compétences d'enseignement à développer ? Quels indicateurs comportementaux permettront de juger le degré d'atteinte de chacune de ces compétences ?

### **3. Méthodologie et contexte de la recherche :**

Ce travail vise à identifier les compétences pédagogiques nécessaires à l'exercice du métier de l'enseignant-chercheur au Maroc en vue de concevoir un référentiel de compétences dont l'objectif principal est de servir de base à la professionnalisation des pratiques de GRH (recrutement, formation, gestion de carrière, etc.), à la valorisation et l'amélioration de l'attractivité du métier.

Nous ne cherchons pas à déterminer une liste exhaustive de ces compétences mais plutôt une liste de celles qui sont considérées comme les plus pertinentes aux yeux des experts de l'enseignement supérieur au Maroc.

Cette recherche propose un cadre d'analyse de la profession de l'enseignant-chercheur marocain et est « compatible avec la démarche suggérée par Catano et al. (2001) pour répertorier les compétences requises par l'exercice de fonctions diverses. Elle s'inscrit aussi dans la ligne de divers travaux menés en Grande Bretagne (Calveley, 2005 ; Maud, 2001 ; MSC dans Winterton et Winterton, 1999 ; Roger et Philip, 1997 ; MCI dans Berman Brown, 1994) et aux États-Unis (Boyatzis, 1982; Lucia et Lepsinger, 1999 ; McClelland, 1973 ; Parry 1996 ; Spencer et Spencer, 1993) selon lesquels la compétence est vue comme une exigence à satisfaire pouvant être établie à la suite d'une analyse des extraits à produire ».

L'objectif de ce travail est de voir s'il y a convergence des réponses de ces experts. Intuitivement la méthode la plus adaptée, pour sonder l'existence de convergences dans les avis des experts, serait d'utiliser la technique Delphi pour mieux définir et adapter le modèle de référentiel de compétences que nous avons développé suite à notre recension des écrits.

Le degré d'accord ou de désaccord qu'ils expriment par rapport à l'ensemble des compétences recensées nous permet d'identifier l'existence de convergences éventuelles dans les avis. La méthode Delphi répond à cette problématique et permet une validation préliminaire du contenu de notre liste de compétences et son adaptation au contexte marocain..

### 3.1 La méthode Delphi :

Initialement développée dans les années 1950, « le recours à la méthode Delphi provient de la recherche expérimentale conduite par Dalkey et Hamler (1963, cités par Clayton, 1997) » pour la RAND Corporation, ils l'appelaient à l'époque « Delphi Project ». « Elle a été conçue pour appliquer une opinion d'experts à la sélection d'un système optimal d'objectifs pour l'industrie militaire américaine » rapporte Clayton (1997). « C'est une méthode pour traiter des opinions et non des faits objectifs et ce, à travers la technique du feedback itératif d'un groupe d'experts » (Schmidt, 1997).

« La méthode Delphi est une méthode d'interrogation, systématique et formelle, servant à faire des prévisions par l'expression d'opinions rationnelles sur des questions où il n'existe pas de réponse absolue » note Ieronciq (1983). Elle consiste en l'administration de questionnaires de façon itérative (en général trois ou quatre itérations successives) à des experts préalablement identifiés. Chaque expert, en fonction des informations séquentielles identifiées à chaque étape du Delphi, peut soit maintenir son jugement, soit le modifier et ainsi de suite.

« La méthode Delphi est particulièrement utile quand le chercheur est confronté à des problèmes ambigus, à une faible disponibilité des données empiriques, à une base théorique incomplète ou à un niveau de complexité élevé » (Jones, 1978, cité par Bordeleau, 1997). « Certains experts utilisent la méthode Delphi pour élaborer des modèles et identifier des relations de causalité entre des phénomènes organisationnels complexes » (Linstone et Turoffe, 1975, cités par Bordeleau, 1997). « Elle exige la considération des différents aspects du problème » (Ieronciq, 1983) ; c'est pourquoi la méthode privilégie le recours systématique à des personnes qui ont une excellente connaissance du milieu où se situe le problème. Ajoutons que « cette méthode qualitative est pertinente lorsque le problème ne se prête pas à des techniques analytiques précises mais qu'il peut bénéficier d'un jugement subjectif effectué sur une base collective » (Marlaidakis et Wheelwright, 1974, cité par Nadeau, 1982).

« La méthode Delphi est un outil de recherche polyvalent qui peut être utilisé pour sélectionner ou définir des questions de recherche. Les chercheurs peuvent l'utiliser pour le développement d'une théorie » (Okoli et Pawlowski, 2004). Ces deux auteurs continuent de rapporter que « La méthode Delphi peut aider premièrement les chercheurs à identifier des variables et générer des propositions. Deuxièmement, la participation d'experts ayant une grande expérience dans leur domaine permet aux chercheurs de consolider les observations empiriques sur lesquels leur théorie est basée. Le troisième avantage est que la méthode Delphi peut contribuer à la validité du construit puisque celle-ci dépend d'une définition claire. Bref, la méthode Delphi est un outil pertinent pour des études exploratoires ».

La validité du Delphi repose sur trois principes de base :

D'abord l'anonymat des experts : ces derniers ne doivent pas s'influencer mutuellement dans leurs réponses. Leur identification doit tenir compte de ce critère : « le recours à des experts qui travaillent indépendamment les uns des autres et de façon anonyme sur un document commun » ;

Ensuite la rétroaction de l'information : « les modifications apportées par chacun des experts sont soumises aux autres participants (sans qu'ils sachent de qui proviennent les opinions), jusqu'à ce qu'il y ait consensus. Celui-ci peut nécessiter la réalisation de plusieurs rounds de consultation, ou itérations, les experts révisent ou non leur première évaluation. La communication est assurée par le chercheur à travers des rapports de rétroaction » (Clayton, 1997 ; Dalkey, Brown et Cochran , 1969) ou des traitements statistiques ;

Enfin l'appréciation quantitative des réponses : la mise en place d'une échelle de notation peut s'avérer nécessaire pour permettre la quantification du degré de consensus entre les experts.

