RMERE

# المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي

## مجلة محكمة

مقالات المجلة ذات تعريف رقمي
معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربية أرسيف: 0.1321/فئة Q4

يصدرها
المركز المغربي للتقييم والبحث التربوي

بشراكة مع
مركز التوجيه والتخطيط التربوي

Arcif Analytics

دجنبر 2023

العدد 10

RMERE Volume N° 10

RMERE

# Revue Marocaine de l Evaluation et de la recherche Educative

## Revue à comité de lecture

Arcif Impact Factor: 0.1321. Catégorie Q4
Journal article with DOI

Publiée par
le Centre marocain d'évaluation et de recherche Éducative

En partenariat avec
le Centre d'Orientation de Planification de l'Éducation

Décembre 2023

Arcif Analytics

Volume N° 10

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°10
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

---

Indexed Journal with Digital Object Identifier

# المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي

مجلة دولية محكمة ومفهرسة

مقالات ذات تعريف رقمي D.O.I

يصدرها

المركز المغربي للتقييم والبحث التربوي

بشراكة مع

مركز التوجيه والتخطيط التربوي

مدير المجلة:

د.خالد أحاجي

العدد العاشر (10)

دجنبر 2023.

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°10
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

---

**الكتاب: تقييم مؤسسات التربية والتكوين والبحث العلمي.**

**الطبعة العاشرة (10): دجنبر 2023.**

**المصدر: دعوة للنشر بالعدد العاشر للمجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي.**

**الناشر: مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط**

**المطبعة:** Rabat. Ocean. 3, Rue Iran . Luxury Print

**تصفيف النص وإعداده للطباعة: د.خالد أحاجي**

**تهييئ الغلاف: د. عبد الرحيم غصوب**

**المراجعة: د(ة). د.خالد أحاجي ود.حسن بودساموت**

**تعبر المقالات عن رأي أصحابها**

**يخضع ترتيب المقالات لأولويات منهجية لا غير.**

**البريد الالكتروني للمجلة: revue.evalrecherped@gmail.com**

**الخزانة الوطنية للمملكة المغربية**

**رقم الإيداع القانوني: 2017PE0053**

**الترقيم الدولي : (ر د م ك) 2550-5688**

**ISSN Print: 2550-5688**

**E-ISSN : 2658-9079**

**® جميع الحقوق محفوظة للناشر®**

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°10
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

**مدير التحرير:**

- د. خالد أحاجي، مدير مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.

**لجنة التحرير: السيدات والسادة الأساتذة المكونات و المكونين بمركز التوجيه والتخطيط التربوي.**

وفاء الرمضاني/ محمد لغبيسي/قاسم النعايمي/ يوسف الطاهر/ العربي الهداني/ عبد العالي حور/ حسن جباح/ مختار شيخي
محمد بنجيلالي/ محمد أزهري / عبد الرحيم غصوب/ لطفي الحضري / حسن بودساموت / نورالدين تباعي / سميرة شمعاوي /
جهان موكن / مولاي يوسف إسماعيلي/ نجوى كريش / عباس كرجي / محمد بوزياني / ليلى المرجاني / أمال أزروال / محمد
بوجرفاوي / إبراهيم خنبوبي / الحسن اللحية / السعيد بلوط / عبد العزيز عبقري / محمد الدرداخ.

**لجنة المراجعة:**

- د. زارو عبد الله ، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.
- د. سعيد الزعيم، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.
- د.حسن بودساموت. مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.
- د. عبد العزيز عبقري. مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.

**لجنة القراءة (الوطنية )**

- د.عبد اللطيف كداي. كلية علوم التربية. المغرب.
- د.الحسن لغرايب. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس مكناس. فرع صفرو. المغرب.
- د.عدنان جزولي. كلية علوم التربية. المغرب.
- د.محمد حليمة. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس مكناس. فرع صفرو. المغرب.
- د. سميرة حجي. كلية علوم التربية. المغرب.
- د.أمينة سوساي. المدرسة الوطنية للتجارة والتدبير. أكادير. المغرب
- د.أحمد الصمدي. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس مكناس. فرع صفرو. المغرب.
- د.أحمد حمداني. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين. الدار البيضاء سطات. المغرب.
- د.جليلة أشواق. المدرسة العليا للتدريس التقني. الرباط. المغرب.
- د.محمد وهابي. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس مكناس. فرع صفرو. المغرب.
- د.الطاهر الصامت.المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين .ملحقة اسباتا مكناس.
- د.جواد الهلالي. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس مكناس. فرع صفرو. المغرب.
- د.محمد بنلحسن. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين. وجدة.
- د.سميرة شمعاوي. بمركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط. المغرب.
- د. نادية النقبي. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس مكناس. فرع صفرو. المغرب.
- د.محمد أنفلوس. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين. جهة سوس ماسة.أكادير .المغرب
- د.إدريسي عايدي وفاء. كلية العلوم.ظهر المهراز.فاس. المغرب.

- د.لبويديا وداد. جامعة شعيب الدكالي. الجديدة. المغرب.
- د.عزيز بوستا. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين. طنجة. المغرب.
- د.عبد العالي حور. بمركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط. المغرب.
- د.إدريس حريزي. جامعة الحسن الأول. سطات. المغرب.
- د.محمد الدروي. جامعة محمد الأول. كلية العلوم. وجدة. المغرب
- د.يونس الأشهب. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين. جهة فاس مكناس. فرع صفرو.
- د.بنعيسى بادة . المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين. جهة الرباط سلا القنيطرة. فرع الخميسات.
- د. عبد العزيز بنار. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة شعيب الدكالي. الجديدة.

## لجنة القراءة الموسعة (الدولية)

- د. صلاح أحمد الناقة. كلية العلوم التربوية.جامعة أل البيت.الأردن.
- د. نعيم عبد حمد العبادلة. كلية التربية. جامعة الاقصى. فلسطين.
- دمحمد بومخلوف. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية. الجزائر.
- د. عيسى الحربي. كلية التربية . جامعة تبوك. المملكة العربية السعودية .
- د. عبد الناصر السيد عامر. كلية التربية بالإسماعيلية .جامعة قناة السويس. مصر.
- د. أمجد أحمد جميل أبوجدي. الجامعة الاردنية – عمان – الاردن.
- د. حسين محمد أيوب. المركز الوطني للتقويم واالعتماد األكاديمي. المملكة العربية السعودية .
- د. خالد عوض محمد الدعاسين. كلية الشوبك الجامعية. الاردن.
- د. مسعد فتح الله. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية. الجزائر
- د.أحمد عبد الله زايد. جامعة القاهرة.مصر.
- د.مهدى محمد القصاص.كلية الآداب – جامعة المنصورة. مصر.
- د.أمجد عزات عبد المجيد جمعة. جامعة الأقصى قسم علم النفس. غزة

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°10
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

# الخط التحريري لمجلة المركز الوطني للتقييم والبحث التربوي

مجلة التقييم والبحث التربوي، هي مجلة علمية أكاديمية مُحكّمة مفهرسة ، تصدر عن المركز الوطني للتقييم والبحث التربوي، وهي متخصصة في نشر المقالات وجميع الأعمال العلمية التي تساهم في تحسين المستوى المعرفي في مجالات التربية والتكوين وكذا في جميع المجالات التي ترتبط مباشرة بتنمية هذين المجالين والتي تتبنى مناهج متنوعة سواء منها الكمية أو الكيفية على المستوى النظري والتجريبي. فهي بهذا الاعتبار أرضية وملتقى للباحثين الحريصين على المساهمة في التغيير عن طريق أعمال علمية قيمة وأصيلة لم يسبق لها أن نشرت في أي منبر ورقي أو إلكتروني. وتتوجه المجلة أيضا إلى المدبرين و"المدراء التربويين" الممارسين وكذا إلى المهنيين من سائر الآفاق.

أما سياسة المجلة التحريرية فتندرج في إطار منطق تعزيز الأعمال العلمية التي تمكن من تحقيق تقدم واضح للنظريات الحديثة، و تساهم في تنوير المجتمع عن وضعية المدرسة والجامعة، وعن نظام التربية والتكوين والبحث العلمي و الطريقة المتبعة في استخدام الموارد ، وتساهم كذلك في تقديم اقتراحات لتحسين العمل العمومي، عبر المساهمة في تقييم السياسات التربية والتكوين، وتقديم معلومات حول المنظومة التربوية لتشريط النقاش العمومي حول المدرسة والجامعة.

وهي بذلك تولي اهتمامها بالأساس للمقالات التي تسلط الضوء بما يكفي على مظاهر ملموسة للتربية والتكوين سواء على المستويين الميكرو أو الماكرو أو المستوى البيني. لذا فالباحثون مدعوون إلى عرض نتائج أبحاثهم على الفرضيات التي انطلقوا منها في إطار مقاربات تربط الخطوات النظرية المنجزة بالحقائق المتعلقة با لتربية والتكوين الحديثين والمرتبطة أساسا بحاجيات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي ( المناهج، التقييم، التكوين، التكوين المهني، الحياة المدرسية، التكنولوجيات التربوية، التخطيط والتوجيه التربوي...) .

فالرهانات الحالية لمنظومات التربية والتكوين في العديد من الدول أصبحت صادمة بكل وضوح، من أزمات متواترة واختلالات ملحوظة بين بلدان الشمال وبلدان الجنوب وتفاوتات عميقة بين الأغنياء والفقراء في نفس البلد. أما سياسات التربية والتكوين المقترحة من عدة جهات فتصب في اتجاه خلق المزيد من المفارقات والتي تطرح العديد من التساؤلات تهم مصير الدول الأقل تقدما، مما يدعو الجميع إلى إعادة تصور علاقات اجتماعية واقتصادية بالنسبة لساكنة تمتلك معالم ومراجع محددة كما أنها تستشرف المستقبل عبر آفاق تنموية طموحة. فالتفكير الجماعي في إطار مشروع مجتمعي بين جميع الباحثين سيعمل على الإجابة عن السؤال الجوهري التالي: أي مواطن تطمح منظومة التربية والتكوين إلى إعداده للغد؟

فرغم أن هذا المشروع ممتد في الزمن إلا أنه يشكل فضاء توافقيا بالنسبة لجميع أصحاب القرار العموميين أو الخصوصيين.

في هذا الإطار، تطرح عدة تساؤلات مشروعة:

- ما هي السياسات التربوية والتكوينية العمومية التي يجب أن تظل تحت وصاية الدولة؟
- ما هي الأدوار التي على الفاعلين الاضطلاع بها بخصوص إصلاح السياسات التربوية والتكوينية العمومية؟
- ما هي الأدوار الأساسية التي على الدولة أن تنهض بها في مجال منظومة التربية والتكوين لكي تتحمل مسؤولية مجتمعية فعلية ودائمة؟

– ما هو النظام التعليمي والتكويني الذي علينا إعادة صياغته من أجل تكوين رجل وامرأة الغد القادرين على مواجهة التحديات الحالية والمستقبلية؟

– أي مستقبل لمنظومة التوجيه و التخطيط التربوي بالمغرب؟

– أي دور للتوجيه والتخطيط التربويين في إصلاح منظومة التربية؟

– ماهي رهانات التوجيه التربوي في بناء المشروع المجتمعي؟

– أية استراتيجية لبناء مدرسة المستقبل؟

– وأي مستقبل لمجتمعنا المعاصر؟

وتبعا لهذه التساؤلات، يمكن لهذه الأسئلة المقترحة أن تشكل معابر نحو الأجوبة:

– هل يمكن أن نقوم جماعيا بتخيل نماذج تنموية جديدة لمنطق سياسات تربوية وتكوينية تقوم على التثمين المتزايد للإنسان الذي يعيش في مجتمع يحظى بالتعددية الثقافية؟

– هل يمكن إعادة بناء مجتمع على أسس سليمة تؤكد على قيم جديدة لتقاسم المعرفة رغم كل الاختلافات؟

– هل يمكن ابتكار نماذج تربوية وتكوينية تنموية م لائمة للمواطن الحديث تمنح الأولوية لأبعاده المتعددة: الاقتصادية والاجتماعية والروحية والوجودية، إلخ؟

كل هذه التساؤلات/ المقترحات يمكن أن تشكل ثمرة ما قد تقدمه مجلة التقييم والبحث التربوي في طيات مقالات محبوكة وزاخرة بالمعنى.

حاليا تقوم بنشر نسخة إلكترونية ، بموازاة ذلك ستقوم المجلة بنشر أعدادها في نسختها الورقية.

أعداد متنوعة بالعربية والفرنسية والإنجليزية بعد وضع المواضيع رهن دعوة للنشر بإشراف من أحد أعضاء لجنة النشر أو اللجنة العلمية.

ويمكن للمجلة أيضا أن تنشر، إضافة إلى مقالات حول مواضيع متنوعة، أبوابا متعددة من قبيل "قراءات في مؤلفات" و"أطروحات مناقشة" و"حوار حصري"، إلخ. وتخضع المقالات التي يتم انتقاؤها قبليا لسلسلة من المراجعات يقوم بها ثلاثة مقررين مجهولي الإسم ودون تحديد اسم الكاتب. قبل أن يقرر عضو على الأقل في لجنة النشر مكلف بالمقال، على أساس تقرير مقررين على الأقل، بنشر المقال المعروض أو طلب مراجعته من الكاتب أو عدم نشره.

كما أن المجلة ستعنى بنشر الإنتاجات العلمية المُعدة من قبل الباحثين الأجانب، تفعيلا لسياسة الانفتاح وكذلك لتوطيد الصلات العلمية والفكرية بين مركز التقييم والبحث التربوي ونظرائه في الجامعات وجميع المؤسسات الأخرى المعنية بالبحث، سواء داخل الوطن أو خارج .وفي جميع الأحوال لا تتحمل المجلة مسؤولية المضامين التي قام صاحب أو أصحاب المقال بعرضها للنشر، والتي لا تعبر –البحوث– إلا عن رأي صاحبها، لا عن رأي المجلة.

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°10
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

# أخلاقيات وشروط النشر في المجلة

- أن يكون البحث أكاديمياً، وتتوافر فيه شروط البحث العلمي المعتمد على الأصول العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية؛
- أن لا تزيد صفحات البحث عن ( 20) صفحة بما في ذلك المراجع والجداول والملاحق ، مطبوعة بحجم الخط 14 ونوع الخط المستخدم Simplified Arabic للعربية وخط Times New Roman للفرنسية؛
- يجب كتابة عنوان البحث والاسم الكامل للباحث أو أسماء الباحثين وصفتهم المهنية والعلمية والعنوان الإلكتروني؛
- يكتب ملخص للبحث باللغتين العربية والفرنسية؛
- يُفضل أن تكون الجداول والأشكال مدرجة في أماكنها الصحيحة، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية، ويُراعى أن لا تتجاوز أبعاد الأشكال والجداول حجم الصفحة (11سم)؛
- أن يكون البحث ملتزماً بدقة التوثيق، وحسن استخدام المصادر والمراجع، وتثبيت هوامش البحث ومراجعه في نهاية البحث على النحو الآتي:

✓ المصادر: يُثبت المصدر بذكر اسم المؤلف كاملاً، ثم عنوان الكتاب، ثم اسم المحقق أو المترجم، ثم رقم الطبعة إن وجدت، ثم اسم المطبعة ثم مكان الطبع، ثم سنة الطبع، ثم الجزء، ثم الصفحة ؛

✓ عند استخدام الدوريات (المجلات) بوصفها مراجع للبحث: يُذكر اسم صاحب المقالة كاملاً، عنوان المقالة، ثم اسم المجلة وتحته خط، ثم رقم المجلد، ثم رقم العدد، ثم تاريخ الإصدار، ثم رقم الصفحات ؛

✓ تدرج الهوامش في نهاية البحث وبشكل نظامي؛

- ألا يكون البحث قد سبق نشره أو قُدم للنشر في أي جهة أخرى؛
- لا تتحمل المجلة مسؤولية الإخلال بقواعد الأمانة العلمية؛
- البحوث التي يتمّ نشرها في المجلة لا يجوز إعادة نشرها إلا بموافقة خطية من رئيس التحرير ؛
- الأبحاث المنشورة لا تعبر عن رأي المجلة؛
- ترتّب الموضوعات وفق اعتبارات تقنية، ولا يعبِّر بأي حال من الأحوال عن أهمية البحث أو مكانة الباحث ؛
- أن يكون البحث ضمن السياسة العامة للمجلة؛
- لا يمكن نشر مقالين بنفس العنوان في العدد نفسه؛
- تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في النشر ؛

ترسل البحوث إلى العنوان الإلكتروني للمجلة: revue.evalrechereducative@gmail.com

تخضع كافة البحوث والدراسات **للتحكيم العلمي الذي تقوم به اللجنة العلمية للمجلة**، ولا تقبل للنشر إلا بعد إجراء صاحبه لكافة التعديلات التي توصي بها اللجنة.

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°10
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

---

Indexed Journal with Digital Object Identifier

# Revue Marocaine de l'Évaluation et de la Recherche Educative

Revue internationale à comité de lecture.

## Articles Avec D.O.I

## Publiée par

## Le Centre Marocain d'Evaluation et de la Recherche Educative

## En partenariat avec

## Le Centre d'Orientation et de Planification de l'Education (C.O.P.E)

**Le Directeur Responsable :**

Dr.Khalid AHAJI

**Numéro 10**

**Décembre 2023.**

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°10
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

---

**Thématique :** *Evaluation des Systèmes d'Education de Formation et de la Recherche Scientifique*

**Sixième édition :** *Décembre 2023.*

**Source :** *Appel à publication au dixième (10) numéro de la revue*

**Editeur :** *Centre d'Orientation et de Planification de l'Education.Rabat.*

**Conception de la couverture :** *Prof Abderrahim Ghassoub*

**Révision :** *Dr. Khalid AHAJI.*

**Maison d'édition :** Luxury Print. Ocean. 3, Rue Iran .Rabat

**Les articles reflètent les opinions de leur auteur.**

**L'ordre des articles est soumis à des priorités systématiques uniquement.**

**Email :** *revue.evalrecherped@gmail.com*

**Numéro de dépôt :** *2017PE0053*

ISSN Print: 2550-5688
E-ISSN : 2658-9079

**Tous droits réservés.**

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°10
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

# Procédure d'évaluation et éthique de publication

**1. La soumission**

Les auteurs candidats à publication dans la revue soumettent leur texte préparé selon les normes au comité de rédaction : revue.evalrecherped@gmail.com

A la réception du texte, le comité de rédaction envoie à l'auteur un accusé de réception électronique.

Tout texte soumis à RMERE fait l'objet de trois évaluations.

**2. La première évaluation : lecture interne**

Un membre du comité de rédaction procède à une première lecture afin d'évaluer la conformité du texte avec la politique rédactionnelle de la revue. L'évaluation de la recevabilité du texte se fait sur la base d'une grille d'évaluation.

Tout texte qui n'est pas présenté selon les normes demandées est aussitôt renvoyé à l'auteur pour mise en conformité.