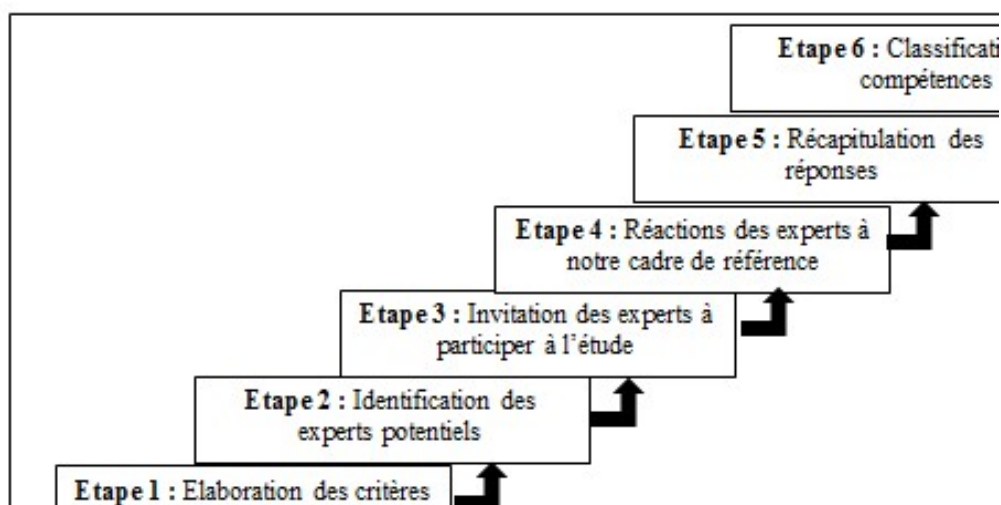
### **3.2 Démarche d'utilisation de la technique Delphi :**

Plusieurs schémas d'applications ont accompagné les études Delphi depuis sa création par la RAND corporation (Brancheau, et al. 1996 ; Nambisan et al. 1999 ; Hayne et Pollard, 2000 ;

Mulligan, 2002 ; Holsapple et Joshi, 2002...). Certains de ces schémas ont été critiqués notamment pour le manque de rigueur dans l'élaboration de leurs définitions (Schmidt, 2001). Cet auteur était l'un des premiers à proposer une méthodologie par étapes pour la conduite d'un Delphi. Plus tard, Okoli & Pawlowski (2004) proposent des améliorations aux travaux de Schmidt (2001).

Ils mettent en avant dans leur travail, l'importance du choix des experts et le rôle déterminant qu'ils jouent dans la validité du Delphi. En s'inspirant de leurs travaux (Schmidt & al. 2001 ; Okoli & Pawlowski, 2004) nous avons défini les étapes de notre propre Delphi (cf. tableau 1).

La figure 2 présente la démarche de recherche que nous avons adoptée pour utiliser la méthode Delphi :

**Figure 2. Stratégie de recherche de la méthode Delphi**

Source : conçu par l'auteur (S. CHETOUANI, 2022)

#### ▪ **Etape 1 : Elaboration des critères de sélection des experts**

Lors de cette étape, nous avons pris contact avec les responsables des institutions respectives : Le Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS), le Centre National Pour la Recherche Scientifique et Technique (CNRST) et l'Agence Nationale d'Evaluation et d'Assurance Qualité de l'Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique (ANEAQ) en vue de demander leur appui et collaboration pour mener à bien notre enquête Delphi. Pour ce faire, nous leur avons demandé de nous fournir les listes des personnes agissant à titres d'experts de l'enseignement supérieur dans leurs institutions susceptibles d'accepter de participer à notre étude Delphi.

Nous avons retenu deux principaux critères pour procéder à leur sélection :

- Etre expert dans l'un des organismes : CSEFRS, CNRST ou ANEAQ ;
- Avoir au minimum 5ans d'expériences à titre d'expert ;
- Être familier avec l'approche compétence et comprendre le contexte d'exercice du métier de l'enseignant-chercheur au Maroc.
- 

#### ▪ **Etape 2 : Identification des experts potentiels**

En tenant compte de ces critères, nous avons pu constituer une liste des experts relevant des trois organismes précités, ayant une solide et longue expérience d'intervention dans le domaine de l'enseignement supérieur et qui sauraient nous renseigner dans l'étude de ce thème. Dans le but de compléter ce bassin de personnes ressources, nous avons décidé d'associer des représentants du Syndicat National de l'Enseignement Supérieur au Maroc (SNESup) à cette étude dans le but d'avoir leurs avis, et qui auraient les deux caractéristiques suivantes : avoir le statut d'enseignant chercheur, grade PES (professeur de l'enseignement supérieur) ; une expérience approfondie au syndicat.

**Tableau 2. Profil des experts participants à l'étude Delphi**

	CSEFRS			CNRST			ANEAQ		SNESup		
<b>Nombre d'experts</b>	12			8			2		3		
<b>Années d'exercice à titre d'expert</b>	5 à 10a ns	10 à 15a ns	15 à 20a ns	5 à 10a ns	10 à 15a ns	20 à 25a ns	5 à 10a ns	10 à 15a ns	10 à 15a ns	15 à 20a ns	20 à 25a ns
	58,3 %	25%	17%	50%	37,5 %	12,5 %	50%	50%	33,3 %	33,3 %	33,3 %
<b>Poste</b>	Expert membre du CSEFRS			Expert CNRST – Enseignants chercheurs (PES)			Expert ANEAQ_ Enseignants chercheurs (PES)		Membre du bureau nationale du SNESup - Enseignants chercheurs (PES)		

**Source :** conçu par l'auteur (S. CHETOUANI, 2022)

---

- **Etape 3 : Invitation des experts à participer à l'étude Delphi**

À la suite de l'identification des experts potentiels, nous avons pris contact avec eux par une lettre d'invitation communiquée par téléphone ou par courriel. Certains experts ont cependant décliné notre invitation, faute de temps disponible, et nous ont suggéré les noms d'autres personnes aptes à nous aider. Parallèlement, nous avons pris contact avec des représentants du Syndicat National de l'Enseignement Supérieur qui détiennent plusieurs années d'expérience dans le domaine de l'enseignement supérieur.

Sur les 40 personnes que nous avons contactées, 25 ont accepté de participer. Nous avons jugé ce nombre suffisant compte tenu de la nature de l'expertise recherchée et de la lourdeur des exigences de la technique Delphi (plusieurs itérations) ainsi que des multiples préoccupations des experts qui ont accepté de participer à cette étude, nous leur avons suggéré de réaliser l'étude par courriel pour optimiser le temps qu'ils nous ont généreusement accordé.

Par la suite, des lettres de rappel avaient été adressées aux experts qui ont tardé à réagir à notre demande. Après quelques jours d'attente et dans le but d'éviter de faire attendre ceux qui avaient accepté de participer, nous avons décidé de commencer l'étude Delphi avec les 25 experts dont nous avons reçu confirmation de leur collaboration.

- **Etape 4 : Feedback des experts au modèle de référentiel de compétences**

Dans cette deuxième partie, Nous avons envoyé aux experts un deuxième courriel contenant un modèle de référence préliminaire, fruit de notre recension d'écrits, et nous nous leur avons précisé qu'il n'est qu'un point de départ. Ce faisant, nous voulions mettre à leur disposition un outil pour amorcer les échanges et aboutir à l'identification des compétences pédagogiques requises à l'exercice du métier de l'enseignant-chercheur au Maroc en remplaçant la pédagogie –comme étant la compétence fondamentale du profil d'un enseignant universitaire- au cœur des processus d'enseignement-apprentissage.

Les experts avaient la possibilité à ce niveau de commenter, accepter, enlever, ajouter et/ou reformuler le contenu de ce cadre proposé tout en mettant un accent particulier sur les facteurs (compétences pédagogiques génériques dérivées) et les énoncés qui leur sont associés (compétences spécifiques). Nous leur avons également demandé de se prononcer sur la pertinence des facteurs proposés.

- **Etape 5 : Récapitulation des réponses**

Nous avons essayé, à chacune des itérations, de récapituler les commentaires qui provenaient au fur et à mesure des experts avant de leur retourner le tout. Dans la deuxième proposition du cadre, « nous avons ajouté deux nouvelles colonnes, l'une pour rapporter la récapitulation des commentaires antérieurs par rapport à chaque énoncé et l'autre pour demander leurs nouvelles réactions et propositions. Les commentaires des experts sur chaque énoncé sont inscrits lors de cette récapitulation dans une couleur différente pour en faciliter la lecture. Par ailleurs, les commentaires ou suggestions d'ordre général (portant sur tout le modèle) sont récapitulés dans une introduction que nous avons ajoutée au cadre de référence » selon la démarche préconisée par les auteurs préalablement cités.

#### ▪ Etape 6 : classification des compétences

Nous avons dressé une liste de compétences comprenant les différentes suggestions, modifications et ajouts des experts obtenus à la lumière de l'ensemble des commentaires et des accords ayant émergé des différentes itérations. Nous avons tenu compte de l'ensemble des remarques des experts visant à améliorer la formulation et le contenu des énoncés de compétences ; « lorsqu'un consensus n'a pas été obtenu, nous avons privilégié l'avis de la majorité des experts pour apporter des modifications ».

### 4. Résultats de la méthode Delphi :

#### 4.1 Première itération : envoi du modèle de référence aux participants

Dès le départ, nous avons envoyé aux experts participants une copie de notre cadre de référence en leur précisant que ce cadre constituait un document de travail qu'ils pouvaient questionner, modifier et compléter à tout moment. par rapport au cadre préliminaire, nous leur avons demandé Plus précisément de s'exprimer avant tout sur la colonne des "compétences génériques dérivées" et sur celle des "compétences spécifiques ou actions à entreprendre". Nous leur avons également indiqué qu'ils pouvaient donner leur avis sur l'appartenance des affirmations à chaque compétence.

Les réactions, commentaires et suggestions des participants ont été résumés quoique certains commentaires demeuraient vagues, avaient une portée générale et allaient parfois dans des directions différentes, voire opposées. C'est pourquoi nous avons préparé une note séparée pour les résumer.

#### 4.2 Deuxième itération de l'étude Delphi :

Lors du second tour, nous avons envoyé un nouveau cadre aux experts. Il s'agit notamment de l'ajout d'une nouvelle page aux termes de référence qui



présente la note de synthèse contenant les observations générales des experts et nous leur avons demandé de réagir à nouveau à celles-ci. Nous y avons également mentionné quelques changements que nous avons apporté notamment quant à l'ajout de deux colonnes au cadre de compétences, l'une pour résumer les commentaires du premier tour par rapport à chaque énoncé et l'autre pour recueillir de nouveaux commentaires des experts participants. Nous avons ensuite présenté chaque dimension sur une page séparée afin d'en faciliter la lecture par les participants en raison du nombre élevé de commentaires et de suggestions reçus.

Les experts ont continué à fournir leurs commentaires et suggestions. Certaines propositions ont été acceptées par les autres membres et n'ont pas donné lieu à de nouveaux commentaires. Par exemple, les deux commentaires du premier tour, qui stipulaient que le cadre de compétences contient trop d'énoncés et qu'il faudrait les réduire, notamment dans la dimension pédagogique, n'ont pas donné lieu à d'autres échanges entre les participants. Malgré le rappel envoyé aux participants, aucun commentaire n'a été émis et nous avons considéré que les experts ayant formulé ces commentaires les avaient abandonnés. Par ailleurs, lors de ce second tour, les experts ont marqué plusieurs accords (OK) dans la colonne que nous avons nouvellement créée, c'est-à-dire celle réservée aux nouvelles suggestions. En revanche, les remarques qui mentionnaient l'ambiguïté ou l'imprécision d'une formulation ont été soutenues.

#### **4.3 Dernier tour de l'étude Delphi (tour 3)**

Après avoir résumé les remarques des experts et leur avoir présenté les modifications apportées par leurs pairs, nous avons procédé à l'amélioration du cadre de référentiel de compétences préliminaire.

Ces modifications ont été de deux types : des suggestions proposant de nouveaux énoncés : au total, 48 énoncés ont été ajoutés par les experts, des changements visant des suppressions d'items ou des modifications de leur contenu et/ou de leur formulation pour les rendre plus explicites et les adapter au contexte marocain. Notons que certains énoncés ont été jugés imprécis dans le contexte d'exercice de la profession, vagues ou manquant de clarté. Les experts ont questionné leur formulation sans faire de suggestions. Pour répondre à ces interrogations, nous avons modifié ces énoncés en vue de les rendre plus explicites, plus clairs et mieux adaptés aux individus cibles.

Après avoir aménagé notre cadre de référentiel de compétences et avoir recueilli l'ensemble des commentaires des experts lors des deux premiers tours de l'enquête par ajout, suppression ou amélioration des appellations données aux compétences pédagogiques, nous avons ensuite cherché, dans un troisième tour, à donner une notation de la nouvelle liste des compétences en évaluant le degré d'accord final des experts sur chacune des compétences génériques dérivées et

spécifiques sur une échelle de Likert (de 1 à 5) en vue de quantifier le degré de consensus entre les experts participants.

#### **4.4 Analyse des données de l'étude Delphi**

L'objectif de notre étude exploratoire de type Delphi est de mesurer le consensus des experts qui inclut d'une part l'évaluation du degré d'accord individuel des participants avec les propositions considérées, mesuré typiquement à partir du recueil de l'avis de chaque participant au moyen d'une échelle numérique ou catégorique ; d'autre part, l'évaluation de l'accord global entre les participants, mesuré typiquement par des indicateurs statistiques de tendance centrale (moyenne ou médiane) et de dispersion calculés au niveau du groupe. La Fondation RAND aux États-Unis propose d'utiliser une échelle ordonnée de 5, 7 ou 9 points, où 1 représente l'accord le plus faible et 5 (dans notre cas) le plus élevé. Un critère plus simple consiste à rechercher une proportion minimale d'accord global, habituellement entre 51 et 80 % (souvent 70 % ou 75%), voire une simple stabilité sur plusieurs tours.