Si le texte n'est pas retenu, le comité en informe l'auteur en motivant les raisons sur la base de la grille de pré-évaluation.

**3. La deuxième évaluation : lecture externe en double aveugle**

L'évaluation externe est confiée à deux membres du comité de lecture. Ces derniers sont choisis en raison de leur expertise. Dans la mesure du possible, ils ne travaillent pas dans le pays de l'auteur. Chacun reçoit le texte sous une forme anonyme dans un format word de manière à pouvoir insérer directement des commentaires dans le texte. Les experts utilisent la grille d'évaluation développée à cet effet.

Les évaluateurs se prononcent sur les quatre recommandations suivantes : 1) Accepté tel quel ; 2) Accepté avec modifications mineures ; 3) Accepté avec modifications majeures ; 4) Refusé.

Chaque évaluateur est tenu de motiver sa décision et de formuler une prise de position et des suggestions de corrections qui sont communiquées à l'auteur. L'identité des évaluateurs n'est pas communiquée à l'auteur.

En cas de dissension importante entre les deux évaluateurs, le comité de rédaction se réserve la possibilité de demander une troisième expertise.

Une fois les deux expertises reçues, le comité de rédaction prépare une synthèse et décide des suites à donner au texte soumis : préparation en vue de sa publication ou refus de publication. L'auteur est informé de la décision. Si l'acceptation est sous réserve des modifications demandées, l'auteur devra réviser son texte en fonction des suggestions et commentaires formulés par les experts et soumettre son texte dans les délais indiqués.

**4. Les résultats de l'évaluation**

Une fois les deux expertises reçues, le comité de rédaction prépare une synthèse et décide des suites à donner au texte soumis : préparation en vue de sa publication ou refus de publication. L'auteur est informé de la décision.

Si l'acceptation définitive est sous réserve de modifications, l'auteur est invité à réviser son texte en fonction des suggestions et commentaires formulés par les experts et à soumettre son texte révisé dans les délais convenus avec le comité de rédaction.

**5. La troisième évaluation : la décision de publication**

C'est le comité de rédaction qui prend la décision finale d'accepter ou de refuser les textes. Pour ce faire, il évalue attentivement la version révisée suite à l'évaluation externe et il prépare le texte pour sa publication.

L'évaluation finale porte tant sur la forme que sur le fond. Pour ce qui concerne les contenus, le comité vérifie l'adéquation des modifications apportées et, pour ce qui concerne la forme, il examine le respect des normes éditoriales.

**Le comité éditorial** peut retirer un texte dont les modifications ne répondent pas ou que partiellement aux changements demandés par les évaluateurs externes ou dont les contenus ne répondraient pas aux critères scientifiques de la revue.

L'auteur est tenu de présenter un texte abouti utilisant la feuille de style RMERE qui lui est remise en même temps que les résultats de l'évaluation. Le texte doit contenir des références mises à jour selon les normes APA et être rédigé avec une expression d'excellent niveau. Le **comité de rédaction** se réserve le droit de modifier les titres et les descripteurs. Il peut également apporter des corrections pour améliorer la qualité de la langue, la lisibilité ou la concision. En cas de texte inachevé (nombreuses erreurs orthographiques et syntaxiques, non respect des normes APA), le comité de rédaction se réserve le droit de refuser le texte et de le retirer de la publication sans autre justification.

Le comité de rédaction présente à l'auteur une version pour publication avec toutes les modifications suggérées pour relecture et approbation : l'auteur valide cette dernière version et signe le formulaire de cession de droits.

Toute reproduction du texte dans une autre publication doit faire mention de sa publication antérieure dans RMERE.

**Manquement à l'intégrité scientifique**

En cas de doute sur le respect des normes scientifiques (plagiat, falsification des résultats), le comité de rédaction se réserve le droit de soumettre le texte à un logiciel de détection.

Dans le cas où le plagiat est avéré, l'auteur se voit signifier un refus immédiat de publication de son texte et un avertissement. En cas de récidive, l'auteur est définitivement interdit de publication dans RMERE.

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°10
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

**Directeur de publication :**

- Khalid AHAJI (Directeur du Centre d'Orientation et de Planification. Rabat).

**Comité de rédaction : Les enseignantes et enseignants formatrices et formateurs au COPE**

- Ouafae RAMDANI/ Mohamed LAGHBISSI / Mohamed Zernine/ Kacem NAIMI / Youssef TAHER/ Larbi HOUDANI / Abdelali HOUR / Jebbah Hassan / Mokhtar CHIKHI / Mohamed BENJILALI / Mourad Azhari / Lotfi EL HADRI / Hassan BOUDASSAMOUT / Noureddine Tbai / Jihane Mouken / Moulay Youssey Ismaili Alaoui / Najoua Grich /Abderrahim Ghassoub / Abbas Gorgi / Mohamed Bouziani / Laila ELMARJANI /Mohamed BOUJARFAOUI / Brahim KHANBOUBI / Hassan Lahya / Essaid Bellout / Amal AZEROUAL/ Abdelaziz ABKARI / Mohamed Dardakh.

- **Comité de révision :**

- Said ZAHIM. PH. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat
- Hassan Boudassamout. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Abdellah ZAROU. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Abdelaziz ABKARI. . Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.

**Comité de lecture restreint (National):**

- Abdellatif KIDAI. Faculté des sciences de l'éducation. Rabat.
- Elhassane LAGHRAIB. Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formatiuon.Fès Mèknès.(Sefrou)
- Adnane JAZOULI. Faculté des sciences de l'éducation. Rabat.
- Mohamed HALIMA. Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formatiuon.Fès Mèknès.(Sefrou)
- Samira HADJI. Faculté des sciences de l'éducation. Rabat.
- Amina SAOUSSANY.Département : Langues et Communication .École Nationale de Commerce et de Gestion d'Agadir.Maroc.
- Ahmed SAMADI. Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formatiuon.Fès Mèknès.(Sefrou)
- Ahmed HAMDANI .Membre de l'équipe de recherche : Employabilités des sciences dans le domaine de l'éducation et de la formation au CRMEF Casablanca-Settat.Maroc.
- Jalila Achouaq Aazim.école normale supérieure de l'enseignement technique, Rabat, Maroc.
- Attaher Essamet. Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation, Annexe Sbatta. Fès-Meknès.
- Mohames OUAHABI. Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formatiuon.Fès Mèknès.(Sefrou)
- Mohamed BENLAHCEN. Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation, Oujda.
- Samira CHEMAOUI. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.

- Nadia ENNAQBI. Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formatiuon.Fès Mèknès.(Sefrou).
- Mohammed ANAFLOUS.Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation de la région Souss Massa, département de Didactique de Français.
- IDRISSI AYDI Ouafae.Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Dhar El Mehraz, Fès.
- LABOUIDYA Ouidad. Professeur Habilité .Laboratoire STIC - Faculté des Sciences - Université Chouaib Doukkali. EL JADIDA MAROC.
- BOUSSESTTA AZIZ. Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation. Tanger.
- HOUR Abdelaali. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Driss HARRIZI. Université HASSAN 1er - settat – Maroc.
- Mohamed DROUI.Université Mohamed premier. Oujda.
- Youness El Achhab. Professeur Habilité .Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation, Fès-Meknès, Branche de Seffrou, Maroc.
- Badda Benaissa. Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation. Rabat.
- Abdelaziz Bennar. Faculté des lettres et des Sciences Humaines. Unibversité Chaib Dokkali. El Jadida.

**Comité de lecture élargi (international) :**

- Cynthia, Eid, Université de Montréal. Canada
- Mottier, Romain,Université du Luxembourg. Luxembourg
- bugnard Pierre-Philippe (Université de Fribourg, Suisse.
- giordan andré, Université de Genève, Suisse.
- jutras France, Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- marquet pascal,Université Louis Pasteur Strasbourg.France.
- Dubois Nicole, Université Nancy. France.
- JEAN-LUC Bernard. Conservatoire national des arts et métier..France.
- DIRK Steiner. Université Nice Sophia Antipolis. France.
- Adesope, Olusola. Washington State University, Etats-Unis.
- Alvarez, Lionel.Haute École Pédagogique Fribourg, Suisse.
- Bachy, Sylviane Université catholique de Louvain, Belgique.
- Blin, Françoise.Dublin city University, Irlande.
- Lebrun, Marcel,Université catholique de Louvain, Belgique.
- Lee, Chwee Beng.University of Western Sydney, Australie.
- Onwu, Gilbert.University of Pretoria, Afrique du Sud.
- Ramilison, Herimanda.Université d'Antananarivo, Madagascar.
- Tessaro, Walther.Université de Genève, Suisse.

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°10
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

# محتويات العدد


| | عنوان المقال | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| المقالات المنشورة باللغة العربية | - معيقات تدبير المدرسة الدامجة بالمغرب: استكشاف صوت مديري ومديرات المدارس الإبتدائية العمومية.<br>فاضل الناصري ، أحمد لميهي ، أسماء وردي. المغرب. | 1 |
| | - حتمية الانتقال من الواقعي إلى الرقمي: نموذج المجال، المواطن ثم التعليم.<br>أرحال محمد. المغرب. | 32 |
| | - التعليم الجامعي ومتطلبات سوق الشغل: مكامن القصور وممكنات الإصلاح: تجارب مغاربية.<br>السعدية لدبس. المغرب. | 42 |
| | - تدريس الجغرافية الجهوية وتعلمها بالتعليم الثانوي التأهيلي: مقاربة تشخيصية تطويرية<br>امبارك حيروش. المغرب. | 63 |
| | - تجديد تأطير التدريب الميداني في مراكز تكوين الأطر التربوية: نحو أنموذج التناوب المندمج الممأسس<br>عبد الجليل شوقي. المغرب | 90 |
| | - التقويم التربوي وفق مدخل الكفايات:الأطر المرجعية بينإكراهات الواقع وآفاق التطوير، الامتحانالجهوي الموحد في التاريخ والجغرافيا للسنة الأولى بكالوريا نموذجا.<br>عبد الرحيم الكوش، شكير عكي، محمد لغبيسي. المغرب. | 120 |
| | - المهارات الناعمة المعرفية -الحكاية نموذجا-<br>فاطمة محي الدين. المغرب. | 131 |
| | - القياس التربوي ومشكلات تنقيط الاختبار المقالي: مقاربة دوسيمولوجية في مادة الفلسفة<br>محمد الهيسوفي. المغرب. | 139 |
| | - تنزيل التناوب اللغوي بسلك التعليم الابتدائي بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة بني ملال ـ خنيفرة " دراسة تحليلية "<br>مصطفى السليفاني. المغرب. | 152 |
| | - العلاج بالفن التشكيلي<br>نور الدين التباعي. المغرب | 170 |
| | - العيش داخل «إقامة سكنية محروسة» في المغرب: استثمار في الرأسمال الاجتماعي للأبناء؟<br>الحسن ايت الحسن. المغرب. | 185 |

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°10
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

# Contenu du numéro


| NP | Titre de l'article |
|---|---|
| 204 | - L'aspect destructeur de la communication interpersonnelle dans le domaine professionnel.<br>Ayoub DEHBI. Maroc |
| 218 | - Intégration linguistique des élèves-migrants subsahariens dans l'environnement scolaire : au croisement d'expériences familiales<br>Badreddine EL-KACIMI. Maroc. |
| 238 | - L'enseignement de la langue française au cycle du primaire : Etat des lieux, enjeux et défis<br>BOUJABHA OUALID. Maroc. |
| 263 | - La question de l'évaluation dans la réforme du système éducatif marocain<br>EL HADRI El Mokhtar. Maroc. |
| 282 | - Le rôle de la radio communautaire éducative dans le développement de la citoyenneté et du pluralisme médiatique au Maroc.<br>FATIMA EZZAHRA YASSINE & Sanae GHOUATI . Maroc. |
| 302 | - La faculté des sciences de l'éducation de rabat : Formation et insertion professionnelle des lauréats de l'université Mohamed 5 « Cas des lauréats du Master EIJED »<br>FERDOUSS Malak & ELMOUDNI Abdelatif. Maroc. |
| 327 | - Le Co-design en tant que Paradigme Pédagogique Transformateur dans les Ateliers de Projet en Tunisie<br>Héla Oueslati. Tunisie. |
| 356 | - Mesure et déterminants du comportement pro-environnemental des lycéens au Maroc : Cas de la direction provinciale de Youssoufia<br>Jabrane AMAGHOUSS, Abdelmoula Aalioua & Khalid Aziz. Maroc. |
| 383 | - Planification stratégique durable et les enjeux de l'université numérique au Maroc<br>KAFSSI Mohamed , FATEH Abdelali & EL AZIZI EL ALAOUI Anas. Maroc. |
| 412 | - Ingénierie et approche qualité pour un dispositif intégré d'évaluation de la formation -Cas de la formation des alphabétiseurs au Maroc-<br>Lamiyae Alaoui. Maroc. |
| 437 | - L'audit interne au sein des Académies Régionales d'Education et de Formation : Cas de l'AREF de Rabat-Salé-Kénitra<br>MESKOUR Said & KAFSSI Mohammed. Maroc. |
| 454 | - Addiction aux Ecrans chez les enfants du préscolaire : Impact sur leur Sommeil et sur le Comportement de leurs parents<br>Mina Khloufi & Abdelatif El Farahi |
| 470 | - Répercussions psychologiques des comportements agressifs à l'égard des enseignants : une revue de littérature<br>Mustapha BOULAHYA, Soufian AZOUAGHE & Abdelkrim BELHAJ3 |

Les articles publiés en français et en anglais

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°10
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

| NP | Titre de l'article |
|---|---|
| 484 | - L'évaluation à distance à l'université marocaine : quels défis ?<br>Omar Zeroil, Driss louiz & Malika Bahmad.Maroc. |
| 496 | - Analyse Institutionnelle des Réforme Éducative au Maroc<br>Rachid Taleb.Maroc. |
| 521 | - La décision d'orientation : quels enjeux ?<br>NAOUFI SAMIR. Maroc. |
| 533 | - Dimensions et dynamiques du plaisir dansl'éducation et l'apprentissage :analyse interdisciplinaire des influences des préférences individuelles (Revue narrative).<br>SAYOURI Houda. Maroc. |
| 550 | - Évolution de l'enseignement des disciplines scientifiques au Maroc : essaid'analyse des différentes orientations pédagogiques<br>Sidi Cheikh Ahmed. Mauritanie. |
| 567 | - L'importance de la relation entre l'enseignant et l'apprenant dans l'enseignement : analyse de son impact (cas du Maroc)<br>ICHOU, M.A1 ; EL MELLALI, Rachid & AKACHHOUN,W |
| 605 | - L'évaluation de l'éducation préscolaire en contexte marocain : bilan, défis et enjeux d'une meilleure qualité d'apprentissage pour tous<br>Youssef HAMDANI. Maroc. |
| 623 | - Les dynamiques socio-spatiales du quartier et les parcours scolaires<br>Zouhair Ennabih; Zakaria Kadiri & Touria Houssam. |
| 637 | - Application du Modèle TAM pour l'analyse de la perception des élèves collégiens marocains envers l'usage la Plateforme de Gestion scolaire Massar Cas des Services de l'Orientation scolaire et professionnelle<br>Abderrahim GHASSOUB, Rachid EL-ATLI,Bogadi AL-HAJ ,Hamza AL-BAHJA & Abderrahim SAMHIRI |

Les articles publiés en français et en anglais

## Classement Arcif de la Revue Marocain pour l'année 2023.

La **Revue marocaine d'évaluation et de recherche en éducation**, éditée par le Centre marocain d'évaluation et de recherche en éducation en coopération avec le Centre d'Orientation et de Planification de l'Éducation, a réussi à respecter les normes d'accréditation du **facteur d'impact arabe et des citations de référence "Arcif". Dans le huitième rapport "Arcif" pour 2023, la revue a obtenu un coefficient global de 0,1321,** figurant parmi les 1155 revues arabes réussissant l'accréditation. Dans le domaine des sciences de l'éducation, elle a été **classée parmi 126 revues arabes en catégorie (Q4)**, avec un coefficient moyen **"Arcif" de 0,511**

المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي. العدد العاشر (10)
مجلة دولية محكمة. رقم الإيداع الدولي الورقي: 2550-5688. رقم الإيداع الدولي الرقمي: 2658-9079 .
مجلة مفهرسة بالمعهد المغربي للمعلومات العلمية والتقنية. مقالات ذات معرف الكائن الرقمي. تحليلات معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي "أرسيف" : معامل التأثير= 0.1321/ فئة Q4/ متوسط المعامل = 0.511.

# معيقات تدبير المدرسة الدامجة بالمغرب
# استكشاف صوت مديري ومديرات المدارس الإبتدائية العمومية.

# Obstacles to managing an inclusive school in Morocco
# Exploring the voice of public primary school's principals.

فاضل الناصري [1]، أحمد لميهي [2]، أسماء وردي [3]
[1] طالب باحث في سلك الدكتوراه، جامعة عبد المالك السعدي، تطوان
naciri.fadel@etu.uae.ac.ma
[2] أستاذ باحث في علوم التربية،جامعة عبد المالك السعدي، تطوان
[3] طالبة باحثة في سلك الدكتوراه، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس

**Abstract**.

After the ratification of the International Convention on the Rights of Persons with Disabilities and the Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4, Morocco, like many countries, has sought to transform schools into inclusive ones to guarantee the right to quality education for all. However, this endeavour faced multiple obstacles, perhaps the most important of which is the management of schools so that they can perform their role in including all learners as required by the National Program for Inclusive Education. In our research, we explored the voice of primary school principals and analyzed it to determine the obstacles that prevent the establishment of inclusive measures within schools. We highlighted objective and subjective obstacles that caused delays in the performance of school managers. We hope that the results of our research will contribute to the development of training principals of inclusive schools in Morocco.

**Keywords** : inclusion, school principals, disability, Morocco

## المقدمة

سعى المغرب منذ مصادقته على الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (U.N, 2006) إلى تمكينهم باختلاف جنسهم وأعمارهم من كل الحقوق التي نصت عليها، وعلى رأس تلك الحقوق الحق في التعليم والذي أكدت عليه اتفاقية Incheon من خلال الزامها للدول الموقعة على تحويل منظومة التعليم نحو الدمج (UNESCO, 2015) مما يسمح بضمان فرص متساوية في تعليم ذو جودة وتعليم مدى الحياة للجميع بغض النظر عن القدرات أو الاختلافات (UNESCO, 2019a).

وقد ترجم المغرب التزامه من خلال تنزيل البرنامج الوطني للتربية الدامجة والإطار المرجعي للتعليم الدامج للأطفال ذوي الإعاقة (MEN & UNICEF, 2019) والذي يسعى لتسهيل تحول المدارس المغربية إلى مدارس دامجة تمكن جميع المتعلمين من تحقيق تعلم يمكنهم من المساهمة في تنمية أنفسهم ووطنهم.