Dans notre étude le consensus a été défini comme un accord entre les experts participants sur l'évaluation de la pertinence d'un item (compétences génériques ou spécifiques) du questionnaire. 75% a été pris au minimum comme pourcentage d'accord sur un item donné (Murry et Hammons 1995). Pour calculer le consensus, les scores 1 et 2 ont été calculés comme (totalement) sans pertinence 3 en moyenne, et 4 et 5 en tant que (très) pertinents. Cela implique que dans cette étude, un item est considéré comme (très) pertinent lorsque 75% des experts participants le notent avec un score de 4 ou 5.

Dans cette partie, nous allons d'abord analyser les données descriptives obtenues pour les 14 compétences génériques dérivées, et ce pour l'échelle de Likert. Par contre, pour des raisons pratiques, nous nous contenterons de relever les éléments les plus marquants pour les 143 items (compétences spécifiques). Nous allons examiner la moyenne de chaque item du questionnaire ainsi que son écart type tout en nous intéressant aux valeurs les plus marquantes.

Après l'analyse de notre échelle de Likert de données avec les statistiques descriptives, nous allons ensuite passer à analyser la fréquence en affichant la répartition de chaque catégorie de réponse sur un tableau pour voir si le pourcentage de consensus (75%) entre les experts a été atteint ou pas.

##### **4.4.1 Compétences pédagogiques génériques dérivées :**

###### **1. Analyses descriptives :**

Le tableau 3 révèle que la moyenne des scores de chacun des 14 compétences pédagogiques génériques dérivées pour l'ensemble des experts (25 répondants) est proche pour presque tous les items, oscillant entre 3,92 et 4,76

pour l'échelle de pertinence. Ce qui démontre que les 14 compétences génériques dérivées sont jugées très pertinentes par les participants.

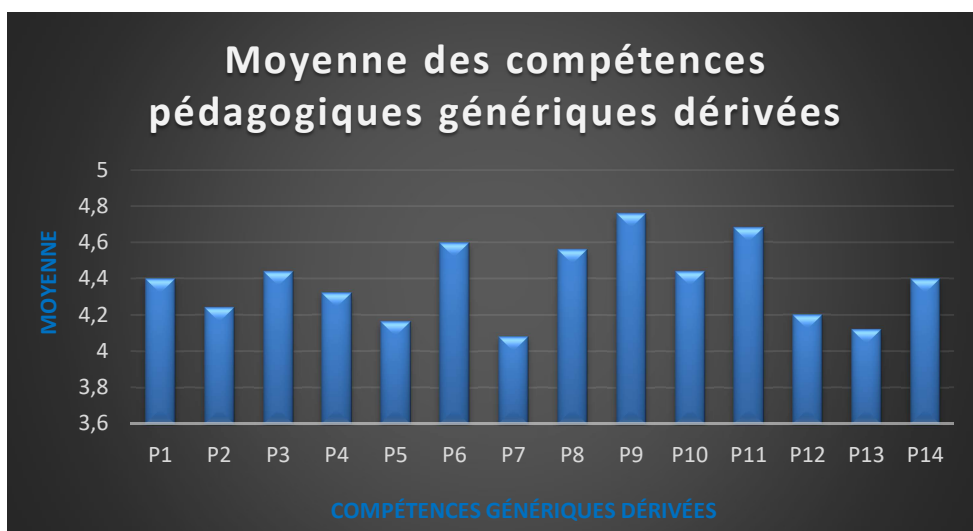
Quant à l'écart type de ces 14 items, nous remarquons qu'il n'y a pas de grande différence entre les réponses des participants pour ces items, du fait que la valeur la plus réduite (0,436) pour la neuvième compétence de la première dimension pédagogique (Encadrement) et l'écart type le plus important (0,759) pour l'item représentant la septième compétence de la même dimension (Synthèse), Ce qui indique que leurs réponses tournant autour de la moyenne.

**Tableau 3. Statistiques descriptives des compétences pédagogiques génériques dérivées**

	N	Minimum	Maximum	Somme	Moyenne	Ecart type	Variance
P1	25	3	5	110	4,40	,645	,417
P2	25	3	5	106	4,24	,663	,440
P3	25	3	5	111	4,44	,712	,507
P4	25	3	5	108	4,32	,748	,560
P5	25	3	5	104	4,16	,746	,557
P6	25	4	5	115	4,60	,500	,250
P7	25	3	5	102	4,08	,759	,577
P8	25	4	5	114	4,56	,507	,257
P9	25	4	5	119	4,76	,436	,190
P10	25	3	5	111	4,44	,651	,423
P11	25	4	5	117	4,68	,476	,227
P12	25	3	5	105	4,20	,707	,500
P13	25	3	5	103	4,12	,666	,443
P14	25	3	5	110	4,40	,577	,333
N valide (liste)	25						

**Source :** conçu par l'auteur (S. CHETOUANI, 2022)

Comme le montre clairement la figure 3 qui présente graphiquement la moyenne des répondants pour chacun de ces vingt-six items (les compétences génériques dérivées), les moyennes les plus élevées sont celles de la compétence P9 (Encadrement) de la première dimension pédagogique (Moyenne = 4,76) et celle de la compétence P11 (Evaluation) de la même dimension (Moyenne = 4,68).

**Figure 3. Moyenne obtenue pour chaque compétence générique dérivée**

Source : conçu par l'auteur (S. CHETOUANI, 2022)

## **2. Analyse de la fréquence : nombre d'experts répondants par niveau de l'échelle**

Le but de notre étude exploratoire de type Delphi est de développer et de valider un cadre de référentiel de compétences des enseignants chercheurs au Maroc avec des experts de l'enseignement supérieur jusqu'à parvenir à un consensus (accord global) quant à la pertinence des compétences proposées et approuvées par lesdits experts.

Avant de commencer notre étude Delphi, le consensus était défini comme pourcentage d'accord global de 75%, c'est-à-dire si au moins 75% des experts participants jugent pertinents ou très pertinents les items présentées (score d'évaluation de 4 ou 5 sur une échelle de Likert) ces compétences seront considérées comme étant valides (consensus atteint), sinon elles seront omises.

Comme on peut le voir au tableau 4, le consensus des experts sur la pertinence des compétences génériques dérivées est atteint pour tous les items. On constate que la majorité des experts participants (au moins 75%) ont jugé très pertinentes (les ont évalué avec 4 ou 5) les compétences pédagogiques : Communication/Ecoute (P6), Raisonnement critique (P8), Encadrement (P9) et Evaluation (P11).

Aussi, 96% d'entre eux se sont mis d'accord sur la compétence pédagogique Professionnalité (P14), 92 % pour les compétences Leadership pédagogique (P1) et collaboration (P10).

Le pourcentage le plus réduit est de 76% comme degré d'accord sur les compétences de Synthèse (P7).

En conclusion, on peut dire que le consensus a été éteint pour l'ensemble des compétences génériques dérivées.

**Tableau 4. Nombre d'experts ayant jugé les compétences génériques dérivées (très) pertinentes (Au moins 75% des experts ont évalué ces compétences avec 4 ou 5)**

Compétences génériques dérivées	Fréquence (Nombre d'experts) N=25	Pourcentage de compétences (très) pertinentes (%)
P1	23	92
P2	22	88
P3	22	88
P4	21	84
P5	20	80
P6	25	100
P7	19	76
P8	25	100
P9	25	100
P10	23	92
P11	25	100
P12	21	84
P13	21	84
P14	24	96

Source : conçu par l'auteur (S. CHETOUANI, 2022)

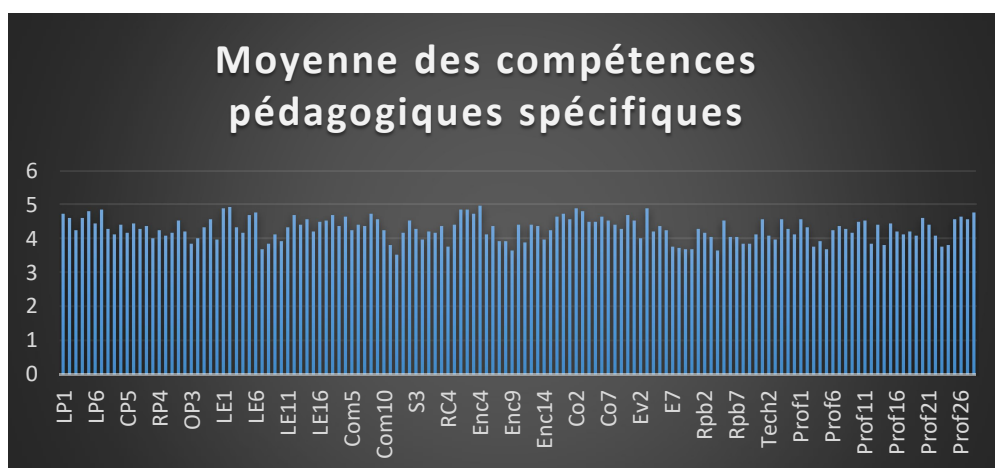
#### 4.4.2 Compétences pédagogiques spécifiques (actions à poser) :

##### 1. Analyses descriptives :

En examinant les moyennes des 143 compétences spécifiques de la dimension pédagogique (voir annexe 1), nous constatons qu'il n'y pas de grande différence entre les moyennes des répondants pour l'échelle de la pertinence. La moyenne des 25 experts répondants va de 3,52 à 4,96 pour tous les items. Ce qui démontre que les compétences pédagogiques spécifiques sont jugées pertinentes par les participants. Le tableau nous présente les moyennes de tous les items pédagogiques.

En ce qui concerne l'écart type des compétences spécifiques pédagogiques pour cette échelle, nous repérons des items dont la valeur de l'écart type est réduite (CP1, Enc1, Enc2 : 0,374 ; LE1, Co2, Ev3 : 0,332 ; Enc4 : 0,200), ce qui indique qu'il n'y a de grande différence entre les répondants en regard de ces items. Encore, nous remarquons quelques items dont l'écart type est important (RP1 : 0,891 ; Tech3 : 0,889 ; Tech3 : 0,882 ; Enc5 : 0,881). Le tableau (annexe 1) présente ces items et la valeur de l'écart type de chacun d'eux.

La figure 4 présente un histogramme qui nous permet de comparer les moyennes des différentes compétences pédagogiques spécifiques. D'après cette figure, on constate qu'il n'y a pas de grandes différences entre les moyennes des scores des experts répondants à l'échelle de pertinence du questionnaire, les moyennes les plus élevées sont celles des compétences LE2 (Moyenne= 4,92) et Enc4 (Moyenne=4,96) et les moyennes les plus réduites sont celles des compétences Com12 (Moyenne=3, 52), Rpb4 (Moyenne=3,64) et Ev9, Ev10 (Moyenne=3,68).

**Figure 4. Moyenne obtenue pour chaque compétence pédagogique spécifique**

**Source :** conçu par l'auteur (S. CHETOUANI, 2022)

## **2. Analyse de la fréquence : nombre d'experts répondants par niveau de l'échelle**

Pour voir si les experts participants à notre étude Delphi sont parvenus à trouver un accord concernant la pertinence des compétences pédagogiques spécifiques, nous avons effectué une analyse de fréquences de leurs réponses (tableau 5) et il en ressort que la plupart des items ont été jugés (très) pertinents par les experts, et ce pour les compétences du Leadership pédagogique, Contrôle pédagogique, Rigueur pédagogique et Collaboration, 83% des items des compétences en Communication/Ecoute et Technologie, 82% pour l'Encadrement et 81% des compétences spécifiques du Leadership d'expertise ont été aussi jugées pertinentes.

Pour la compétence Synthèse, on constate que 75% des items sont jugés pertinents, 72% pour ceux de la compétences Professionnalité, 70% des items de la compétence Résolution de problèmes, 60% des items pertinents pour la compétence Evaluation et uniquement un pourcentage de 57% des items de la compétence Ouverture pédagogique sont jugés pertinents.

**Tableau 5. Nombre d'experts ayant jugé les compétences pédagogiques spécifiques (très) pertinentes (Au moins 75% des experts ont évalué ces compétences avec 4 ou 5)**

Compétences génériques dérivées	N items	N items (très) pertinents	Pourcentage (%)
Leadership pédagogique	6	6	100
Contrôle pédagogique	6	6	100
Rigueur pédagogique	6	6	100
Ouverture pédagogique	7	4	57
Leadership d'expertise	16	13	81
Communication/Ecoute	12	10	83
Synthèse	4	3	75
Raisonnement critique	5	4	80
Encadrement	17	14	82
Collaboration	10	10	100
Evaluation	10	6	60
Résolution de problèmes	10	7	70
Technologie	6	5	83
Professionnalité	28	20	72

**Source :** conçu par l'auteur (S. CHETOUANI, 2022)



Comme on peut le voir sur le tableau 5, les compétences spécifiques dont le consensus des experts n'a pas été atteint (Pourcentage d'accord est moins de 75%) ont été omises. Il s'agit de 43% d'items omis de la compétence Ouverture pédagogique, 40% d'items de la compétence Evaluation, 30% d'items de la compétence résolution de problème, 28% d'items de la compétence professionnalité, 25% d'items de la compétence Synthèse, 20% d'items de la compétence Raisonnement critique, 19% d'items de la compétence Leadership d'expertise, 18% d'items de la compétence Encadrement et 17% d'items écartés des deux compétences respectives Communication/Ecoute et Technologie.