غير أن هذا السعي لا يخلو من بعض المعيقات ولعل أحدها يتمثل في صعوبة تدبير المدارس الدامجة (CSEFRS, 2019b)، مما يدعو إلى تعميق البحث في هذا المجال لغاية تطوير تدبير المدارس الدامجة. ويسعى بحثنا هذا لاستكشاف أهم المعيقات التي تمنع من تدبير مندمج للمؤسسات التعليمية بالمغرب من خلال إجراء مقابلات مع مديري بعض المؤسسات التعليمية الإبتدائية.

## دور المدير الدامج في الأدبيات؟

يعتبر دور المدير أساسيا في تحويل المدارس إلى دامجة (Khaleel et al., 2021)، فهو مسؤول على عدد من المهام الإدارية والتربوية التي تمكن من تدبير يسهل دمج جميع المتعلمين باختلاف قدراتهم وخلفياتهم وتمكينهم من تعلم ذي جودة يمكنهم من الإندماج في المجتمع بشكل إيجابي (NAESP, 2022)، وعليه فإن دور المدير يتطلب المواظبة على التكوين الأساسي والمستمر لتطوير قدراته وكفاءاته في مواكبة متطلبات تدبير المدرسة الدامجة (Faas et al., 2018).

ويرتكز دور المدير الدامج على مجموعة من المهام التي تمكن من تحقيق الدمج ومنها:

- تعزيز الدمج والتنوع: يعمل المدير الدامج على التعرف على الاختلافات بين المتعلمين والاعتراف بها، ويسعى لأن ينعكس هذا التنوع في المناهج المدرسية والمواد والمناخ المدرسي، وفي تطوير الوعي الثقافي لدى الأطر والمتعلمين وأولياء الأمور والشركاء (Faas et al., 2018; Khaleel et al., 2021; Riehl, 2000)
- غرس ثقافة الدمج داخل المدرسة : يحتاج المدير الدامج إلى تطوير ثقافة مدرسية إيجابية وشاملة تقدر التنوع وتحترم حقوق جميع المتعلمين باختلاف قدراتهم وخلفياتهم (Khaleel et al., 2021; NAESP, 2022; Riehl, 2000).
- تعزيز الشعور بالانتماء والقبول: يعمل المدير الدامج على تنظيم أنشطة دامجة، والإشادة بتعدد الثقافات وتنوعها، وتعزيز الاحترام والتفاعل الإيجابي بين المتعلمين والأطر(AERO, 2023)
- تطوير مناهج وإجراءات متنوعة : يعمل المدير الدامج جاهدا على تنفيذ وتطوير أساليب وإجراءات متعددة تسهل وتدعم الممارسات الدامجة في المدرسة، ويشمل ذلك القبول والترحيب بالجميع والسعي لتعديل المناهج حسب الإمكان وتصميم خطط الدعم الفردية وإدارة السلوكات داخل الفصول وفي ساحة ومرافق المدرسة، مع الحرص على تقاسم هذه الأساليب والإجراءات مع جميع الأطر والمتعلمين وأولياء الأمور لضمان فهم مشترك(Mathibe, 2007)
- الدعوة لتعزيز التطوير المهني والدعم : يسعى المدير الدامج لحصول المدرسين والأطر على التطوير المهني المستمر والدعم المتعلق بالتعليم الدامج، وهذا يشمل التدريب النظري والعملي، واستخدام التقنيات

المساعدة، وتنفيذ استراتيجيات فعالة لإدارة السلوك داخل المدرسة (NAESP, 2022). علاوة على ذلك، يمكن للمدير الدامج العمل على تنظيم أوراش عمل وندوات ودورات تدريبية لتعزيز معرفة ومهارات المدرسين والأطر(NAESP, 2022)

- التعاون مع أصحاب المصلحة: يجب على المدير الدامج أن ينخرط بنشاط وأن يتعاون بفعالية مع مختلف أصحاب المصلحة داخل النظام التعليمي، بما في ذلك المدرسين وأطر الدعم وأولياء الأمور والمنظمات المجتمعية (NAESP, 2022) . إذ يساعد الانخراط و التعاون على ضمان تلبية الاحتياجات المتنوعة للمتعلمين من خلال سعي الجميع لتحقيق نفس الأهداف (Penuel et al., 2020). ويمكن للمدير الدامج تحقيق ذلك من خلال تسهيل الاجتماعات المنتظمة وإنشاء قنوات اتصال وتشجيع المشاركة في عمليات صنع القرار.
- تخصيص الموارد بشكل فعال : يحتاج المدير الدامج إلى العمل الجاد لأجل توفير الموارد الكافية وتخصيصها بشكل فعال لدعم التعليم الدامج، وهذا يشمل ضمان توفر التقنيات المساعدة المناسبة والمواد التعليمية وخدمات الدعم لتلبية الاحتياجات المتنوعة للمتعلمين، كما يجب عليه العمل بشكل وثيق مع مسؤولي أعضاء المجالس المنتخبة والمدرسين وأولياء الأمور لتحديد الحاجات في الموارد وتأمين التمويل اللازم(Perez, 2022)
- مراقبة التقدم وتقييم النتائج : يجب على المدير الدامج أن يعمل على مراقبة تقدم مبادرات التعليم الدامج بانتظام وتقييم فعاليتها بطرف دقيقة، بما في ذلك تحليل بيانات المتعلمين ومراجعة خطط الدعم الفردية وجمع الملاحظات من المتعلمين وأولياء الأمور والأطر، حتى يتسنى استخدام هذه المعلومات لتحديد مجالات التحسن والإخفاق وبالتالي إجراء التعديلات اللازمة (Khong-ngam et al., 2014)
- تعزيز التعاون والعمل الجماعي: يجب على المدير الدامج أن يشجع التعاون والعمل الجماعي بين الأطر لتعزيز بيئة تعليمية دامجة، ويمكن أن يشمل ذلك عقد اجتماعات منتظمة وتسهيل عمل الأطر المختلفة وتعزيز تبادل أفضل الممارسات بين الأطر داخل المدرسة وحتى مع مدارس دامجة أخرى مما يعزز وجود مجتمع مدرسي محلي متماسك وداعم يستفيد منه جميع المتعلمين باختلاف قدراتهم (Polega et al., 2019).
- ترتيبات الفصول الدراسية المرنة : يدعم المدير الدامج المدرسين في تصميم ترتيبات الفصول الدراسية المرنة التي تستوعب أساليب وقدرات التعلم المختلفة، وقد يشمل ذلك استخدام ترتيبات جلوس مختلفة، أو توزيع تجهيزات الفصول أو توفير وسائل تعليمية إضافية، أو تكييف مواد المناهج الدراسية (Polega et al., 2019).
- معالجة التنمر والوصم: يبادر المدير الدامج إلى معالجة أي تنمر أو وصم قد يتعرض لها المتعلمين بشكل عام والمتعلمين ذوو الإعاقة بشكل خاص، وذلك بالسهر على التحسيس والوقاية ومكافحة التنمر والوصم والتمييز بكل أنواعها، مع العمل المشترك تنفيذ مبادرات تعزز مناخًا مدرسيًا إيجابيًا لجميع المتعلمين (Gage et al., 2014).

## منهجية البحث

تصميم البحث

يتناول بحثنا دور مديري المدارس الابتدائية المغربية فيتدبير المدارس حتى تتحول إلى دامجة مما يعزز دمج جميع المتعلمين بغض النظر عن قدراتهم وخلفياتهم. استخدمنا البحث النوعي لغاية فهم تصور المشاركين للمعيقات التي تحول دون تدبير فعال ومندمج. فمن المتوقع أن يؤدي استخدام المديرين كمصدر رئيسي للبيانات إلى الاستماع لصوتهموووجهة نظرهم حول المعيقات التي تحول دون قيامهم بدورهم بشكل جيد. تم

استخدام سرد المديرين لممارساتهم قصد تشخيص وتحليل وفهم تجاربهم الواقعية (Creswell, 2012) أتاحت الطبيعة النوعية للدراسة فرصة لتطوير فهم شامل للممارسات والتحديات في التعليم الدامج في سياق المدرسة المغربية. وبشكل أكثر تحديدًا، استخدمت هذه الدراسة التحليلالظاهراتي لاستكشاف ووصف التجارب الحية للمديرين والتي يمكن أن تؤدي إلى تفسير الحقائق المتعلقة بممارساتهم لتدبير مؤسساتهم التعليمية. واعتمدنا لذلك مقابلات شبه موجهة، والتي تناولت الموضوعات التي حددهاسؤال البحث والمتمثل في: ما هي المعيقات التي تحول دون تدبير فعال للمدارس الدامجة بالمغرب؟

وقد أوضحنا للمشاركين الهدف من البحث، وإمكانية الانسحاب في أي وقت، كما أوضحنا لهم حرصنا على سرية المعلومات التي يمكن أن تعرف بهم أو تحيل على مدارسهم. وأن البيانات والمعلومات التي يتم جمعها ستستخدم فقط لغرض البحث وستبقى سرية بناء على الشروط الأخلاقية المتعارف عليها للبحث العلمي.

**الأداة**

تم اعتماد المقابلة مع المشاركين لتحقيق أكبر قدر من الإحاطة والفهم للتجارب الشخصية في علاقتها بالظاهرة موضوع البحث (L. Cohen et al., 2017). فقد تم إجراء المقابلة التجريبية يوم 15 فبراير 2023 مع مدير إحدى المدارس الإبتدائية قصد التعرف على مدى ملاءمة الأسئلة للمشاركين. وبعد أن تمت مراجعة وتنقيح أسئلة المقابلة بناء على نتائج المقابلة التجريبية لضمان جودة الأداة وتنظيمها حتى يتسنى الحصول على إجابات واضحة وموثوقة ( Gall et al.، 2007). تم اعتماد الأسئلة النهائية للمقابلة والتي تم استخلاصها من سؤال البحث. وعليه، تم إجراء المقابلات مع خمسة مديرين ومديرتين عبروا عن موافقتهم للمشاركة في البحث، بينما رفضمديرينومديرة، وقد تم إجراء المقابلات خلال شهري فبرايرومارس 2023 من قبل الباحث في أماكن وأوقات مختلفة، حيث طلبنا من المشاركين أن يختاروا الأماكن والأوقات المناسبة لهم. كانت مدة كل مقابلة من 15 إلى 25 دقيقة. تم تسجيل المقابلات صوتيا باستعمال مسجل الهاتف، ثم بعد ذلكتفريغها ليتم تحليلها كبيانات كمية.

يتكون مجتمع البحث من مديري المؤسسات التعليمية بالمغرب، أما عينة بحثنا فتكونت من سبعة مديرين لمدارس ابتدائية عمومية مغربية، متوزعة على ثلاث جهات من جهات المغرب الإثنا عشر، ثلاثة من جهة سوس ماسة واثنان من جهة كلميم واد نون واثنان من جهة درعة تافيلالت. وتكونت عينة البحث من خمسة مديرين ومديرتين، تم اختيار العينة بشكل قصدي وذلك لمعرفة مسبقة بهم. إذ تم الاتصال هاتفيا في البداية بسبعة مديرين وثلاث مديريات كما تم شرح الهدف من البحث ورغبة الباحث في إجراء مقابلات شفهية حول معيقات تدبير المدرسة الدامجة. فبينما واقف سبعة منهم، رفض ثلاثة بمبرر أنهم لا يرغبون في إثارة مشاكل

مع المديرية الإقليمية إذا هم تحدثوا بصراحة حول كيفية تدبير الدمج المدرسي داخل مؤسساتهم. بعد موافقة خمسة مديرين ومديرتين، تنقل الباحث لإجراء المقابلات حيث فضل ثلاثة منهم إجراءها بالمدرسة، بينما اختارأربعة منهم إجراء المقابلة في مكان آخر عمومي غير المدرسة.

المشاركون في المقابلة هم مديرون من الجيل الجديد والذين تخرجوا من مسلك الإدارة التربوية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. وقد تلقوا تكوينا نظريا وتطبيقيا لمدة سنة، بما فيه مجزوءة نظرية حول التربية الدامجة. غير أنهم أكدوا بأنها لم تكن كافية لتمكنهم من الكفايات اللازمة لتدبير فعال لمدارس دامجة.

## تحليل النتائج ومناقشها

بعد الانتهاء من المقابلات الشفهية التي تم إجراؤها مع خمسة مديرين ومديرتين لمدارس ابتدائية عمومية تنتمي إلى المجال القروي والشبه قروي، قمنا بتفريغ المقابلات إلى نصوص باللغة العربية الفصحى ( فقد كان المديرون يجيبون عن أسئلتنا باللغة العربية الفصحى إلا في حالة الاستشهاد بمثل مغربي آنذاك يتم استعمال الدارجة المغربية كما هو الحال عند الاستشهاد ب"....")، بعد الانهاء من التفريغ قمنا بتنقيح النصوص حتى نتمكن من استغلالها بالشكل الأنسب خصوصا بعدما قررنا تحليلها ببرنام ATLAS.TI للتحليل الكيفي والذي يتطلب أن تكون العبارات والكلمات قابلة للترميز.

بعد هذه العملية قمنا بإرسال النصوص مرة أخرى للمشاركين والمشاركتين من أجل مراجعتهاوتأكيد ما جاء فيها أو تعديله. وقد وافق الجميع على النصوص شكلا ومضمونا، ومعهيمكناعتبارها بيانات قابلة للاستغلال في البحث. وعليه صار بالإمكان الانتقال إلى المرحلة الموالية وهي الإشتغال على مختلف مراحل المعالجة والتحليل باستعمال البرنام السالف الذكر، والذي يمكننا من تنظيم مختلف عمليات التحليل الكيفي بشكل سلس وأكثر علمية.

المشاركون في البحث هم مديرو المؤسسات التعليمية العمومية في بعض المناطق المغربية، وجلهم يشتغلون في مناطق قروية أو شبه قروية. وقد طلبنا منهم في البداية إمدادنا ببعض البيانات حول الخصائص المتعلقة بالمؤسسات التي يديرونها في علاقتها بالدمج. وحصلنا على ما يلي:

| | مدرسة 1 | مدرسة 2 | مدرسة 3 | مدرسة 4 | مدرسة 5 | مدرسة 6 | مدرسة 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الوسط | قروي | شبه قروي | قروي | قروي | شبه قروي | قروي | شبه قروي |
| الولوجيات | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| تكوين المديرين في التربية الدامجة | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| تكوين المدرسين في التربية الدامجة | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| خدمات قاعة الموارد لتأهيل والدعم | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| الشراكات مع المتدخلين | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |

جدول 1: معطيات حول المدارس المشاركة في البحث

يتبين لنا من خلال البيانات الأولية المتعلقة بالبنية المادية والبشرية للمؤسسات أن المدارس تنتمي إلى المجال القروي أو شبه القروي وهو خيار قمنا به في بحثنا من أجل تعميق بحث الحالة والذي نسعى من خلاله لتعميق البحث في تجارب الأفراد المعنيين المباشرين بالظاهرة موضوع البحث (L. Cohen et al., 2017)، وحيث أن موضوع بحثنا يتعلق بتدبير المدارس الدامجة، فإن الأمر يصير أكثر إثارة للاهتمام

والبحث عندما يتعلق الأمر بالمدارس بالمناطق القروية حيث أن المدارس تعاني من الجانب التقني للدمج والمتعلق بالبنيات والولوجيات والحضور فما بالك بالجانب المتعلق بالمواقف والسلوكيات الجماعية والفردية إزاء الاختلاف عامة والإعاقة خاصة. وعليه فتركيزنا على المدارس القروية وشبه القروية هو في الأساس لإثارة الانتباه للضغط المزدوج الذي يعانيه أطرها في سعيهم لجعل الدمج فعليا.

الولوجيات

السبب الآخر الذي جعلنا نركز على المدارس في المناطق القروية وشبه القروية هو مدى مصداقية الحديث عن الولوجيات بالتوصيف الذي جاءت به اتفاقيات الدولية التي صادق عليها المغرب والتي أكدت على

ضرورة تمكين الجميع من الولوجيات التي تسهل دمج جميع المتعلمين (UNESCO, 2015)، وبالتالي فالولوجيات داخل المدرسة ما هي إلا جزء من منظومة ولوجيات داخل وخارج المدرسة مما يفعل موضوعيا حق كل متعلم كيفما كانت قدراته من الوصول السلس للمدارس وخصوصا ذوي الإعاقة، ونحن هنا نتحدث عن الوصول السلس لنقصد به وصول متعلمين ذوي إعاقة إلى المدرسة بأقل جهد سواء للفرد أو للقائمين على العناية به. فعندما نجد أن المسالك الطرقية في جل المناطق القروية سواء من المدرسة وإليها لا تعدو كونها مسالك صعبة نسبيا للسير سواء بالنسبة لذوي الإعاقات الحركية أو الذين يستعملون كراسي متحركة (أو حتى الشيوخ الذين يستعملون العكازات)، آنذاك يمكن القول بأن القصد بالولوجيات ليس فقط توفر المدرسة على ممرات تسهل تنقل المتعلمين ذوي الإعاقة من الفصل وإليه. وإنما المقصود بالولوجيات أن يكون التنقل داخل المدرسة وبين المدرسة والبيت سلسا وسهلا ولا يتطلب مجهودا جسديا أو ذهنيا إضافيا قد يكون مبررا لتأخر أوتغيب المتعلم عن الحصص أو وصوله متعبا ومجهدا. كما أن الوصول الصعب والذي يتطلب أحيانا مساعدة أحد أفراد الأسرة ( الأم في أغلب الأحيان) قد يكون عاملا مسببا للتسرب أو التأخر بسبب ضرورة تفرغ أحد أفراد الأسرة لضمان تنقل المتعلم ذو الإعاقة من المدرسة وإليها.

إن 5 مدارس من أصل 7 التي شارك مدراؤها في هذا البحث لا تتوفر على ولوجيات، مع العلم أنه قد مرت حوالي 5 سنوات على تنزيل البرنامج الوطني للتربية الدامجة (MEN & UNICEF, 2019) ، و17 سنة على تبني المنتظم الدولي للإتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (U.N, 2006) والتي مما يسائل ليس فقط إدارة المؤسسة عن المجهوات التي بذلت وتبذل لتوفير بنية استقبال مناسبة للأطفال ذوي الإعاقة، بل ويسائل باقي المدخلين في المنظومة التربية على المستوى المحلي. هذا علما أن الأمر يتعلق بولوجيات لأجل الوصول إلى الأقسام، مما يدفعنا عن التساؤل عن الولوجيات الخاصة بالمرافق الصحة والطاولات والأنشطة الفصية والموازية.

إن تحقيق الولوج إلى المدرسة بشكل سلس والتمتع بكل الخدمات التي تقدمها للمتعلمين هي بنفس درجة التمتع بتعليم ذو جودة للمتعلمين ذوي الإعاقة. فالتركيز على محاولات توفير مقعد لمتعلم ذو إعاقة دون خلق إمكانيات الولوخ للخدمات يضعف من جودة الحياة داخل المدرسة ويؤثر سلبا على رفاهه (J. Cohen, 2013).

**تكوين المديرين في التربية الدامجة.**

يعتبر التكوين الأساسي والمستمر لبنة أساسية في جميع مهن وحرف عصرنا نظرا للتطور المذهل الذي يتم تحقيقه كل يوم، مما يهدد بالتجاوز والتقادم مؤهلات وقدرات وكفاءات الممارسين إلا إذا تمكنوا من مسايرة الجديد وتحيين كفايتهم مما يسهل عليهم التكيف مع ما يتطلبه التطور في مختلف الميادين والحقل التربوي ليس استثناء. وإذا ركزنا على تدبير المؤسسات التعليمية فالأمر يصبح أكثر إلحاحا، حيث أن مديري المؤسسات التعليمية مطالبون بالتمكن من مجموعة من الكفايات المختلفة للتمكن من تطوير المؤسسات التي يشرفون على تدبيرها وليس عرقلتها وتبذير وقت الإدارة في أمور جانبية تبتعد عن جوهر التدبير الإداري والمالي والتربوي.

بخصوص المشاركين في بحثنا فقد توقفنا على ملاحظة أساسية تتمثل في أن أغلبهم ( 5 من أصل 7) كمديرين لمؤسسات تعليمية كانوا قد تلقوا تدريبات أساسية في مراكز مهن التربية والتكوين، أو ما يعرف بالجيل الجديد من المديرين. وكان التكوين عبارة عن مجزوءة تقدم للطلبة المديرين من أجل تأهيلهم لتنزيل السياسة التعليمية المتعلقة بالتربية الدامجة على مستوى مؤسساتهم وفي علاقتهم بباقي المتدخلين محليا. حيث تناط بهم مجموعة من المهام المختلفة والمتعددة والمتباينة قصد تحويل مدارسهم إلى مؤسسات دامجة رهن إشارة مجالها الترابي والاجتماعي. وتنقسم تلك المهام إلى مسطرية وعلائقية وتشاركية وإلى مبادرات تصب جميعها في إطار تسهيل دمج المتعلمين من مختلف الخلفيات القدرات.

ومع العلم أن التكوين في التربية عموما والتربية الدامجة على وجه التحديد يحتاج إلى أكثر من تلقي مجزرءة ذات طابع نظري إجرائي ومسطري، فقد ساءلنا قدرة هذا التكوين النظري على تمكين المديرين من تملك تصور واضح لفلسفة التربية الدامجة والتي تتجاوز مجرد السعي إلى تنفيذ مجموعة مذكرات ورفع تقارير وتسجيل متعلمين من ذوي الإعاقة في الفصول العادية إلى براديغم جديد في التعاطي مع الحياة المدرسية في كليته وجزئياته، أو بمعنى أدق في كل مكوناتها وعلاقاتها ونظرتها ومنتظرات المجتمع منها.

تساؤلنا هذا قادنا إلى مجموعة استنتاجات أهمها:

- التوصيف الذي يعطيه المشاركين لتصورهم للمدرسة الدامجة لا يعدو كونه ترديد لما يكون عادة في الديباجات والاجتماعات والمراسلات ذات الطابع الرسمي، في غياب أي إشارة لقدرة المديرين على إبداع تصور يتوافق والأنساق المحلية سواء التربوية أو العلائقية أو الاجتماعية أو الاقتصادية أو الثقافية.
- عند الحديث عن الدمج ومعيقاته يتم التركيز على الجانب التقني. ومع أن البحوث العلمية تقول بأن الجانب التقني ليس هو ما يعيق التنفيذ الفعال والنوعي للتعليم الدامج طالما أنه بعد يمكن التغلب على مشاكله بقرارات سياسية. بمعنى آخر، ليس صعبا بناء قاعات ذات مواصفات دامجة أو تهيئة ولوجيات داخل المؤسسة ومرافق صحية مناسبة وتوفير أدوات تعليمية وحتى تقديم تحفيزات مادية للمدرسين من أجل تشجيعهم على البحث والتكوين الذاتي، بل الصعب هم تغير إدراك ومواقف وسلوكات لازالت تعتبر الإختلاف مشكلة والاعاقة ضعفا وهذا لا يخص فقط عقليات الأطر العاملة في المدرسة بل والوالدين والمحيط القريب والبعيد. إذن فأن يعيد المديرون تدوير ما يستعرض في

المراسلات والمراجع الرسمية ما هو إلا مؤشر على أن الدمج لازال لم يبرح المكاتب ليحتك بالسياقين الزماني والمكاني.

تكوين المدرسين

التركيز على التكوين الأساسي والمستمر للمدرسين يعتبر حجرة البناء الأساسية لأي محاولة لتحويل المدارس إلى دامجة (Johnstone et al., 2020)، وأي محاولة لتكليف مدرس تلقى تكوينا نظريا لمدة سنة في مراكز مهن التربية والتكوين بتدريس فصل دامج يعتبر غير كاف لتحقيق ما تم تسطيره في السياسة التعليمية المتعلقة بتحويل المدارس المغربية إلى دامجة. وهو ما توقف عليه التقرير الموضوعاتي الذي أجراه المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (CSEFRS, 2019c)، والذي دعا إلى أهمية تكوين المدرسين حتى يتمكنوا من تدبير فصول دراسية بشكل يحقق تعلما ذا جودة للمتعلمين جميعا بما فيهم ذوي الإعاقة أو في وضعية هشة أو صعبة.

وقد أكد المشاركون في بحثنا عند تطرقهم إلى خصائص مؤسساتهم أن المدرسين العاملين بها لم يتلقوا أي تكوين حول التربية الدامجة أو حول الإعاقة. مما يزيد من صعوبة عمل المدرس والمدير على حد سواء. فالمدير الذي يسعى لتحويل مؤسسته التعليمية إلى دامجة عبر تطوير أدائه الإداري والتربوي والمالي وغيره لن يحقق الهدف الاسمى من الدمج إلا إذا عرف أن تدبير الفصوص أيضا يحقق نفس المسعى الذي يعمل جاهدا على تحقيقه. بمعنى لآخر، كيف يمكن الحديث عن مدرسة دامجة في حين أن الدمج على مستوى الفصول الدراسية غير متحقق؟، كيف يمكن لمدير أن يرافع ويبادر لتطوير الكل في حين أن أجزاء بنية هذا الكل متاثرة ولا تسير في نفس اتجاهه؟.

خدمة قاعة الموارد للتأهيل والدعم

قاعة الموارد للتأهيل والدعم هي" عبارة عن قاعة بالمدرسة/فضاء يرتاده المتعلمات والمتعلمون في وضعية إعاقة أو في وضعيات خاصة لفترة لا تزيد عن نصف اليوم الدراسي وتنطلق منها الخدمات المتخصصة الداعمة بما يتناسب مع خصوصياتهم واحتياجاتهم وقدراتهم، لتأهيلهم ودعم قدراتهم الجسمية والنفسية والأكاديمية والاجتماعي. ويشكل هذا الفضاء مجالا داعما لا أساسيا، لأن الأساسي هو قسم التربية الدامجة . كما أن استخدام مصطلح قاعة لا يجب أن ينحصر في الحيز ا لمكاني بل أوسع وأشمل" (MEN & UNICEF, 2019).

من خلال التعريف أعلاه يتبين أن قاعة الموارد ليست بالضرورة بناية إلزامية لتحقيق الدمج المدرسي في المدارس المغربية. بل إنها بالأساس مجموعة خدمات وموارد متنوعة توضع رهن إشارة المدرس الدامج لتساعده على تجاوز الصعوبات والمعيقات التي قد تحول دون تسهيل دمج متعلم ما. سواء كان من متعلم ذو إعاقة أو ذي اضطرابات التعلم. وعليه، فليس بالضرورة أن يتم إنشاء قاعة موارد في كل مدرسة حتى نقول عنها أنها دامجة، بل يمكن أن تتم الاستفادة من الموارد وخدمات الدعم والتأهيل من قاعة موارد بمؤسسة أخرى شريطة أن يكون ذلك وفق تصور وأسلوب عمل واضح ومثمر.

لكن المشاركين في البحث اعتبروا عدم وجود قاعة الموارد للتأهيل والدعم في مؤسساتهم عائقا أمامهم لتحويلها إلى مدارس دامجة، في حين أن الأهم هو توفير الخدمات للمتعلمين الذين هم في حاجة إليها بغض النظر عن مكان ذلك. هذه النظرة من المشاركين تبين إلى تصور المديرين لحدود المؤسسة وحدود الخدمات. بمعنى آخر، إن حدود الدمج تتجاوز حدود المؤسسة الدامجة، حيث من وجود قاعة الموارد للتأهيل والدعم بمؤسسة ما لا يعتبر ضمانة لتحولها نحو دمج فعلي وفعال، كما أن غياب قاعة الموارد للتأهيل والدعم في مؤسسة ما قد لا يمنع بشكل مطلق من دمج متعلمين بقدرات مختلفة.

أوضح المشاركون أنهم لا يتوفرون على قاعة الموارد للتأهيل والدعم بمؤسساتهم، واعتبروا ذلك معيقا لتحويلها لمدارس دامجة بجانب عوائق أخرى. ويبقى السؤال الذي يتبادر للذهن هو: هل المدارس التي تتوفر على قاعة الموارد للتأهيل والدعم قد تمكنت حقا من تحقيق دمج ذو جودة بالنسبة للمتعلمين الذين يعانون من الإعاقة أو من اضطرابات التعلم أو في وضعية صعبة؟

من خلال بحث أكاديمي في ست مدارس بالمجال الحضري بمدينة طنجة، حيث تحتوي كل واحدة من تلك المدارس على قاعة الموارد للتأهيل والدعم، تبين من خلال مقابلات مع المدرسين في الفصول الدامجة بنفس المدارس أن وجود قاعة الموارد للتأهيل والدعم يلجها المتعلمين ذوي الإعاقة حسب المساطر الادارية، لم يمكن أو يساعد المدرسين في التحول نحو دمج مدرسي فعال، وأن قاعة الموارد للتأهيل والدعم لم تحقق الهدف منها في نظرهم والذي يتمثل في وضع مجموعة من الموارد رهن إشارة المدرس الدامج لتسهل عمله في فصله(Naciri & Lamihi, 2021). بل إن جل المدرسين المشاركين في الدراسة عبروا عن غياب تواص أو تعاون بينهم وبين الإطار العامل في قاعة الموارد للتأهيل والدعم. مما يعني أن وجود قاعة الموارد للتأهيل والدعم في أي مؤسسة لا يعني بالضرورة استفادة المدرسين من مواردها وخدماتها.

## الشراكات مع المتدخلين

تعتبر الشراكات ضرويرية للتمكن من تنفيذ الدمج المدرسي، إذ أن الدمج يتجاوز حدود المدرسة لمحيطها القريب وحتى البعيد. ولا يمكن الحديث عن الدمج بعزل المدرسة عن محيطها (Felder, 2018). وقد أثار المشاركون في المقابلات موضوع الشراكات، واعتبروا غياب شراكات فعلية معيقا لتنفيذ المشروع المدرسي الدامج والمندمج. مما يبين أن المديرين يولون اهتماما لانفتاح المؤسسات التعليمية على محيطها كفكرة. وطبعا هذا الانفتاح يؤطر ضمن شراكات سواء مع منظمات المجتمع المدني أو مع المجالس الترابية المنتخبة وحتى مع مؤسسات عمومية أخرى وفق القوانين المنظمة لذلك. غير أن الانفتاح لا يتم تنزيله بشكل فعلي وفعال على مستوى الواقع وهذا طبعا لا يمكن إرجاعه دائما لنقص في أداء المديرين، ففي أغلب الأحيان ما يكون المتدخلون اللآخرون غير قادرين على اللإلتزام بأدوارهم.

## تحليل ومناقشة عناصر الإجابات

قبل الخوض في تحليل إجابات المشاركين ومناقشتها نرغب في توضيح المنهجية التي اعتمدناها في مقاربة موضوع بحثنا.

بعد تقديم أسئلة مفتوحة للمشاركين حول مختلف المعيقات التي تواجه تحويل مدارسهم إلى دامجة وتدبيرها بما يخدم ويسهل تنزيل مقتضيات البرنامج الوطني للتربية الدامجة والذي يحث على أن المدارس المغربية

يتوجب أن تتحول نحو الدمج حتى يتمكن جميع الأطفال بغض النظر عن اختلاف قدراتهم من قضاء سنوات التمدرس في مدرس عادية أو ما يسمى بمدارس الحي، والحديث عن الدمج لا يعني فقط حضور متعلمين من ذوي الإعاقة أو الصعوبات القرائية في الفصول الدراسية مع أقرانهم وتوفير مقعد لهم، بل يتجازو الأمر ذلك إلى المشاركة والعمل على إزالة المعيقات التي تحول دون تحقيق تعلم ذو جودة (unesco, 2017)، وهذه المعيقات التي تؤثر على تحويل المدارس إلى دامجة وبالتلي تعيق تحقيق الأهداف من الدمج وتمكن المغرب من رفع مستوى تنفيذه التزاماته الدولية في مجال التربية والتعليم الواردة في الرافعة الرابعة من أهداف التنمية المستدامة والتي صادق عليها المغرب (UNESCO, 2015). وعليه، فقد سعينا في بحثنا إلى استكشاف صوت المديرين الذين يدبرون مدارس ابتدائية عمومية قصد تحقيق الفهم المطلوب لأهم المعيقات ولديناميتها وكيفية تأثيرها على خلق تصور لتدبير المدارس الدامجة وتنفيذ المشاريع المندمجة على أرض الواقع.

ونحن نقوم ببحثنا مع المشاركين ونعمل على تحقيق أكبر فهم ممكن، اعتمدنا منهجية التجذير يتلغاية استخلاص أكبر قدر من المعاني من التجارب الشخصية للمشاركين في علاقتهم بواقع ممارساتهم (L. Cohen et al., 2017)، وذلك عبر الخطوات التالية:

- القيام بمقابلات ذات أسئلة مفتوحة بغرض إعطاء الفرصة الكاملة للمشاركين بالتعبير عن تحاريهم في علاقتهم بتدبير مؤسساتهم ومحاولاتهم تنفيذ مهامهم والتي تروم تحويل مدارسهم الى دامجة.

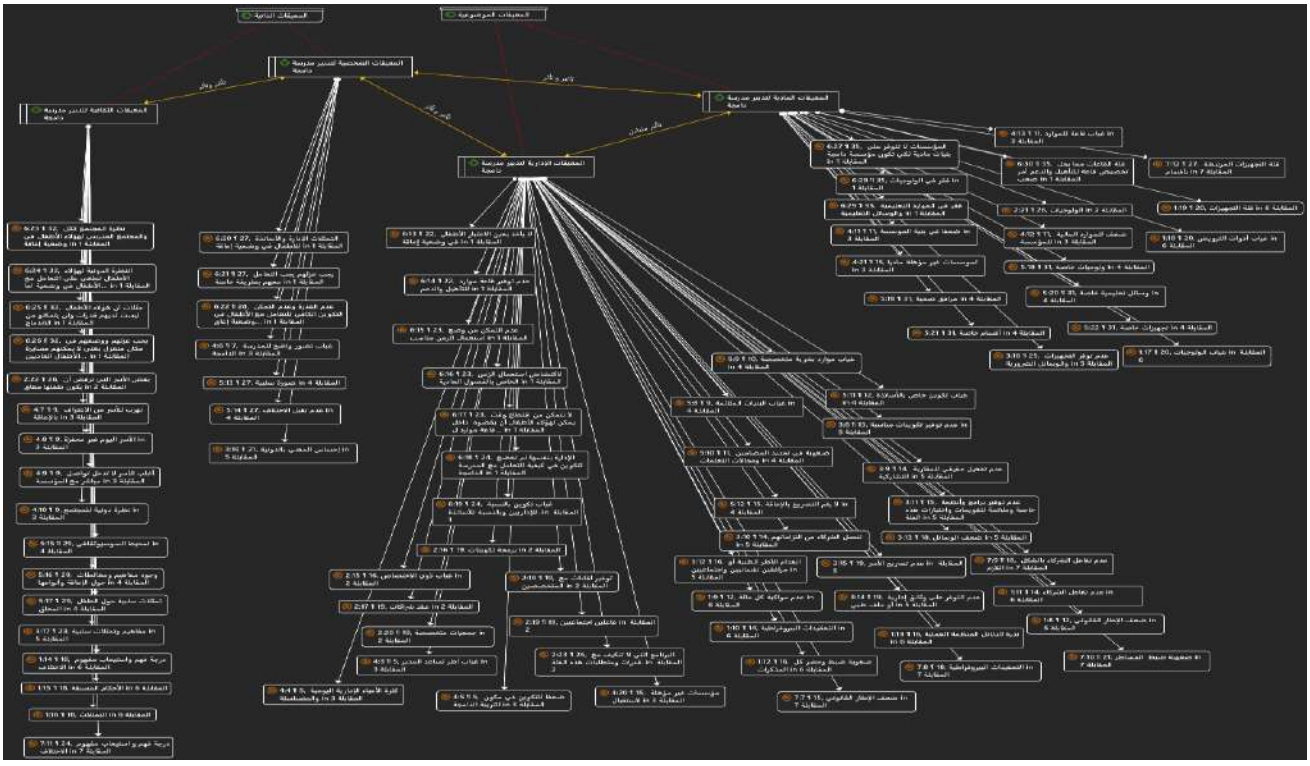
وطلب منهم التعبير باللغة التي يرتاحون فيها والتي يعتقدون أنها تمكنهم من إيصال ما يجول في أذهانهم. ولم نتدخل في أثناء التصريح لتوجيه أو تصحيح. بل تركنا الحرية الكاملة لهم.

- تفريغ المقابلات إلى نصوص مكتوبة verbatim وذلك عبر تحويلها من تسجيلات مسموعة إلى نصوص مقروءة. دون التدخل في مضامين التصريحات.
- تنقيح ومعالجة النصوص المكتوبة verbatim حتى تتحول إلى وحدات معنى يمكن التعامل معها لاحقا في مرحلة التحليل.
- إرجاع النصوص المعالجة للمشاركين من أجل قراءة ثانية وتقدير مدى توافقها مع ما صرحوا به. وقد أكد الجميع أن النصوص تعبر عن ما صرحوا به. مما يجعلنا نعتبرها بيانات قابلة للاسغلال في البحث.
- في هذه المرحلة والتي تتعلق بتحليل بيانات البحث المستمدة من المقابلات اعتمدنا برناما للتحليل الكيفي يتم اعتماده في البحوث الكيفية الأكاديمية ويسمى Atlas.ti، وفي الحقيقة لم نشتري البرنام نظرا لكلفته العالية وضرورة أداء ثمنه ببطاقة الأداء البنكي. فقد اكتفينا بتنزيل النسخة التجريبية والتي يكون العمل بها مسموحا به لمدة 5 أيام. مما جعلنا نكثف العمل حتى نحقق أكثر استفادة في الأيام الخمس المسموح بها.
- قمنا بتحليل البيانات عبر المراحل التي تحددها المنهجية التجذيرية والتي تستند إلى عملية الترميز coding. وتنقسم إلى ثلاث عمليات أساسية وهي الترميز المفتوح، الترميز المحوري والترميز الانتقائي. الهدف من الترميز المفتوح هو استخراج الفئات الأولية codesمن البيانات لاستخراج المفاهيم، وتعتمد هذه العملية على البحث عن المقاطع التي تشكل وحدات معنى، على أن تشير كل فئة إلى معنى واحد، ولا يتم تكوين فئة من أكثر من وحدة معنى. ووحدة معنى يقصد بها الكلمة أو العبارة

أو الفقرة التي تقدم للباحث معنى ما له صلة دالة بموضوع البحث. على أن تمكننا هذه العملية الأولى من اسشراف مجموعة من المفاهيم المرتبطة بالظاهرة موضوع البحث. بينما يحدد الترميز المحوري المفاهيم ويخلق الروابط بينها، إذ أن هذه الأخيرة منفردة ومجزءة تكون عاجزة عن تقديم فهم نوعي في غياب العلاقة التي تربط بينها وتؤسس لمعنى أكبر لكن علائقي وسياقي وليس منفردا لذاته. في المرحلة الثالثة يأتي الترميز الانتقائي وهو مرحلة أعلى في التحليل حيث يتم من خلاله تجميع المفاهيم لتحديد الفئة الأساسية أو ما تعرف بالتيمات ووصفها في علاقتها بالمعاني والسياق من جهة وبالظاهرة موضوع البحث من جهة أخرى. وهذه الخطوات ليست خطية بل هي متداخلة ومندمجة في الممارسة العملية. وديناميتها هي ما يؤدي إلى تطوير النظرية بشكل مستمر (Kasurinen, 2012).