Au total, 28 des 143 compétences pédagogiques spécifiques (20%) ont été omis par les experts.

**Tableau 6. Nombre de compétences pédagogiques spécifiques omises par les experts (Consensus non atteint : Pourcentage d'accord des experts répondants est moins de 75%)**

Compétences génériques dérivées	N items	N items Omis	Pourcentage d'items omis (%)
Leadership pédagogique	6	0	0
Contrôle pédagogique	6	0	0
Rigueur pédagogique	6	0	0
Ouverture pédagogique	7	3	43
Leadership d'expertise	16	3	19
Communication/Ecoute	12	2	17
Synthèse	4	1	25
Raisonnement critique	5	1	20
Encadrement	17	3	18
Collaboration	10	0	0

<b>Evaluation</b>	10	4	40
<b>Résolution de problèmes</b>	10	3	30
<b>Technologie</b>	6	1	17
<b>Professionnalité</b>	28	8	28

**Source :** conçu par l'auteur (S. CHETOUANI, 2022)

## 5. Discussion des résultats

L'objectif de cette étude était de développer et de valider un cadre de référentiel de compétences pédagogiques pour l'exercice de la profession de l'enseignant-chercheur dans l'enseignement supérieur marocain. La méthode Delphi était la plus appropriée pour parvenir à un consensus entre les experts de l'enseignement supérieur participants quant à l'importance et la pertinence des compétences identifiées.

Pour la dimension pédagogique Nous avons constaté que les experts étaient parvenus à un consensus sur 115 items parmi les 143 compétences pédagogiques spécifiques identifiées, en prenant 75% comme seuil de consensus. 28 items, dont le niveau de consensus entre les experts n'a pas été atteint, ont été omis car ils étaient jugés imprécis par rapport au contexte marocain, vagues ou manquant de clarté. Il s'agit par exemple des items pédagogiques "Faire des commentaires constructifs visant les problèmes et les comportements, et non les personnes", "Croire aux possibilités d'apprendre même dans les cas ou dans les situations difficiles", "Offrir de son plein gré une aide spécialisée", "Savoir composer avec des situations délicates tout en gardant les choses en contexte", "mettre à l'essai des hypothèses ou concepts pour repenser ses façons de faire ou de résoudre les problèmes", "S'assurer de la disponibilité du support logistique et s'informer des exigences administratives", "Consulter les étudiants lors de la mise en place de normes et de procédures", "Tenter de limiter les exigences administratives en les subordonnant à l'efficacité", "Communiquer les normes, critères, standards et exigences à rencontrer", "Tenter de dégager l'essentiel d'une situation à partir de plusieurs éléments", "Communiquer à distance avec les étudiants (email, etc.)", "faire preuve de rectitude morale, en énonçant ses valeurs personnelles et en expliquant ses décisions".

L'une des exigences d'un nouveau cadre de référentiel de compétences de l'enseignement supérieur était que les compétences devraient être définies au sens le plus large possible, afin de laisser la marge de manœuvre aux différents profils d'enseignants-chercheurs (Uhlenbeck et al. 2002 ; Korthagen 2001). Nous pensons que nous avons rempli cette condition, car les résultats indiquent que les éléments

qui étaient définis au sens large et général ont été jugés plus pertinents par les experts. De plus, les éléments qui ont été omis ont généralement été définis dans un cadre plus spécifique et de manière détaillée.

Une autre exigence pour un nouveau référentiel était de définir des compétences ayant trait aux aspects de la personnalité de l'enseignant-chercheur, qui sont des éléments déterminants de l'efficacité de l'enseignement (Korthagen 2001). Cette condition a été aussi remplie. Les résultats indiquent que dans les compétences génériques personnelles figurant dans la dimension pédagogique : communication/écoute, synthèse, raisonnement critique, résolution de problèmes, professionnalité, très peu d'items ont été omis. On constate que plus de 75% des experts participants ont accordé un score de 4 ou 5 sur l'échelle de Likert à ces compétences, ce qui indique qu'elles ont été jugées très importantes.

Aussi, ce cadre de référentiel se devait d'être approprié aux méthodes d'enseignement davantage axées sur l'étudiant (Martin et al.2000). Les résultats indiquent que cette exigence a été raisonnablement satisfaite. Les compétences axées sur une attitude positive et respectueuse à l'égard des élèves, sur l'enseignant en tant qu'expert en matière de pédagogie universitaire, de connaissance et du contenu, sur la transmission des valeurs importantes qui jouent un rôle dans la discipline, ont été validées par les experts. Dans le même sens, d'autres compétences sur lesquelles les experts ont atteint un consensus, il s'agit d'adopter une représentation de l'acte d'enseigner de façon à ce que les étudiants apprennent graduellement à apprendre dans un contexte d'auto-apprentissage, de manière dirigée, en fournissant une rétroaction et en concevant des évaluations appropriées. Pour les résultats d'apprentissage escomptés, ils sont tous en parfaite adéquation avec les approches constructivistes de l'enseignement dans lesquels l'élève est considéré comme un apprenant actif et autorégulé (Ertmer et Newby 1993 ; Harris et Alexander 1998).

Les experts sont parvenus aussi à un consensus sur les items concernant la coopération avec collègues, ce qui indique que le rôle de l'enseignant en tant qu'organisateur est principalement associé au contact avec les pairs enseignants. Ce qui s'inscrit dans la lignée des théories récentes sur le perfectionnement professionnel des enseignants, dans lesquelles la coopération avec les pairs est jugée très importante (Putnam and Borko 1997).

D'autres compétences en matière de réflexion et de l'ouverture sur l'innovation ont été bien notées par les experts participants, ce qui correspond à la nécessité d'un développement professionnel continu de l'enseignant-chercheur dans une approche moderne d'enseignement/apprentissage principalement centrée sur l'étudiant en tant qu'apprenant (Putnam et Borko 1997).

### **Conclusion :**

En guise de conclusion, il faut reconnaître que la technique Delphi, telle qu'elle a été développée dans la présente recherche, a ses limites. Tout d'abord, quelques commentaires d'ordre général peuvent être faits. Beaucoup d'items ont été notés 4 ou 5 par les experts participants, ce qui indique que pratiquement toutes les compétences de la liste originale étaient jugées importantes. Cela pourrait signifier aussi qu'il était difficile pour les experts d'enseignement supérieur participants de faire la distinction entre les items.