- عند الانتهاء من تحليل البيانات باستعمال المنهجية التجذيرية وبرنام Atlas.ti حصلنا على التمثيلات التالية:

الوثيقة 1: مراحل ترميز بيانات المقابلات



الوثيقة 2: المعيقات التي تمت إثارتها من طرف المشاركين

| | المقابلة 6 Gr=21 | المقابلة 2 Gr=25 | المقابلة 5 Gr=23 | المقابلة 3 Gr=26 | المقابلة 4 Gr=23 | المقابلة 1 Gr=34 | المقابلة 7 Gr=12 | Totals |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المعيقات الإدارية لتدبير مدرسة دامجة Gr=41 | 9 | 14 | 13 | 6 | 6 | 7 | 12 | 67 |
| المعيقات الثقافية لتدبير مدرسة دامجة Gr=17 | 4 | 2 | 2 | 6 | 4 | 4 | 3 | 24 |
| المعيقات الشخصية لتدبير مدرسة دامجة Gr=7 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 | 3 | 0 | 8 |
| المعيقات المادية لتدبير مدرسة دامجة Gr=19 | 4 | 2 | 2 | 6 | 6 | 4 | 3 | 27 |
| Totals | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 126 |

الوثيقة 3: التيمات التي تم استخراجها من البيانات

| | المقابلة 6 Gr=21 | المقابلة 2 Gr=25 | المقابلة 5 Gr=23 | المقابلة 3 Gr=26 | المقابلة 4 Gr=23 | المقابلة 1 Gr=34 | المقابلة 7 Gr=12 | Totals |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المعيقات الذاتية Gr=24; GS=2 | 3 | 1 | 2 | 5 | 5 | 7 | 1 | 24 |
| المعيقات الموضوعية Gr=60; GS=3 | 9 | 8 | 9 | 8 | 10 | 11 | 5 | 60 |
| Totals | 12 | 9 | 11 | 13 | 15 | 18 | 6 | 84 |

من خلال ترميز البيانات حصلنا على أربع فئات للمعيقات التي يرى المشاركون أنها تحول دون تمكنهم من تحويل مدارسهم لدامجة بالشكل المطلوب أو أنها تحول دون تحقيق تدبير فعال وفق ما يتطلبه إنجاح تنفيذ المشاريع المندمجة، وهي:

- المعيقات الإدارية
- المعيقات المادية
- المعيقات الثقافية
- المعيقات الشخصية

وسوف نحاول في تحليل كل فئة على حدة ومن خلال ما أورده المشاركون في المقابلات، على أن هذا الترتيب هو فقط لدواع منهجية، فكل معيق لا يؤثر بشكل منفصل ومعزول عن المعيقات الأخرى. فهي فئات من المعيقات تتبادل التأثير فيما بينها.

**المعيقات الإدارية**.

أكدت العديد من البحوث في مجال التربية الدامجة على الأهمية القصوى لإعداد الأرضية المناسبة والاستباقيةلتنفيذ الرؤيا الاستراتيجية لتحويل المؤسسات والفضاءات التعليمية حتى تكون رهن إشارة الجميع، بما في ذلك إعداد أطقم التدبير الإداري حتى تستوعب دورها المحوري في عملية التغيير نحو الدمج تماشيا مع متطلبات مجتمعات القرن الواحد والعشرين (UNESCO, 2019b)، والغاية من الاعداد المسبق والتكوين المتين للمدبرين هو التقليل من عدد المغيرات التي قد تعيق تنزيلا أكثر ملائمة للسياقات المحلية (Magnússon et al., 2019).

وحيث أن الدمج بأبعاده الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية واللغوية وغيرها والمتعلق سواء بالأفراد أو الجماعات أو الأقليات التي عانت أو تعاني التهميش والإقصاء والعزل يعتبر أحد أهم ركائز حقوق الانسان من الجيل الأول وحتى الرابع (UNESCO, 2019b)، فإن المغرب، وإسوة بالدول الموقعة على الاتفاقيات والمعاهدات والعهود الدولية حول حقوق الانسان، صار مطالبا بتحديث وتطوير نموذج التدبير الإداري والمالي والتربوي للمدارس المغربية حتى تستجيب لالتزامات المغرب ولمتطلبات المجتمع للانتقال نحو مجتمع الابداع والمعرفة(CSEFRS, 2019a).

ومن خلال البيانات المستقاة من المشاركين بخصوص المعيقات التي تحول دون تدبير سلس وذو جودة للمدارس التي يديرونها، نقف على مجموعة من التصريحات التي لها ارتباط بالجوانب الإدارية والتي يعتقد المشاركون بأنها إما تؤخر أو تعطل أو تمنع التحول نحو الدمج الفعلي. وقد تنوعت تلك التصريحات بين من تقول بـ *" غياب البنيات الملائمة"* وأن "*مؤسسات غير مؤهلة لاستقبال* " أو تلك التي تقول بضعف أو غياب التكوين للمديرين إذ أن " *الإدارة بنفسها لم تخضع لتكوين في كيفية التعامل مع المدرسة الدامجة* " مما يسهم في غياب تناسق على مستوى التفسير والتأويل للإجراءات وكيفية تنفيذها خصوصا مع الأعباء المتراكمة على كاهل المديرين "*كثرة الأعباء الإدارية اليومية والمتسلسلة* " والتي تتطلب يقظة مستمرة وحذرا عند أي اجتهاد في التنفيذ بسبب " *التعقيدات البيروقراطية* " و"*ضعف الإطار القانوني* "، مما يجعل هؤلاء المديرين الحقلة الأكثر تعرضا للضغط من جميع الجهات في " *غياب أطر تساعد المدير* " و " غياب موارد بشرية متخصصة" في التعامل مع الحالات الخاصةداخل المؤسسة والمؤهلة كذلك لتحمل بعض من المسؤولية في التدبير خصوصا في الجوانب التي تتطلب ضبطا مسطريا وقانونيا نظرا "*لصعوبة ضبط المساطر*" وأملا في

تفادي أي خرق أو مشكل قد يستنزف وقت الإدارة ويدخلها في تعقيدات هي في غنى عنها كما الحال مع الوالدين الذين ينكرون الإعاقة لدى أبنائهم أو بناتهم حيث " *لا يتم التصريح بالإعاقة* " مما يعني عدم توفر المتعلمين في هذه الحالة على ملف طبي يمكنهم من الولوج القانوني لقاعة الموارد للتأهيل والعدم إن وجدت، وبالتالي يتم إداريا إقصاؤهم من خدمات هم في أشد الحاجة إليها ويلقي بهم في وضعية " *لا يأخذ بعين الاعتبار الأطفال في وضعية إعاقة"* خصوصا مع وجود "*صعوبة في تحديد المضامين ومجالات التعلمات* " للمتعلمين ذوي الإعاقة أو ذوي صعوبات التعلم من طرف مدرسين يعملون في فصول عادية في " *غياب تكوين خاص بالأساتذة"* .

وفي الوقت الذي يعاني فيه المديرين من كل تلك الصعوبات والمشاكل اليومية من قبيل " *عدم التمكن من وضع استعمال الزمن المناسب"* للمتعلمين ذوي الإعاقة وذلك بسبب *"اكتظاظ استعمال الزمن الخاص بالفصول العادية"*، نجد أن المراسلات الإدارية التي تطالبهم بالتعجيل في تحويل مؤسساتهم إلى دامجة تزيد ضغط إداريا عليهم، مما قد يؤدي إلى التعامل بتسرع أو بارتجالية في غياب أدنى المقومات كـ " *عدم توفير قاعة الموارد للتأهيل والدعم"* . حتى مع وجود قاعة الموارد للتأهيل والدعم والتي من المفروض أن تكون داعمةلدمج المتعلمين ذوي الإعاقة فإن المديرين عادة *" ... لا نتمكن من اقتطاع وقت يمكن لهؤلاء الأطفال أن يقضوه داخل قاعة موارد للتأهيل والدعم"* .

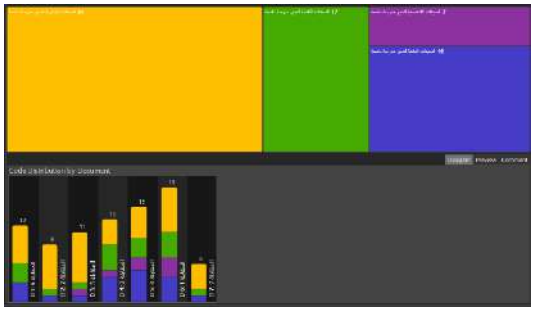
الوثيقة 4: المعيقات الإدارية لتدبير مدرسة دامجة

من خلال سحابة الكلمات الخاصة بالبيانات الكمية والمتعلقة بالمعيقات الإدارية التي عبر المشاركون في المقابلات عن مسؤوليتها عن عرقلة تدبيرهم لمؤسساتهم التعليمية لغاية تحويلها إلى مدارس دامجة تحقق أهداف البرنامج الوطني للتربية الدامجة، يتضح من قراءة بصرية أن المفردات التي تم تداولها بكثرة من طرف المشتركين على التوالي هي "عدم" و"غياب" و"ضعف". مما يعطي فكرة عن طبيعة اللغة التي تستعمل من طرف المشاركين أثناء تشخيصهم للمعيقات الإدارية. وهي لغة ذات حمولة ومعان سلبية. فالسمة الغالبة هي عدم أو غياب أو ضعف توفر الكثير من الأشياء التي قد تسهل عملهم لتدبير سلس لمدارس دامجة.

وحيث أن الجانب الاداري يرتبط بتسلسل السلطة الإدارية وقدرتها على تسهيل المساطر والإجراءات الكفيلة بتيسير العمل للمديرين باعتبارهم الحلقة الأهم في التدبير الفعلي والواقعي والميداني المباشر، وحيث أن المديرين هم الطرف الذي يترجم القرارات إلى ممارسة ميدانية سواء في علاقتهم بالمدرسين أو الوالدين أو الشركاء، فإن حديثهم عن وجود عراقيل ذات طابع إداري ومسطري تحول دون تمكينهم من تدبير سلس لمؤسساتهم ومن القدرة على تخطي البيروقراطية التي تتميز بها العديد من المصالح الإدارية بالمغرب، يجعل من الصعب الحديث عن توفر الظروف المناسبة إداريا لتنزيل الدمج المدرسي كواقع وممارسة فعلية. في

وقت يفترض فيه تسهيل المعاملات الإدارية التربوية وتبسيطها ورقمنتها وجعلها أكثر فالية لربح الوقت والمجهود. كل هذا لغاية المساعدة على جعل عمل المدير أكثر فعالية، حيث أن العديد من الأبحاث تؤكد على الدور الريادي والأساسي للمدير في هذا التحول نحو الدمج (Andriana & Evans, 2020; Attema-Noordewier et al., 2012; Carter & Abawi, 2018; Faas et al., 2018; Sider et al., 2017; Williams, 2015).

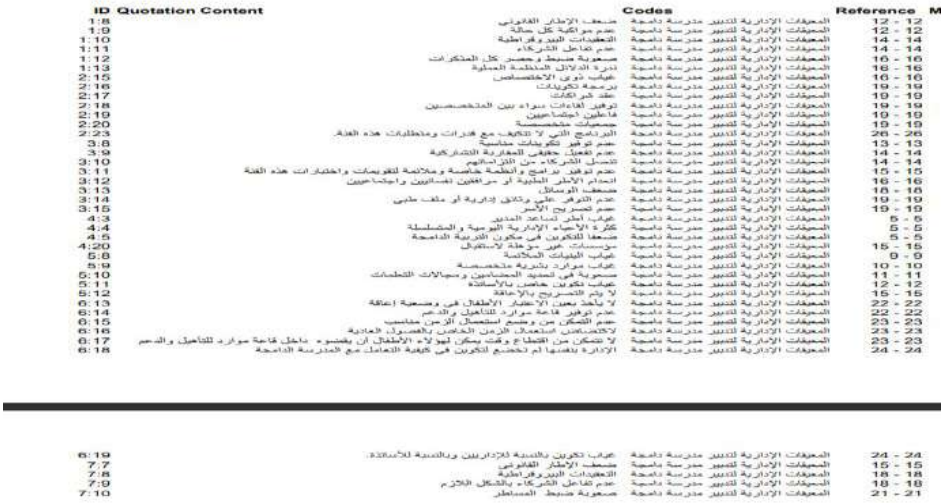
الوثيقة 6: مقارنة المعيقات الادارية بباقي المعيقات الأخرى



ومن خلال المقارنة بين المعيقات الأربع يتضح من خلال المبيان أعلاه ألاه أن المعيقات الإدارية (اللون الأصفر) هي التي تشكل النصيب الأكبر مقارنة بالمعيقات المادية والثقافية والشخصية. فما دلالة ذلك؟

- إما أن الإجراءات الادارية والمسطرية معقدة أو مُجهدَة أو مكلفة للوقت مما يجعلها مركز اهتمام المديرين بحكم الواقع والضغط اليومي الذي تمارسه عليهم، وبالتالي فإن أي تعقيد فيها يزيد من تعقيد مهامهم. مما يجعلهم يدركونها على أنها المعيق الأكثر تأثيرا عند أي محاولة منهم لتدبير سلس يروم تسهيل التدبير اليومي لمؤسساتهم والتي صارت بفعل القانون والواقع مدرس دامجة وصاروا هم بفعل القانون والواقع مديرين دامجين.
- إما أن المديرين لا يرون أنفسهم إلا منفذين لمجموعة من القرارات وساهرين على حسن احترام مجموعة من المساطر الإدارية التي تتوافق ما تنص عليه اللوائح الإدارية. وفي هذه الحالة، فإن كل همهم سيكونهو السهر على التنفيذ الحرفي مما يجعلهم يركزون وتكثفون جهدهم ووقتهم وتفكيرهم على كل ما هو إداري ومسطري لغاية تفادي أيه مساءلة إدارية حول تقصير هنا أو هناك في حسن تنفيذ القرار أو المساطر. تنفيذه. بمعنى آخر أن كل ما قد يهم المديرين ويقع في دائرة تركيزهم هم القيام بالواجبات الإدارية على حساب باقي الأدوار الأخرى التي يتطلبها التدبير الدامج للمؤسسات التعليمية.
- إما أن واقع الممارسة الفعلية للمديرين في إطار علاقتهم بمرؤوسيهم هي تلقي تعليمات أو إرشادات وتنفيذها ورفع تقارير الغرض منها تتبع وتقييم التنفيذ بغض النضر عن طبيعة التنفيذ وإذا ما كان يتم في ظروف تحقق الغرض منه. وفي هذه الحالة، فإن المديرين سيجدون أنفسهم مرغمون على الاهتمام بالجانب الشكلي للعمل الإداري والذي هو عبارة عن علاقات بيروقراطية ومساءلات وتقارير وزيارات تفقدية وتفتيشية وتوثيق و... مما يجعل كل الجهد مركز على الجانب الإداري ورؤيته على أنه عماد التدبير الدامج للمؤسسات التعليمية.

ونعرض فيما يلي بعض التصريحات التي أدلى بها المشاركون فيما يخص المعيقات الإدارية



| ID | Quotation Content | Codes | Reference | M |
|---|---|---|---|---|
| 1:8 | | المعيقات الإدارية لتدبير مدرسة دامجة | 12 - 12 | |
| 1:9 | | المعيقات الإدارية لتدبير مدرسة دامجة | 12 - 12 | |
| 1:10 | | المعيقات الإدارية لتدبير مدرسة دامجة | 14 - 14 | |
| 1:11 | | المعيقات الإدارية لتدبير مدرسة دامجة | 14 - 14 | |
| 1:12 | | المعيقات الإدارية لتدبير مدرسة دامجة | 16 - 16 | |
| 1:13 | | المعيقات الإدارية لتدبير مدرسة دامجة | 16 - 16 | |
| 2:15 | | المعيقات الإدارية لتدبير مدرسة دامجة | 16 - 16 | |
| 2:16 | | المعيقات الإدارية لتدبير مدرسة دامجة | 19 - 19 | |
| 2:17 | | المعيقات الإدارية لتدبير مدرسة دامجة | 19 - 19 | |
| 2:18 | | المعيقات الإدارية لتدبير مدرسة دامجة | 19 - 19 | |
| 2:19 | | المعيقات الإدارية لتدبير مدرسة دامجة | 19 - 19 | |
| 2:20 | | المعيقات الإدارية لتدبير مدرسة دامجة | 19 - 19 | |
| 2:23 | | المعيقات الإدارية لتدبير مدرسة دامجة | 26 - 26 | |
| 3:8 | | المعيقات الإدارية لتدبير مدرسة دامجة | 13 - 13 | |
| 3:9 | | المعيقات الإدارية لتدبير مدرسة دامجة | 14 - 14 | |
| 3:10 | | المعيقات الإدارية لتدبير مدرسة دامجة | 14 - 14 | |
| 3:11 | | المعيقات الإدارية لتدبير مدرسة دامجة | 15 - 15 | |
| 3:12 | | المعيقات الإدارية لتدبير مدرسة دامجة | 16 - 16 | |
| 3:13 | | المعيقات الإدارية لتدبير مدرسة دامجة | 16 - 16 | |
| 3:14 | | المعيقات الإدارية لتدبير مدرسة دامجة | 19 - 19 | |
| 3:15 | | المعيقات الإدارية لتدبير مدرسة دامجة | 19 - 19 | |
| 4:3 | | المعيقات الإدارية لتدبير مدرسة دامجة | 5 - 5 | |
| 4:4 | | المعيقات الإدارية لتدبير مدرسة دامجة | 5 - 5 | |
| 4:5 | | المعيقات الإدارية لتدبير مدرسة دامجة | 5 - 5 | |
| 4:20 | | المعيقات الإدارية لتدبير مدرسة دامجة | 15 - 15 | |
| 5:8 | | المعيقات الإدارية لتدبير مدرسة دامجة | 9 - 9 | |
| 5:9 | | المعيقات الإدارية لتدبير مدرسة دامجة | 10 - 10 | |
| 5:10 | | المعيقات الإدارية لتدبير مدرسة دامجة | 11 - 11 | |
| 5:11 | | المعيقات الإدارية لتدبير مدرسة دامجة | 12 - 12 | |
| 5:12 | | المعيقات الإدارية لتدبير مدرسة دامجة | 15 - 15 | |
| 6:13 | | المعيقات الإدارية لتدبير مدرسة دامجة | 22 - 22 | |
| 6:14 | | المعيقات الإدارية لتدبير مدرسة دامجة | 22 - 22 | |
| 6:15 | | المعيقات الإدارية لتدبير مدرسة دامجة | 23 - 23 | |
| 6:16 | | المعيقات الإدارية لتدبير مدرسة دامجة | 23 - 23 | |
| 6:17 | | المعيقات الإدارية لتدبير مدرسة دامجة | 23 - 23 | |
| 6:18 | | المعيقات الإدارية لتدبير مدرسة دامجة | 24 - 24 | |
| 6:19 | | المعيقات الإدارية لتدبير مدرسة دامجة | 24 - 24 | |
| 7:7 | | المعيقات الإدارية لتدبير مدرسة دامجة | 15 - 15 | |
| 7:8 | | المعيقات الإدارية لتدبير مدرسة دامجة | 18 - 18 | |
| 7:9 | | المعيقات الإدارية لتدبير مدرسة دامجة | 18 - 18 | |
| 7:10 | | المعيقات الإدارية لتدبير مدرسة دامجة | 21 - 21 | |

المعيقات المادية

إن تدبير فصل دراسي دامج أو مدرسة دامجة يتطلب توفير البنية المادية المناسبة (EADSNE, 2012; Marta, 2018; Walton, 2015). حتى يسهل على المديرين والمدرسين تطوير طرق وأساليب عملهم لتتماشى مع متطلبات مجتمعات المعرفة والإبداع. وعليه، فإن توفير مدارس ببنيات مادية حديثة صار ضرورة لا يجب أن يتم تأجيلها تحت أي ظرف.

وبالعودة إلى بيانات المقابلات التي قمنا بها مع سبعة مديرين لمؤسسات تعليمية ابتدائية عمومية مغربية لغاية معرفة المعيقات التي تحول دون قدرتهم على تحقيق تدبير فعال لمدارسهم الدامجة، توقفنا على العديد من البيانات التي يمكن تصنيفها ضمن المعيقات ذات الطابع المادي. والمقصود به كل ما يتعلق بالقاعات والولوجيات والوسائل التعليمية والمرافق الصحية والرياضية والتجهيزات المختلفة سواء داخل الفصول الدراسية أو بالمؤسسة عامة...

فبحديث المشاركون على مؤسساتهم أكد كل واحد منهم أن " *المؤسسة غير مؤهلة ماديا* " كما أن هناك"*ضعفا للموارد المالية للمؤسسة* "وأن "*المؤسسة لا تتوفر على بنيات مادية لكي تكون مؤسسة دامجة* " أو أنها تعاني "*ضعفا في بنية المؤسسة* " من قبيل"*غياب الولوجيات* " أو" *فقر في الولوجيات* " *وقلة التجهيزات* " بما فيها " *قلة التجهيزات المرتبطة بالأقسام* " خصوصا تلك التي يمكن اعتبارها " *تجهيزات خاصة* " أو " *أقسام خاصة* " أو" *مرافق صحية* " كما تعاني مدرسهم من "*عدم توفر التجهيزات والوسائل الضرورية* " و" *فقر في الموارد التعليمية والوسائل التعليمية* " بما فيها" *وسائل تعليمية خاصة* " ويضاف إلى ذلك " *غياب قاعة للموارد* " أو " *قلة القاعات مما يجل تخصيص قاعة للتأهيل والدعم أمر صعب* " بالإضافة إلى " *غياب أدوات الترويض*".

عند تحليل التصريحات التي أدلى بها المديرون بخصوص البنية المادية لمؤسساتهم ومدى قدرتها على تأمين انتقال نحو الدمج، مما يحسن شروط تدبيرها ويقلل من الصعوبات ذات الطبع المادي والتقني والتي قد تواجههم، توضح البيانات أن تركيز المديرين ينصب على البنيات الخاصة بالإعاقة، من قبيل الولوجيات والتجهيزات وقاعة الموارد، وهي عناصر ذات طابع تقني يُفترض أن تكون السلطات التعليمية قد هيأتها سواء قبل الشروع في تحويل المدارس إلى دامجة أو على الأقل في السنوات الأولى للتنزيل، إذ أن تنزيل

الدمج بالمغرب قد تطلب رصد سياسات عمومية وميزانيات تهدف إلى توفير ما يسهل هذا التحول وأي تأخير فيه يقوض جهودا مختلفة ويفرغ الدمج من مضمونه ويحوله إلى مجرد تقارير إدارية ترفع في نهاية كل موسم دراسي. والذي يؤكد أن الجانب المادي للدمج يجب أن يتم التغلب عليه سريعا هو الطابع التقني له والذي يؤكد العديد من الباحثين في التربية الدامجة على أنه أكثر سهولة من توفير المتطلبات المرتبطة بتغيير العقليات والمواقف والصور النمطية الثقافية والاجتماعية.

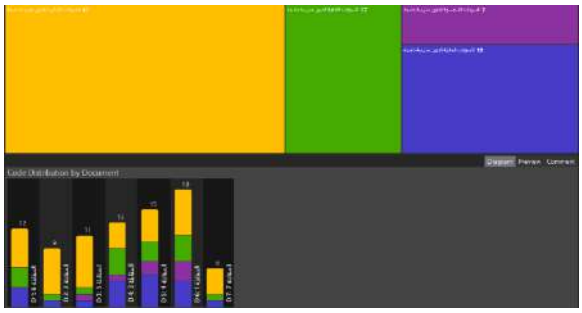
الوثيقة 7: سحابة الكلمات الخاصة بالمعيقات المادية

من خلال سحابة الكلمات الخاصة ببيانات المشاركين فيما يتعلق بالمعيقات المادية، يتضح أن البنيات المادية تعلب دورا أساسيا لأجل تحويل مدارسهم إلى دامجة. وهي بنيات متعددة ومتنوعة، فمنها المتعلقة بالمؤسسة ككل ومنها المتعلقة بالقاعات ومنها المتعلقة بالعملية التعليمية ومنها كذلك المتعلقة بتحسين نوعية الحياة المدرسية داخل المؤسسة، غير أنها كلها تؤدي إلى هدف واحد وهو جعل المدرسة دامجة فعليا حسب منظور المشاركين.

غير أن الملاحظ في سحابة الكلمات أعلاه، حيث تعكس البيانات المتعلقة بالمعيقات المادية لتدبير مدرسة دامجة، هو التركيز على كلمة "خاصة" و"ولوجيات" و"قاعة الموارد". وهو ما يعطينا الانطباع بأن المديرين ينظرون إلى الدمج بمنظار التربية الخاصة، والتركيز على الإعاقة عند الحديث عن الدمج. وهو أمر يدفعنا لطرح السؤال التالي: هل توفير ولوجيات لأطفال ذوي إعاقة بدنية داخل المؤسسة يعتبر دمجا؟

إن الدمج هو أكبر من حصره في الإعاقة (UNESCO, 2009, 2019a)، وعليه، فإن التركيز على الإعاقة عند محاولة تدبير مؤسسات تعليمية قد يمنع من دمج الكثير من المتعلين في وضعيات صعبة أو هشة، ويحرمهم من التركيز الكافي على حاجاتهم المختلفة. كما أن حصر الدمج في الإعاقة والولوجيات وقاعة الموارد قد يعكس الانطباع بأن المديرين لازالوا يتعاملون مع الدمج بمنظور التربية الخاصة أو الإدماج. وقد لا يسمح لهم ذلك برؤية أكثر شمولية للدمج والتي تقول بأن أول خطوة نحو الدمج هي أن يتم تغيير النظرة للتلاميذ عامة سواء ذوي الإعاقة أو غيرهم على أنهم كلهم مختلفين وأن اختلافهم ليس مشكلة بل إنه مصدر إلهام للإبداع ضمن التنوع والاختلاف (Alasuutari et al., 2020)، وأن أهم ما في الدمج هو التركيز على الجانب غير المادي له، أي تصميم التعلمات والفعاليات داخل المدرسة لتكون دامجة للجميع من خلال التصميم العام للتعلم (David & Amey, 2020).

الوثيقة 8: مقارنة معيقات تدبير مدرسة دامجة



من خلال المقارنة بين المعيقات الأربعة لتدبير مؤسسة دامجة حسب بيانات المقابلات، يتضح من خلال المبيان أعلاه أن المعيقات المادية (اللون الأزرق) قد برزت بأهمية أقل مقارنة بباقي المعيقات الأخرى. وهذا ما يتماشى مع ما توصل إلي العديد من الباحثون في التربية الدامجة (Ainscow et al., 2006; Ainscow & Miles, 2009; Hegarty et al., 1997). حيث أن الجوانب المادية للمؤسسة سواء كانت عبارة عن تهيئة ولوجيات أو بناء قاعات أو توفير أدوات تعليمية أو مرافق صحية أو رياضية أو غيرها، هي أمور تقنية لا تحتاج أكثر من قرار سياسي ومن ثم إداري فمالي لتهيئتها وبالتالي تجاوز أكبر قدر منها بخلاف المعيقات الثقافية والشخصية. فهل يستطيع المديرين تحويل مدارسهم إلى دامجة رغم وجود بعض المعيقات المادية؟

- إذا كان المديرون ينظرون إلى مهامهم لتحقيق الدمج على أنه عمل إداري يفترض القيام به ضمن مهام أخرى تدخل في اختصاصاتهم ومسؤوليتهم، فإن الدمج هنا يصبح ذا طبع تقني وعليه فإنه يصعب عليهم تصور دمج حد أدنى أي العمل على تحقيق دمج في ظروف أو تسمح به الظروف. وعليه، فإنهم سيكتفون بالتعذر بغياب البنية المادية المناسبة للدمج.
- إذا كان المدرسون ينظرون للدمج على أنه دمج سياقي، بمعنى أن الدمج لا يتشابه من مكان إلى آخر أو من مؤسسة إلى أخرى. وهو شيء يتطلب أن يكون للمديرين تصور واضح للدمج يقومون بتكييفه وفق الشروط المادية للمؤسسة وللمحيط. فلا يمكن بأي حال من الأحوال أن نوقف دمج المتعلمين ذوي الإعاقة أو صعوبات التعلم أو في وضعية هشة أو صعبة حتى تتوفر الظروف المادية المناسبة. وعللا أي حال فواقع الممارسة يقول بأن كل المدارس المغربية العمومية مفترض فيها أن تكون دامجة بغض الطرف عن بنياتها أو ظروفها أو إمكانياتها.

ونعرض فيما يلي بعض التصريحات التي أدلى بها المشاركون فيما يخص المعيقات المادية:

| ID | Quotation Content | Codes | Reference |
|---|---|---|---|
| 1:17 | غياب الولوجيات | المعيقات المادية لتدبير مدرسة دامجة | 20 - 20 |
| 1:18 | غياب أدوات الترويض | المعيقات المادية لتدبير مدرسة دامجة | 20 - 20 |
| 1:19 | قلة التجهيزات | المعيقات المادية لتدبير مدرسة دامجة | 20 - 20 |
| 2:21 | الولوجيات | المعيقات المادية لتدبير مدرسة دامجة | 26 - 26 |
| 3:18 | عدم توفر التجهيزات والوسائل الضرورية | المعيقات المادية لتدبير مدرسة دامجة | 25 - 25 |
| 4:11 | ضعفا في بنية المؤسسة | المعيقات المادية لتدبير مدرسة دامجة | 11 - 11 |
| 4:12 | ضعف للموارد المالية للمؤسسة | المعيقات المادية لتدبير مدرسة دامجة | 11 - 11 |
| 4:13 | غياب قاعة للموارد | المعيقات المادية لتدبير مدرسة دامجة | 11 - 11 |
| 4:21 | لمؤسسات غير مؤهلة ماديا | المعيقات المادية لتدبير مدرسة دامجة | 15 - 15 |
| 5:18 | ولوجيات خاصة | المعيقات المادية لتدبير مدرسة دامجة | 31 - 31 |
| 5:19 | مرافق صحية | المعيقات المادية لتدبير مدرسة دامجة | 31 - 31 |
| 5:20 | وسائل تعليمية خاصة | المعيقات المادية لتدبير مدرسة دامجة | 31 - 31 |
| 5:21 | أقسام خاصة | المعيقات المادية لتدبير مدرسة دامجة | 31 - 31 |
| 5:22 | تجهيزات خاصة | المعيقات المادية لتدبير مدرسة دامجة | 31 - 31 |
| 6:27 | المؤسسات لا تتوفر على بنيات مادية لكي تكون مؤسسة دامجة | المعيقات المادية لتدبير مدرسة دامجة | 35 - 35 |
| 6:28 | فقر في الولوجيات | المعيقات المادية لتدبير مدرسة دامجة | 35 - 35 |
| 6:29 | فقر في الموارد التعليمية والوسائل التعليمية | المعيقات المادية لتدبير مدرسة دامجة | 35 - 35 |
| 6:30 | قلة القاعات مما يجعل تخصيص قاعة للتأهيل والدعم أمر صعب | المعيقات المادية لتدبير مدرسة دامجة | 35 - 35 |
| 7:12 | قلة التجهيزات المرتبطة بالأقسام | المعيقات المادية لتدبير مدرسة دامجة | 27 - 27 |

المعيقات الثقافية

لم يعد خفيا تأثير المعيقات الثقافية على جودة تنفيذ الدمج عامة والتعليم الدامج على الخصوص (CSEFRS, 2019a; Nguyen, 2010)، فقد تبين من خلال البحوث أن الثقافة التي تسود في مجتمع ما تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على مدى تقبل التغيير والتحول نحو دمج الفئات الاجتماعية التي تعاني التمييز والتهميش والإقصاء وذلك بفعل تباين علاقات القوة وتوزيع الأدوار وهيمنة معايير الفئات التي تتحكم في علاقات القوة (Giroux, 1988; Kirylo, 2020; Kumashiro, 2000; Liasidou, 2012; Muthukrishna & Engelbrecht, 2018; Elizabet Walton, 2018).

وقد أثار المشاركون في بحثنا عدة نقاط تتعلق بحضور وهيمنة الثقافة المحلية في علاقتها بالإعاقة على تنفيذ الدمج في مؤسساتهم التعليمية، حيث حددوا هذه المعيقات عند العمل في " *محيط السوسيوثقافي" تسود فيه* " مفاهيم ..." و "*تمثلات سلبية حول الطفل المعاق* " إذ أن" *النظرة الدونية تطغى على التعامل مع الأطفال في وضعية إعاقة* " كما أن " *نظرة المجتمع ككل والمجتمع المدرسي لهؤلاء الأطفال في وضعية إعاقة* " تخلق " *تمثلات أن هؤلاء الأطفال ليست لديهم قدرات ولن يتمكنوا من الاندماج* " لهذا " *يجب عزلهم ووضعهم في مكان منعزل إذ لا يمكنهم مسايرة الأطفال العاديين داخل وضعيات تعليمية أو داخل الحياة المدرسية* "، وحتى داخل المدارس لازال" *وجود مفاهيم ومغالطات حول الإعاقة وأنواعها* " يؤثر سلبا على " *درجة فهم واستيعاب مفهوم الاختلاف* " خصوصا حين تكون" *الأسر غير محفزة* " أو حين تكون " *أغلب الأسر لا تدخل في تواصل مباشر مع المؤسسة* "، بل يزداد الوضع سوء عندما التعامل مع " *بعض الأسر التي ترفض أن يكون طفلها معاق* " وبالتالي فهي " *تتهرب من الاعتراف بالإعاقة* "، فينتج عن ذلك استمرار " *نظرة دونية...*" و"*الأحكام المسبقة* ".

يستشف من البيانات المتعلقة بالمعيقات الثقافية، والتي تم رصدها في تصريحات تعكس تجارب المشاركين وممارساتهم عند تدبير مدارسهم الدامجة، أن المجتمعات المحلية لازالت في حاجة إلى استيعاب التغيير الذي يحدث، فالإعاقة لم تعد أمرا يخص الأسر والعائلات كما كان الحال في الماضي، حيث الأسر (وخصوصا الأمهات) تواجه بمفردها عبء الإعاقة وتأثيرها، بل صارت الإعاقة شأنا جماعيا واجتماعيا حيث صرنا نتحدث عن الوضعيات التي تخلقها المجتمعات على جميع المستويات والتي تتسبب في إعاقة شخص أو مجموعة من الأشخاص من الاستفادة من كافة الحقوق الموضوعية إسوة بالآخرين.

كما أن انتشار تمثلات وأحكام مسبقة تنقص من قيمة الأشخاص ذوي الإعاقة تشير إلى أن المجتمعات المحلية لازالت لم تستوعب التحول نحو مجتمع المعرفة والتكنولوجيا، والذي قطع مع أشكال الإنتاج القديمة والمرتبطة بالقدرات البدنية نحو أشكال جديدة من أنواع الإنتاج المعتمد على الابداع الفكري، كما أن هذه المجتمعات المحلية لازالت تنظر للفرد من منظار الجماعة وهو ما يؤدي إلى نبذ كل فرد لا يستنسخ معايير الجماعة فكريا وحتى بدنيا، في حين أن التوجه العالمي نحو الفردانية حفز الاختلاف والابداع الشخصي وبين أن الإعاقة هي فقط مسألة رؤية ومنظور.

الوثيقة 10: سحابة الكلمات الخاصة بالمعيقات الثقافية

من خلال سحابة الكلمات الخاصة بالبيانات الكمية والمتعلقة بالمعيقات الثقافية التي عرقلت تدبير المشاركين لمؤسساتهم التعليمية، يتضح أن هناك حضور قوي على التوالي لكل من " الأسر" و"الاختلاف" وسلبية".

إن دور الأسر يعتبر محوريا لتحقيق الدمج للأطفال ذوي الإعاقة أو في وضعية صعبة أو هشة وهذا ما توصلت إليه العديد من البحوث في مجال التربية الدامجة والخاصة (Abu-Hamour & Muhaidat, 2014; Jigyel et al., 2020; Kern, 2020; Sharma et al., 2022; Tomić & Nikolić, 2021)، بل من الباحثين من يقر بأن المدرسة وحدها عاجزة عن تحقيق الدمج المدرسي إلا إذا تعاونتمع الأسرة (Abu-Hamour & Muhaidat, 2014; Chien & Lee, 2013; Connolly & Gersch, 2016; Jigyel et al., 2020; Kern, 2020; Sharma et al., 2022; Silva & Elias, 2020; Tomić & Nikolić, 2021; Wong et al., 2015).