En outre, il nous était difficile de définir de façon exhaustive les compétences spécifiques et/ou actions à poser de chaque dimension pédagogique tel que formulé dans l'introduction. L'analyse de la profession d'enseignant-chercheur dans un contexte marocain, de ses caractéristiques spécifiques, des connaissances, des compétences et des attitudes requises par les enseignants, n'était pas une chose évidente. Cependant, les résultats indiquent que dans la plupart des compétences fondamentales génériques, les items décrits au sens large étaient les mieux notés et jugés plus importants que les items plus détaillés, ce qui les rendra utiles comme point de départ pour la professionnalisation des pratiques de GRH (Recrutement, formation, gestion de carrière, évaluation, etc.) des enseignants-chercheurs universitaires marocains.

Deuxièmement, quelques commentaires concernant la sélection des experts peuvent être faits. Bien que plusieurs experts ont été sélectionnés, il était difficile de faire une distinction significative entre les différents profils d'experts car la plupart d'entre eux remplissaient plusieurs rôles. Par exemple, un expert peut être à la fois un enseignant-chercheur praticien de l'enseignement (Grade Professeur de l'Enseignement Supérieur), un chercheur membre de commission de recherche scientifique, un chef d'établissement, un décideur politique et un expert de l'enseignement supérieur représentant une ou plusieurs institutions hautes : Le Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS), le Centre National Pour la Recherche Scientifique et Technique (CNRST) et l'Agence Nationale d'Evaluation et d'Assurance Qualité de l'Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique (ANEAQ) ainsi que le Syndicat National de l'Enseignement Supérieur au Maroc (SNESup). Cependant, ces derniers peuvent avoir des visions différentes de l'enseignement supérieur, du référentiel de compétences pédagogiques le mieux adapté à l'exercice de la profession dans le contexte marocain, de la définition des politiques relatives au recrutement et/ou à la formation des enseignants et de la recherche sur l'enseignement.

Troisièmement, il n'y a aucune preuve que les mêmes résultats de cette méthode Delphi auraient été obtenus avec des experts différents ayant été sélectionnés selon les mêmes critères. Par conséquent, la poursuite de la validation du référentiel est nécessaire à travers une étude confirmatoire, objet de notre future recherche, pour le tester sur le terrain avec les individus cibles.

Enfin et comme perspective de recherche, le cadre de référentiel de compétences développé sera présenté aux enseignants-chercheurs des grandes

écoles supérieures marocaines à accès régulé relevant ou non des universités. Le choix de cette cible n'est pas anodin, dans la mesure où la mise en place d'un référentiel de compétences nécessite un environnement d'enseignement propice pour façonner l'approche de l'enseignant universitaire à l'enseignement (Ramsden 1992 ; Kember et Kwan 2002), et nous avons jugé que les grandes écoles supérieures à accès régulé constituent des milieux qui offrent des conditions plus propices à l'enseignement/apprentissage et à la mise en œuvre d'une approche pédagogique centrée sur l'apprenant, que les établissements d'enseignement supérieur à accès ouvert.

### Références bibliographiques

Albero Brigitte, R. « Professionnaliser les enseignants-chercheurs à l'université : les effets pervers d'une bonne idée » <http://dms.revues.org/1124>

Bailly Basile, Demougeot-Lebel Joëlle & Lison Christelle « La formation d'enseignants universitaires nouvellement recrutés : quelles retombées ? » <https://ripes.revues.org/990#tocfrom1n1>

Beacco, J. C. (2007). L'approche par compétences dans l'enseignement. Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues. Paris : Didier.

Beckers, J. (2007). Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine. Bruxelles : De Boeck.

Berchoud, M. (2007). Vers un référentiel de compétences pour les enseignants en FLS- FLE : Langue, culture, relations...en France - et au Québec? AQEFLS, 26(2), 66-81.

Blais, J. G., Laurier, M. D., & Rousseau, C. (2006). La construction de compétences à partir d'indicateurs de pertinence. In G. Figari, P. Rodrigue, & M. Palmira Alve (dir.) Évaluation des compétences et apprentissages expérientiels. Savoirs, modèles et méthodes (pp. 349- 361). Lisbonne : EDUCA

Brassard, N. (2016). « Développement des compétences de l'enseignant de niveau universitaire : Outil d'auto-évaluation et de diagnostic professionnel ». Montréal, ENAP.

Brassard, N. (2012). « Profil de compétences de l'enseignant de niveau universitaire ». Portail du soutien à la pédagogie universitaire du Réseau de l'Université du Québec <http://pedagogie.quebec.ca/portail/repertoire/profil-de-competences-de-lenseignant-de-niveau-universitaire>

Bru, M., & Talbot, L. (2007). Des compétences pour enseigner : entre objets sociaux et objets de recherche. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Dineke, E.H. Tigelaar et AL. (2004). «The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education» Higher Education 48: 253–268, 2004. Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands.

Donnay Jean & Romainville Marc (éds.) (1996). Enseigner à l'Université, un métier qui s'apprend ? Bruxelles : De Boeck, 155 pges.

Draganidis F. et Mentzas, G. 2006. «Competency Based Management: A Review of Systems and Approaches», *Information Management & Computer Security*, Vol. 14, No.1, p.51-64.

Ebtehal Abdel Moneim Mahrousse Hussein. Thèse : « Élaboration d'un référentiel de compétences pour les futurs enseignants de FLE », Université de Montréal, Faculté des études supérieures et postdoctorales.

Endrizzi Laure. « Savoir enseigner dans le supérieur : un enjeu d'excellence pédagogique ». Dossier de veille de l'IFÉ <http://ife.enslyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=64&lang=fr>

Figari, G. (2006b). Les référentiels entre théorie et méthodologie. In G. Figari, & L. M. Lopez (dir.), Recherche sur l'évaluation en éducation. Problématiques, méthodologies et épistémologie (pp. 101- 108). Paris : L'Harmattan.

Foucher, R. et Naji, A. (à paraître en 2009). «Retracer l'histoire et les raisons d'être des principales déclinaisons du concept de compétence» In *Gérer les compétences: principes, pratiques, instruments*, sous la dir. de R. Foucher Vol. 1 Fondements de la gestion des compétences, Montréal: Éditions Nouvelles.

Foucher, R. (à paraître en 2009). «Clarifier le concept de compétence», In *Gérer les compétences: principes, pratiques, instruments*, sous la dir. de R. Foucher Vol. 1 Fondements de la gestion des compétences, Montréal: Éditions Nouvelles.

Foucher, R. et F. Leduc, 2008. *Domaines de pratique et compétences professionnelles des psychologues du travail et des organisations*, 2<sup>e</sup> éd. Rev. Et augm. Montréal: Éditions nouvelles, 186 p.

Foucher, R. 2007. «Mesurer les compétences, le rendement et la performance: clarification des termes et proposition d'un modèle intégrateur» In *La gestion des performances au travail*, sous la dir. de S. St-Onge et V. Haines, p. 59-98. Paris: De Boeck.

HEA. (2006). *The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education*. York: Higher Education Academy.