ويبدو من تركيز المشاركين على دور الأسر، وعلى تمثلاتها ومواقفها ومسلكياتها اتجاه الإعاقة والدمج والتعاون مع إدارة المدرسة، أن الأسر فعليا لها دور كبير في تسهيل تدبير المديرين لمدارس دامجة وجعل الدمج المدرسي أكثر فعالية ومردودية. غير أن واقع الحال يقول بعكس ذلك. فالأسر لازالت لم تستوعب أن دمج بناتها وأبنائها لا يخصها وحدها، ولا يخص المدرسة وحدها، بل هو عمل مشترك بينهما معا.

وحتى نكون منصفين للمديرين، فالمعيقات الثقافية تتجاوز قدراتهم ومجالات تدخلهم، فهي تهم المجتمع المغربي قاطبة. وتغيير تمثلات ومواقف وسلوكيات الأسر يتوجب أن يكون مشروعا مجتمعيا مندمجا وتشاركيا.

أما بخصوص الاختلاف داخل السياق الثقافي سواء المدرسي أو الأسري، فهو مدعاة إلى تأمل عميق يتجاوز حدود بحثنا. وإذا كان المشاركون قد أشاروا بأن تقبل الاختلاف (والمقصود به الاختلاف الناتج عن الإعاقة) لازال لم يصل لمستويات متقدمة سواء داخل المدرسة وحولها، فإن هذا لا يجب أن يفاجئنا كمربين وباحثين. وذلك لتعدد مظاهر رفض أو عدم تقبل الاختلاف في الحياة اليومية وفي مجالات عديدة. إذ أن تقبل الاختلاف ليس انتقائيا، وهو بالأساس يبنى ضمن سياقات سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية تشجع على الاختلاف ولا تنبذه. فلا يمكن أن نشجع على تقبل الاختلاف بسبب الإعاقة في المدارس والأماكن العامة في نفس الوقت الذي ندعو فيه إلى الخلاف والصراع وعدم احترام الرأي الآخر في ميادين السياسة والحريات وغيرها...

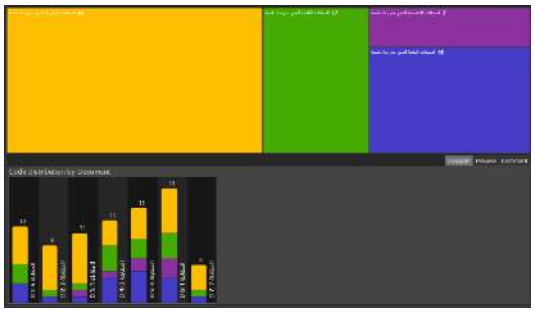
وعليه، فتدبير الاختلاف داخل المؤسسات التعليمية يتم في الوقت الذي يتم فيه التشجيع على التميز واستنساخ نماذج من المتعلمين بمعايير تعتمد على إقصاء غير القادرين على الاستجابة للمنافسة تماشيا مع تعاليم السوق.

لذلك نقول كذلك بأن تقبل الاختلاف بكل أنواعه هو أكبر من تقون به المدرسة لوحدها، فهو مشروع وثقافة مجتمع.

أما السلبية فهي لم يعد حصرا على أسر المتعلمين ذوي الإعاقة، بل تعدته لسلوكيات الأسر الأخرى. ولعل اطلاعا على حجم وطبيعة المشاكل التي تعاني منها المدارس في التعامل مع الأسر تبين التباين في وجهات النظر بين المدرسة والأسر لتحقيق نفس الهدف، وهو تمكين المتعلمين من تمدرس ذو جودة تتعاون لتحقيقه المدرسة مع الأسر.

وعليه، فإن العلاقة بين المدرسة والأسر هي في الأساس ذات طبيعة ثقافية، وقد شخص المشاركون بعض المعيقات التي تحول دون تدبيرهم لمدارسهم في محاولتها لدمج متعلمين ذوي إعاقة، وبينوا كيف أنها ذات خلفية مرتبطة بثقافة الأسر وسلبيتها اتجاه أي مشاركة في تسهيل عمل الإدارة. وهو شيء يتجاوز قدرة وسلطة المديرين.

الوثيقة 11: مقارنة المعيقات الثقافية مع باقي المعيقات



ومن خلال المقارنة بين المعيقات الأربع يتضح من خلال المبيان أعلاه أن المعيقات الثقافية (اللون الأخضر) جاءت في المرتبة الثالثة بعد المعيقات الإدارية والمادية.

فرغم أهمية المعيقات الثقافية والتي يقول العديد من الباحثين بأنها تشكل في العديد من السياقات حجر عثرة أمام تنفيذ سلس وذو جودة للدمج عامة والمدرسي على وجه التحديد (Magee & Pherali, 2019; Magnússon et al., 2019; Phasha et al., 2017)، إلا أن هذه المعيقات جاءت ثالثة من حيت الأهمية لدى المشاركين. وقد يعزى ذلك في نظرنا لما يلي:

- إما أن المديرين قد أسقطوا من اهتمامهم دور العوامل الثقافية عنوة وبالتالي ركزوا على تنفيذ ما هو قابل للتحكم فيه، أي تركيز الجهد على ما يقع داخل سور المدرسة.
- إما أن المديرين قد قاموا بمبادرات للتأثير على ثقافة الاسر والمحيط، لكنهم أدركوا محدودية وربما عبثيةتلك المحاولات لتغيير ما هو راسخ في ثقافة المحيط والأسر. وسوف يكون فقط مضيعة للجهد الإداري والشخصي.

- إما أن المديرين قد عزلوا المدرسة عن محيطها الثقافي تفاديا لأي مشاكل قد تدخلهم في دوامة صراعات مع الأسر والمحيط.

إننا هنا لا نقصد أن المديرين قد مدركين لأهمية وتأثير العوامل الثقافية على تدبير مدارسهم الدامجة، ولكننا نقول بأن صعوبة تجاوز تلك المعيقات قد يدفع بالمديرين إلى إسقاطها من أولوياتهم والتركيز على ما يمكن فعله داخل المدرسة.

*الوثيقة 12: العبارات التي أدلى بها المشاركون بخصوص المعيقات الثقافية*

| ID | Quotation Content | Codes | Reference |
|---|---|---|---|
| 1:14 | درجة فهم واستيعاب مفهوم الاختلاف | المعيقات الثقافية لتدبير مدرسة دامجة | 18 - 18 |
| 1:15 | الأحكام المسبقة | المعيقات الثقافية لتدبير مدرسة دامجة | 18 - 18 |
| 1:16 | التمثلات | المعيقات الثقافية لتدبير مدرسة دامجة | 18 - 18 |
| 2:22 | بعض الأسر التي ترفض أن يكون طفلها معاق | المعيقات الثقافية لتدبير مدرسة دامجة | 26 - 26 |
| 3:17 | مفاهيم وتمثلات سلبية | المعيقات الثقافية لتدبير مدرسة دامجة | 23 - 23 |
| 4:7 | تهرب للأسر من الاعتراف بالإعاقة | المعيقات الثقافية لتدبير مدرسة دامجة | 9 - 9 |
| 4:8 | الأسر اليوم غير محفزة | المعيقات الثقافية لتدبير مدرسة دامجة | 9 - 9 |
| 4:9 | أغلب الأسر لا تدخل تواصل مباشر مع المؤسسة | المعيقات الثقافية لتدبير مدرسة دامجة | 9 - 9 |
| 4:10 | نظرة دونية للمجتمع | المعيقات الثقافية لتدبير مدرسة دامجة | 9 - 9 |
| 5:15 | لمحيط السوسيوثقافي | المعيقات الثقافية لتدبير مدرسة دامجة | 29 - 29 |
| 5:16 | وجود مفاهيم ومغالطات حول الإعاقة وأنواعها | المعيقات الثقافية لتدبير مدرسة دامجة | 29 - 29 |
| 5:17 | تمثلات سلبية حول الطفل المعاق | المعيقات الثقافية لتدبير مدرسة دامجة | 29 - 29 |
| 6:23 | نظرة المجتمع ككل والمجتمع المدرسي لهؤلاء الأطفال في وضعية إعاقة | المعيقات الثقافية لتدبير مدرسة دامجة | 32 - 32 |
| 6:24 | النظرة الدونية لهؤلاء الأطفال تطغى على التعامل مع الأطفال في وضعية اعاقة | المعيقات الثقافية لتدبير مدرسة دامجة | 32 - 32 |
| 6:25 | مثلات أن هؤلاء الأطفال ليست لديهم قدرات ولن يتمكنو من الاندماج | المعيقات الثقافية لتدبير مدرسة دامجة | 32 - 32 |
| 6:26 | يجب عزلهم ووضعهم في مكان منعزل يعني لا يمكنهم مسايرة الأطفال العاديين داخل وضعيات تعليمية أو داخل الحياة المدرسية | المعيقات الثقافية لتدبير مدرسة دامجة | 32 - 32 |
| 7:11 | درجة فهم و استيعاب مفهوم الاختلاف | المعيقات الثقافية لتدبير مدرسة دامجة | 24 - 24 |

المعيقات الشخصية

يعتبر الدمج مطلبا حضاريا لا يمكن لأي مجتمع تجاهله في القرن الواحد والعشرين (UNESCO, 2015)، فلم يعد مقبولا تحت أي مبرر أن يتم عزل أو إقصاء أو حرمان أو تهميش فرد أو مجموعة أفراد من الاستفادة من الحقوق التي تضمنها الاتفاقيات والمعاهدات، بما فيها المشاركة الفعالة في صنع وتنفيذ القرار السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي ...

غير أن الدمج المدرسي يشكل حالة خاصة من الدمج، خصوصا عندما يتعلق الأمر بالدمج داخل الفصول الدراسية، وهو مهمة منوطة بالمدرس، أو بالتدبير الجيد للمدارس الدامجة، وهو مهمة منوطة بالمدير. ولا يكفي لتحقيق دمج مدرسي يضمن تعلما ذو جودة للجميع أن يتم فقط إعداد بيئة إدارية ومادية والقيام بحملات تحسيس للأسر والشركاء لغاية تجاوز المعيقات الإدارية والمادية والثقافية، بل إن هناك عامل مهم وهو العامل الشخصي الخاص بالأفراد المعنيين مباشرة بالدمج المدرسي (authorCorporate:UNESCO, 2017).

وقد أبرزت البيانات التي حصلنا عليها من المقابلات مع المديرين الذين شاركوا في بحثنا أن المعيقات الشخصية كان لها أثر في عرقلة تدبيرهم لمدارسهم الدامجة وتنفيذ مشاريع مندمجة.

فالمشاركون في البحث أكدوا على أن عملهم يتميز ب " *غياب تصور واضح للمدرسة الدامجة*" وأنهم لم يتمكنوا بعد من التخلص من الإحساس ب"عدم تقبل الآخر" و"عدم تقبل الإعاقة"، خصوصا عندما يشكل تحديا شخصيا يتسبب في تعميق الشعور ب" *عدم القدرة وعدم التمكن* ..."، مما يضع شخص المدير أمام خيارين، إما بذل مجهود شخصي لتحيين معارفة وطرق تدبيره حتى يغير "*تمثلات الإدارة والأساتذة للأطفال في وضعية إعاقة*" وإما الركون بمعارف وأساليب تدبير متجاوزة مما قد يعمق " *صورة سلبية*" حول القدرة على التدبير.

إن دور المدير محوري في تحويل مدارس إلى دامجة وتخطيط وتنفيذ وتقييم وتطوير مشاريع مندمجة تمكن من التحول نحو جيل جديد من المدارس التي تضمن تعلما ذو جودة وحياة مدرسية تضع رفاه المتعلم ضمن أولوياتها بغض النظر عن قدراته (Miles et al., 2010; Thomas & Whitburn, 2019). لكن إدراك المدير ومواقفه وتمثلاتهوسلوكاته تشكل عوامل ذات أهمية قصوى لبناء شخصية ذات كاريزما وصفات ذاتية تخلق الفرق بين مدير ومدير، بمعنى لآخر، يتوجب أن يحرر المدير نفسه قبل أن يسعى لتحرير الآخرين .(Degallaix, 2017)

الوثيقة 13: المعيقات الشخصية لتدبير مدرسة دامجة

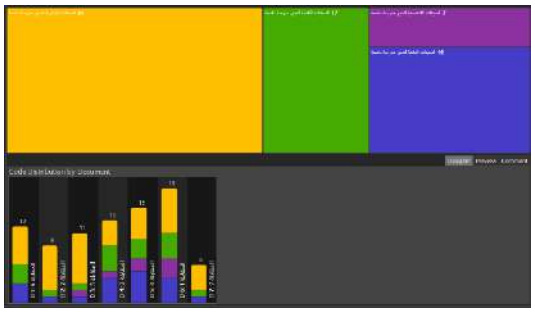
من خلال سحابة كلمات المعيقات الشخصية، يتضح أن المفردات التي تم تداولها بكثرة من طرف المشتركين على التوالي هي "إعاقة" و"وضعية" و"عدم". مما يعطي فكرة عن طبيعة اللغة التي تستعمل من طرف المشاركين أثناء تشخيصهم للمعيقات الشخصية المتعلقة بهم والتي تحول دون تدبير جيد لمدارسهم.

قد يدفعنا التأويل على هذا المستوى إلى التساؤل عن دلالة الإعاقة، وما إذا كانت تتعلق بتموضع المدير نفسه في دوامة من المعيقات والتي جعلته هو نفسه في وضعية إعاقة. بمعنى آخر، أوليس عدم التكيف مع وضعية ما نوعا من الإعاقة؟ أوليس المدير الذي يجد نفسه عاجزا عن تدبير وضعيات تحتاج تعبئة موارد شخصية في وضعية إعاقة؟

وطالما أن الوضعية التي يجد المدير نفسه فيها تشكل تحديا شخصيا له، فإن مسؤوليته في التدبير تتطلب منه أن يتجاوزها إلى وضع آخر، فهي في الحقيق وضعية مشكلة تتطلب مجهودا وموارد شخصية ورغبة في التغيير نحو الأفضل

أما القول بعدم توفر موارد شخصية والحاجة للتكوين وغيره، فهو أمر يتعلق بشخصية المدير، فبفعل التطور التكنولوجي وانتشار الأنترنيت صار بالإمكان تحقيق تكوين ذاتي والبحث عن مصادر المعرفة المفتوحة للجميع. وطبعا هذا أمر مرتبط بشخصية الفرد. فالتطور المهني والذاتي لم يعد حبيس التكوينات التي تنظمها المديريات أو الإدارة المسؤولة.

الوثيقة 11: مقارنة المعيقات الثقافية مع باقي المعيقات



بمقارنة المعيقات الأربع يتضح من خلال المبيان أعلاه أن المعيقات الشخصية (اللون الأرجواني) تشكل تتذيل ترتيب المعيقات التي تؤثر على تدبير المديرين لمدارسهم.

وقد يبدو الأمر مختلفا عما توصلت إليه العديد من البحوث والتي تقول بأن المعيقات الشخصية تعتبر أكثر تأثيرا على جودة تنفيذ الدمج المدرسي (ACHAMRAH & ACHAMRAH, 2022; de Boer et al., 2010; Lika, 2016; Williams, 2015). إذ ينظر إليها على أنها الحلقة التي تربط بين الدمج كفكرة وكممارسة، إذ أنها تخلق تحيزات تؤثر بطريقة ما على تحديد الشكل الأنسب على مستوى الممارسة في الواقع. مثلا، إذا كنت تحيزات الشخص إيجابية نحو حقوق الإنسان عامة فهذا يختلف عن آخر لديه تحفظات أو يرى بأن حقوق الانسان هي ذات منبت غربي ولا يمكن تطبيقها خارجه. وعليه، فإن تأثير التحيزات الشخصية وقدرة الشخص على التكيف وتحيين موارده له دور أساسي. وقد أشرنا سابقا في هذا البحث للصعوبات التي تنشأ بين الأطر العاملة في قاعة الموارد لتأهيل والدعم من جهة والمدرسين القائمين على التدريس في الأقسام الدامجة من جهة ثانية، وذلك بسبب خلافات ذات طبيعة شخصية حالت دون التواصل

والتعاون لصالح المتعلم ذو الإعاقة. والحال هذه، فمهما كانت المؤهلات الإدارية والمادية التي توضع رهن إشارة المدرسة فإن المعيقات الشخصية قد تؤثر سلبا علة كل تلك المجهودات.

الوثيقة 14: تصريحات المشاركين حول المعيقات الشخصية

| ID | Quotation Content | Codes | Reference |
|---|---|---|---|
| 3:16 | إحساس المعنى بالدونية | المعيقات الشخصية لتدبير مدرسة دامجة | 21 - 21 |
| 4:6 | غياب تصور واضح للمدرسة الدامجة | المعيقات الشخصية لتدبير مدرسة دامجة | 7 - 7 |
| 5:13 | صورة سلبية | المعيقات الشخصية لتدبير مدرسة دامجة | 27 - 27 |
| 5:14 | عدم تقبل الاختلاف | المعيقات الشخصية لتدبير مدرسة دامجة | 27 - 27 |
| 6:20 | التمثلات الإدارة والأساتذة للأطفال في وضعية إعاقة | المعيقات الشخصية لتدبير مدرسة دامجة | 27 - 27 |
| 6:21 | يجب عزلهم يجب التعامل معهم بطريقة خاصة | المعيقات الشخصية لتدبير مدرسة دامجة | 27 - 27 |
| 6:22 | عدم القدرة وعدم التمكن التكوين الكافي للتعامل مع الأطفال في وضعية إعاقة | المعيقات الشخصية لتدبير مدرسة دامجة | 28 - 28 |

## الخاتمة

بتصديق المغرب على الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذو الإعاقة (U.N, 2006)، يكون بذلك قد قرر إحداث تغيير جوهري في التشريعات والقوانين والسياسات العمومية لغاية ضمان المساواة والإنصاف والقيام بكل التدابير الكفيلة بتفادي التهميش والاقصاء في كل مؤسسات المجتمع. وعندما صادق المغرب على اتفاقية Incheon والمتعلقة بالرافعة الرابعة لأهداف التنمية المستدامة (UNESCO, 2015) يكون قد قرر إحداث تغيير جذري في نظامه التعليمي ليضمن تعليما ذو جودة للجميع بغض النظر عن القدرات والخلفيات.

ولكي يتمكن المغرب من تحويل مؤسساته التعليمية إلى مدارس دامجة، فلا بد أن يمر ذلك عبر مديري تلك المؤسسات. فهم الحلقة المركزية في تحويل الدمج المدرسي من مجرد توصيات ومذكرات ومساطر وقرارات إلى واقع وممارسة.

غير أن واقع ممارسة التدبير في المؤسسات التعليمية العمومية بالمغرب لازال يعرف صعوبات ومعيقات حاولنا في بحثنا استكشافها وفهمها حتى يتسنى أخذها بعين الاعتبار في محاولات تطوير تدبير المدارس الدامجة.