Hensler, H., & Desjardins, J. (2006). Pourquoi l'approche par compétences oblige-t-elle à reconsidérer le rôle de la réflexion dans la formation des enseignants? In J. Desjardins, H. Hautes écoles pédagogiques (s. d.). Formation des enseignants. Référentiel de compétences professionnelles. Suisse : Direction de la formation. Consulté le 20 juillet 2010 : <http://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/interfiliere/referentiel-competences-hep-vaud.pdf>.

HERDSA - Higher Education Research and Development Society of Australasia. (1992). Challenging conceptions of teaching: Some prompts for good practice. Retrieved 2014, from [http://www.jcu.edu.au/learnandteach/public/groups/everyone/documents/how\\_to/jcu\\_121463](http://www.jcu.edu.au/learnandteach/public/groups/everyone/documents/how_to/jcu_121463)

Lawler, Edward E. 1994. «From Job-Based to Competency-Based Organizations», *Journal of Organizational Behavior*, Vol.15, No. 1, p.3-15.

Le Boterf, G. (2002). Développer la compétence des professionnels. Paris : Édition d'organisation.

Le Boterf, G., 2000. «De quel concept de compétence avons-nous besoin ?» Chap. in *Construire les compétences individuelles et collectives*, p. 27-77. Paris: Editions d'Organisation.

Lucia, A.D. & Lepsinger, R. 1999. *The Art and Science of Competency Models: Pinpointing Critical Success Factors in Organizations*, San Francisco: JosseyBass, 231 p.

Mansfield, R.S., 1996. «Building Competency Models: Approaches for HR Professionals», *Human Resource Management*, New York, Vol.35, N° 1(spring), p.7-18.

Ministère de la Communauté Française (2001). Devenir enseignant. Le métier change, la formation aussi [fascicule]. Bruxelles : CFWB. [http://www.enseignement.be/download.php?do\\_id=1355](http://www.enseignement.be/download.php?do_id=1355)

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). Échelles des niveaux de compétence : enseignement secondaire : premier cycle. Québec : Le Ministère.

Nagels Marc & Le Goff Morgane. « DES REFERENTIELS DE COMPETENCES INNOVANTS : Quelle appropriation par les enseignants ? » Université Nanterre - Paris École des hautes études en santé publique (EHESP) ; <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal00287594/document>

Naquin, S. S., et Holton, E. F., 2006. «Leadership and managerial competency models: A simplified process and resulting model», *Advances in Developing Human Resources*, Vol. 8, No. 2, p. 144-165.

National Standards in Foreign Language Education Project (1999). Standards for foreign language learning in the 21st century. USA : National Standards in Foreign Language Education Project.

Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant? Recherche et formation, 16, 7-38.

Paquay, L. (1998). Évaluation et formation des enseignants. Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.

Paquay, L. (2002). L'évaluation des compétences chez l'apprenant : pratiques, méthodes et fondements. Louvain-la-Neuve : UCL presses universitaires de Louvain.



Paquay, L. (2004). L'évaluation des enseignants et de leur enseignement : Pratiques diverses, questions multiples. In L. Paquay (dir.), L'évaluation des enseignants : tensions et enjeux (pp. 13-57). Paris : L'Harmattan.

Paquay, L. (2006). L'évaluation des enseignants, en tensions et en perspectives. In G. Figari, & L. M. Lopez (dir.), Recherche sur l'évaluation en éducation. Problématiques, méthodologies et épistémologie (pp. 51-58). Paris: L'Harmattan.

Paquay, L., Altet, M., & Perrenoud, P. (1998). Former des enseignants professionnels : trois ensembles de questions. In L. Paquay, M. Altet, & P. Perrenoud (dir.), Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies? Quelles compétences? (pp.13-26). Bruxelles : De Boeck.

Parmentier, C. (2005). Les 10 compétences de l'enseignant universitaire. Cahiers de L'Institut de pédagogie universitaire et des multimédias. Université catholique de Louvain.

Parmentier, P. (1999). *Mini-colloque sur la formation pédagogique des nouveaux enseignants*. Paper presented at the 16ème congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Montréal, Canada.

Peraya Daniel. « Professionnalisation et développement professionnel des enseignants universitaires : une question d'actualité »  
<https://dms.revues.org/1094#tocto2n1>

Perrenoud, P. (2000). *Construire les compétences dès l'école*. Paris: ESF.

Perrenoud, P. (2001). Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle.  
[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_33.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html)

Perrenoud, P. (2010). Les processus de (dé)professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle. *Recherches en éducation*, 8, 121-126.

Périsset Bagnoud, D. (2007). Les référentiels de compétences, profils attendus de la professionnalité enseignante. Acteurs et points de vue en Suisse romande. In M. Bru, & L. Talbot (dir.), Des compétences pour enseigner : entre objets sociaux et objets de recherche (pp.87- 104). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Postiaux. N, Bouillard. P & Romainville. « Référentiels de compétences à l'université : Usages, rôles et limites » ; <http://rechercheformation.revues.org/185>

Postiaux, N. & Romainville, M. « La compétence asservit-elle l'Université au monde professionnel, la faisant ainsi renoncer à son idéal pédagogique ? » Université libre de Bruxelles ; <http://www.univ-corse.fr/docs/ndoc1928.pdf>

Savard Claude, Lessard Johanne, Paquet Manon, Bilodeau Renée Claude; Faucher Alain, Talbot Serge, « Enseigner à l'Université Laval : un référentiel de compétences en pédagogie universitaire », Université Laval (Canada); <https://prezi.com/rovvoywov7if/enseigner-a-luniversite-laval-unreferentiel-de-competences-en-pedagogie-universitaire/> ou [https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC2220/F943013493\\_PROGRAMME\\_COMPLET\\_ET\\_ACTES\\_Communications\\_individuelles\\_\\_session\\_7\\_15\\_\\_Version\\_finale.pdf](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC2220/F943013493_PROGRAMME_COMPLET_ET_ACTES_Communications_individuelles__session_7_15__Version_finale.pdf).

Smith, K.S. and Simpson, R.D. (1995). 'Validating teaching competencies for faculty members in higher education: a national study using the Delphi method', *Innovative Higher Education* 19(3), 223–234.

Smith, R.G. and Coldron, J.H. (1996). Mere Competence or Personal Achievement? Is the Specification of Competences Incompatible with a View of Teaching as Inescapably Personal? Paper presented at the European Conference on Educational Research, Seville, Spain.

Trigwell, K. (2001). 'Judging university teaching', *The International Journal for Academic*

*Development* 6(1), 65–73.

Trigwell, K. and Prosser, M. (1996). 'Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching', *Higher Education* 32, 77–87.

Trigwell, K., Prosser, M. and Waterhouse, F. (1999). 'Relations between teachers approaches to teaching and students' approaches to learning', *Higher Education* 37, 57–70.