وقد كشف لنا المشاركون في بحثنا وهم مديرو 7 مدارس ابتدائية عمومية بالمغرب وجود عدة معيقات قمنا بتقسيمها إلى أربع فئات، وهي المعيقات الإدارية والمادية والثقافية والشخصية. ولكل منها نصيب في جعل عمل المديرين أكثر تطلبا، ويؤثر حسب قولهم على جودة تدبير مدارسهم الدامجة ومشاريعهم المندمجة.

غير أن ما لفت انتباهنا هو تصنيف تلك المعيقات حسب الأهمية. فبينما احتلت المعيقات الإدارية المرتبة الأولى متبوعة بالمعيقات المادية ثم الثقافية فالشخصية. نجد أن معظم الباحثين في التربية الدامجة يضعون المعيقات الشخصية أولا ثم الثقافية فالمادية أما الإدارية فتأتي في الأخير. ونترك لأبحاث مستقبلية فرصة البحث عن السبب في اختلاف أهمية المعيقات وأكثرها تأثيرا على التدبير الجيد للمدارس الدامجة.

## المراجع

Abu-Hamour, B., & Muhaidat, M. (2014). Parents' attitudes towards inclusion of students with autism in Jordan. *International Journal of Inclusive Education*, *18*(6), 567–579. https://doi.org/10.1080/13603116.2013.802026

ACHAMRAH, M., & ACHAMRAH, M. (2022). Examining Inclusive pedagogy and practice: Moroccan primary teachers' attitudes and practices in Moroccan Primary Schools. *Https://Wjarr.Com/Sites/Default/Files/WJARR-2022-0413.Pdf*, *14*(2), 174–184. https://doi.org/10.30574/WJARR.2022.14.2.0413

AERO. (2023). Encouraging a sense of belonging and connectedness in primary schools. *Education Research Organisation, Australian*.

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., & Smith, R. (2006). Improving schools, developing inclusion. In *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge Taylor & Francis Group. https://doi.org/10.4324/9780203967157

Ainscow, M., & Miles, S. (2009). *Developing inclusive education systems: how can we move policies forward?* 9. http://files/701/Ainscow et Miles - Developing inclusive education systems how can we.pdf

Alasuutari, H. K., Thomas, C. J., Powers, S. M., Mcdonald, L. S., & Waite, J. (2020). *INCLUSIVE EDUCATION RESOURCE GUIDE: Ensuring Inclusion and Equity in Education*. https://documents1.worldbank.org/curated/en/798681600707797522/pdf/Inclusive-Education-Resource-Guide-Ensuring-Inclusion-and-Equity-in-Education.pdf

Andriana, E., & Evans, D. (2020). Listening to the voices of students on inclusive education: Responses from principals and teachers in Indonesia. *International Journal of Educational Research*, *103*, 101644. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101644

Attema-Noordewier, S., Korthagen, F., & Zwart, R. (2012). Promoting quality from within: A new perspective on professional development in schools. *International Perspectives*, 24. http://files/449/Attema-Noordewier et al. - Promoting quality from within A new perspective o.pdf

authorCorporate:UNESCO, U. A. D.-G. for E. 2010-2018 (Qian T. writer of foreword. (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. 46. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254

Bucholz EdD, J. L., Sheffler JulieSheffler, J. L., Bucholz, J., & Sheffler, J. (2009). Electronic Journal for Inclusive Education Creating a Warm and Inclusive Classroom Environment: Planning for All Children to Feel Welcome. *Electronic Journal for Inclusive Education*, *2*(4). http://corescholar.libraries.wright.edu/ejie

Carter, S., & Abawi, L.-A. (2018). Leadership, Inclusion, and Quality Education for All. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, *42*(01), 49–64. https://doi.org/10.1017/jsi.2018.5

Chien, W.-T., & Lee, I. Y. M. (2013). An Exploratory Study of Parents' Perceived Educational Needs for Parenting a Child with Learning Disabilities. *Asian Nursing Research*, *7*(1), 16–25. https://doi.org/10.1016/j.anr.2013.01.003

Cohen, J. (2013). Creating a Positive School Climate: A Foundation for Resilience. In *Handbook of Resilience in Children: Second Edition* (pp. 411–423). http://files/1037/Cohen - 2013 - Creating a Positive School Climate A Foundation f.pdf

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education*(Routledge). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315456539

Connolly, M., & Gersch, I. (2016). Experiences of parents whose children with autism spectrum disorder (ASD) are starting primary school. *Educational Psychology in Practice*, *32*(3), 245–261. https://doi.org/10.1080/02667363.2016.1169512

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research, planning, Conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pea. https://doi.org/10.1016/S0001-2092(06)63676-4

CSEFRS. (2019a). تقييم نموذج تربية الأطفال في وضعية إعاقة في المغرب - نحو تربية دامجة. In *المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي*. https://www.csefrs.ma/publications/-تقييم-نموذج-تربية-الأطفال-في-وضعية-إعا/

CSEFRS. (2019b). "رأي في موضوع "تعليم الأشخاص في وضعية إعاقة: نحو تربية دامجة، منصفة وناجعة. In *المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي*. https://www.csefrs.ma/publications/-رأي-في-موضوع-تعليم-الأشخاص-في-وضعية-إع/

CSEFRS. (2019c). Évaluation du modèle d'éducation des enfants en situation de handicap au Maroc: Vers une éducation inclusive. In *Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique*. https://www.csefrs.ma/publications/evaluation-du-modele-deducation-des-enfants-en-situation-de-handicap-au-maroc-vers-une-education-inclusive/?lang=fr

David, M. E., & Amey, M. J. (2020). Universal Design for Learning. In *The SAGE Encyclopedia of Higher Education*. https://doi.org/10.4135/9781529714395.n609

de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, *25*(2), 165–181. https://doi.org/10.1080/08856251003658694

Degallaix, E. (2017). *Un pas vers l ' éducation inclusive : s ' émanciper pour émanciper l ' Autre.*

EADSNE. (2012). *Profile of Inclusive Teachers*. https://www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers

Faas, D., Smith, A., & Darmody, M. (2018). The role of principals in creating inclusive school environments: insights from community national schools in Ireland. *School Leadership & Management*, *38*, 1–17. https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1430688

Felder, F. (2018). The Value of Inclusion. *Journal of Philosophy of Education*, *52*(1), 54–70.

https://doi.org/10.1111/1467-9752.12280

Gage, N. A., Prykanowski, D. A., & Larson, A. (2014). School climate and bullying victimization: A latent class growth model analysis. *School Psychology Quarterly*, *29*(3), 256–271. https://doi.org/10.1037/spq0000064

Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Greenwood Publishing Group. https://books.google.co.ma/books?id=2q5PvsKh2x0C

Hegarty, S., Meijer, C. and, & Pijl, S. J. (1997). Factors in inclusion: a framework. In *Inclusive Education*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203015728-8

Jigyel, K., Miller, J. A., Mavropoulou, S., & Berman, J. (2020). Benefits and concerns: parents' perceptions of inclusive schooling for children with special educational needs (SEN) in Bhutan. *International Journal of Inclusive Education*, *24*(10), 1064–1080. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1511761

Johnstone, C. J., Schuelka, M. J., & Swadek, G. (2020). Quality Education for All? The Promises and Limitations of the SDG Framework for Inclusive Education and Students with Disabilities. *Grading Goal Four*, 96–115. https://doi.org/10.1163/9789004430365_004

Kasurinen, J. (2012). *Software Organizations and Test Process Development* (pp. 1–63). https://doi.org/10.1016/B978-0-12-396526-4.00001-1

Kern, A. (2020). South African parents' understanding of inclusion and exclusion in education in primary schools. *Perspectives in Education*, *38*(2). https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v38.i2.17

Khaleel, N., Alhosani, M., & Duyar, I. (2021). The Role of School Principals in Promoting Inclusive Schools. *Frontiers in Education*, *6*, 603241. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.603241

Khong-ngam, S., Wongwanich, S., & Piromsombat, C. (2014). Principals' and Teachers' Use of Evaluation Results for Student Learning in Science. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *116*, 1902–1907. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.492

Kirylo, J. D. (2020). Reinventing Pedagogy of the Oppressed: Contemporary Critical Perspectives. In *Reinventing Pedagogy of the Oppressed: Contemporary Critical Perspectives*. https://doi.org/10.5040/9781350117211

Kumashiro, K. K. (2000). Toward a Theory of Anti-Oppressive Education. *American Education Research Association*, *70*(1), 25–53. https://doi.org/10.2307/1170593

Liasidou, A. (2012). Inclusive education and critical pedagogy at the intersections of disability, race, gender, and class. *Journal for Critical Education Policy Studies*. http://files/132/Liasidou - Inclusive education and critical pedagogy at the i.pdf

Lika, R. (2016). Teacher's attitude towards the inclusion of students with disabilities in regular schools. *CBU International Conference Proceedings*, *4*, 578–582. https://doi.org/10.12955/cbup.v4.817

Magee, A., & Pherali, T. (2019). Paulo Freire and critical consciousness in conflict-affected contexts. *Education and Conflict Review*, *2*, 44–48. https://www.ucl.ac.uk/ioe/departments-and-centres/centres/education-and-international-development/higher-education-conflict-resolution-and-pea/education-and-conflict-review

Magnússon, G., Göransson, K., & Lindqvist, G. (2019). Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *5*(2), 67–77. https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1586512

Marta, S. (2018). *UDL and inclusive teaching practices in italy*. 29. http://files/1201/Marta - UDL and inclusive teaching practices in italy.pdf

Mathibe, I. (2007). The professional development of school principals. *South African Journal of Education*, *27*(3), 523–540. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1150220.pdf

MEN, & UNICEF. (2019). *The frame of reference for inclusive education for children with disabilities*. https://www.unicef.org/morocco/ar/-الإطار-المرجعي-للتربية-الدامجة-لفائدة-الأطفال-في-وضعية-إعاقة/تقارير

Miles, S., Education, I., & Ainscow, M. (2010). Responding to Diversity in Schools. In *Responding to Diversity in Schools*. https://doi.org/10.4324/9780203843406

Muthukrishna, N., & Engelbrecht, P. (2018). Decolonising inclusive education in lower income, Southern African educational contexts. *South African Journal of Education*, *38*(4). https://doi.org/10.4314/saje.v38i4

Naciri, F., & Lamihi, A. (2021). *Cultural Barriers to Inclusive Teaching Practices in Morocco : a Qualitative Study* .

NAESP. (2022). *The Principal's Role in Advocating for Diversity, Equity and Inclusion in Schools*. National Association of Elementary School Principals. https://online.emich.edu/degrees/edu/masters-of-arts/educational-leadership/school-principal-in-creating-diversity/

Nguyen, T. X. T. (2010). Deconstructing Education for All: discourse, power and the politics of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, *14*(4), 341–355. https://doi.org/10.1080/13603110802504564

Penuel, W. R., Riedy, R., Barber, M. S., Peurach, D. J., LeBouef, W. A., & Clark, T. (2020). Principles of Collaborative Education Research With Stakeholders: Toward Requirements for a New Research and Development Infrastructure. *Review of Educational Research*, *90*(5), 627–674. https://doi.org/10.3102/0034654320938126

Perez, A. (2022). The Role of a School Principal's Practice of Resource Allocation and its Relationship with a School's Culture of Collaboration. *Journal of Educational Leadership in Action*, *8*(1). https://digitalcommons.lindenwood.edu/ela/vol8/iss1/1

Phasha, N., Mahlo, D., & Dei, G. J. S. (2017). Inclusive Schooling and Education in African Contexts. In N. Phasha, D. Mahlo, & G. J. S. Dei (Eds.), *Inclusive Education in African Contexts* (pp. 1–17). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-803-7_1

Polega, M., Amorim Neto, R. do C., Brilowski, R., & Baker, K. (2019). Principals and teamwork among teachers: an exploratory study. *Revista @mbienteeducação*, *12*(2), 12. https://doi.org/10.26843/ae19828632v12n22019p12a32

Riehl, C. J. (2000). The Principal's Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students: A Review of Normative, Empirical, and Critical Literature on the Practice of Educational Administration. *Review of Educational Research*, *70*(1), 55. https://doi.org/10.2307/1170594

Sharma, U., Woodcock, S., May, F., & Subban, P. (2022). Examining Parental Perception of Inclusive Education Climate. *Frontiers in Education*, *7*. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.907742

Sider, S., Maich, K., & Morvan, J. (2017). School Principals and Students with Special Education Needs: Leading Inclusive Schools. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, *40*(2), 1–31. https://www.jstor.org/stable/90010122

Silva, E. F. E., & Elias, L. C. S. (2020). Social skills of parents, teachers and students with intellectual disability in inclusive education | Habilidades sociais de pais, professores e alunos com deficiência intelectual em inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educacao Especial*, *26*(4), 605–622. https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0142

Thomas, M. K. E., & Whitburn, B. J. (2019). Time for inclusion? *British Journal of Sociology of Education*, *40*(2), 159–173. https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1512848

Tomić, I., & Nikolić, M. (2021). Attitudes of parents of typically developing children towards the inclusion of children with disabilities. *Specijalna Edukacija i Rehabilitacija*, *20*(2), 65–78. https://doi.org/10.5937/specedreh20-31843

U.N. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *UNESCO Digital Library*, *14*(3), 281–298. https://doi.org/10.4337/9781789903621.convention.rights.persons.disabilities

unesco. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/a_guide_for_ensuring_inclusion_and_equity_in_education/

UNESCO. (2009). Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation. *Journal of Materials Processing Technology*, *1*(1), 1–8. https://inee.org/system/files/resources/UNESCO_Policy_Guidelines_on_Inclusion_in_Education_2009_FRE.pdf

UNESCO. (2015). Education 2030 : Towards inclusive and equitable quality education and lifelong. *Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*, *April*, 1–4. https://iite.unesco.org/publications/education-2030-incheon-declaration-framework-action-towards-inclusive-equitable-quality-education-lifelong-learning/

UNESCO. (2019a). Cali Commitment to Equity and Inclusion in Educatation. *UNESCO Digital*

*Library*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910

UNESCO. (2019b). On the Road to Inclusion. *UNESCO Digital Library*, 1–20. https://www.mendeley.com/catalogue/52aff99b-f483-3941-82db-d7c190f09564/?utm_source=desktop&utm_medium=1.19.8&utm_campaign=open_catalog&userDocumentId=%7B2a768fab-f0e2-42ba-a790-4eb65cd95da3%7D

Walton, Elizabet. (2018). *Decolonising (Through) Inclusive Education?* https://www.researchgate.net/publication/325988235_Decolonising_Through_Inclusive_Education

Walton, Elizabeth. (2015). The language of inclusive education: Exploring speaking, listening, reading and writing. In *The Language of Inclusive Education: Exploring speaking, listening, reading and writing*. https://doi.org/10.4324/9781315759272

Wong, M. E., Poon, K. K., Kaur, S., & Ng, Z. J. (2015). Parental perspectives and challenges in inclusive education in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, *35*(1), 85–97. https://doi.org/10.1080/02188791.2013.878309

المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي. العدد العاشر (10)
مجلة دولية محكمة. رقم الإيداع الدولي الورقي: 2550-5688. رقم الإيداع الدولي الرقمي: 2658-9079 .
مجلة مفهرسة بالمعهد المغربي للمعلومات العلمية والتقنية. مقالات ذات معرف الكائن الرقمي. تحليلات معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي "أرسيف" : معامل التأثير = 0.1321/ فئة Q4/ متوسط المعامل = 0.511.

# حتمية الانتقال من الواقعي إلى الرقمي: نموذج المجال، المواطن ثم التعليم.

**أرحال محمد**
**طالب الدكتوراه، تخصص علم الاجتماع**
**moamed.arhal@edu.uiz.ac.ma**
**كلية الآداب والعلوم الانسانية، ابن زهر**

**الملخص:**

تسعى هذه الدراسة، المتسمة ببعد نظري محض، إلى محاولة فهم الإنسانيات الرقمية.سيكون ذلك ممكنا عبرالإجابة عن سؤال سببية الانتقال من الواقعي إلى الرقمي. وتفترض الدراسة، أنه لكي يتم فهم الإنسانيات الرقمية، لابد من تفسير طريقة الانتقال من الأنطولوجيا الواقعية إلى الأنطولوجيا الرقمية. ونَقْترح ثلاثة عناصر أساسية هي التي سيتم بها توجيه الدراسة. العنصر الأول هو **المجال** ثم يليه العنصر الثاني وهو **المواطن**ثم في الأخير **التعلم**، هذه العناصر الثلاثة سيتم تحليلها عبر مستويين الكلاسيكي الذي يحيل على الواقعي، ثم المستوى المعاصر المرتبط بالرقمي. تبين لنا، في الأخير، أن الانسانيات الرقميات لا يمكن استيعابها دون هذه العنصرين الأول والثاني، أما العنصر الثالث فهو بحث في طبيعة التعلم الذي يمكن أن يقدم للمواطن/ للمتعلم الذي صار يعيش، من حيث المدة الزمنية التي يبقى فيها متصلا بشبكة الأنترنت، أكثر في الفضاء الرقمي ومدة أقل في الفضاء الواقعي.

**الكلمات المفاتيح**: الواقعي، الرقمي، الفضاء، المواطن، الأنطولوجيا، الانسانيات الرقمية.

Abstract :

With a purely theoretical background, this study represents an attempt to understand the so-called "digital humanities". The study answers the question of the most important elements that have changed due to digital transformations and through which we can understand that model of humanity. The study assumes that, in order to understand the digital humanities, it is necessary to explain the method of transition from the real ontology to the digital ontology. For this, we proposed three elements that will be the focus of the study. The first element is space, with its importance in the study of things as they are. Then, followed by the second component, which is the citizen, and finally, learning. These three elements will be analyzed across two levels; the classic, which refers to the real, and the contemporary level, which is related to the digital. In the end, it became clear to us that digital humanities could not be understood without these elements.

**Key-words**: Realistic, digital, space, citizen, ontology, digital humanities.

مقدمة :

في البدء لابد من التأكيد أنه من غير المنطقي، إن لم يكن من غير الممكن، فهم وتفسير الإشكاليات المرتبطة بكل ما له صلة بالرقمي دون ربطها بحدثين. يعود الأول إلى التأثير الذي كان للثورة الكوبرنيكية المؤكدة على أن مركزية الكون ليست للأرض إنما للشمس. في حين يخص الحدث الثاني الانتقال من الهندسة الأوقليدية إلى الهندسة اللاأوقليدية سيما مسلمة التوازي. يؤكد هذان الحدثان أن كل شيء يطاله التغير بدءا من الفضاء وصولا إلى ممارسات الأفراد. كما يبينان أيضا أهمية التحولات في مجال الفيزياء والهندسة في الظواهر الاجتماعية- الرقمية، وأنه من غير المنطقي عدم الرجوع إلى هذين الحدثين.

لم يتوقف تأثير الرقمنة، التحولات الرقمية، على عناصر في المجتمع دون أخرى، بل لزم أيضا الحقل العلمي ( Tayi. 2018 ). فقد كانت نشأة ما يسمى ''العلوم الانسانية الرقمية''، بمثابة نتيجة منطقية للتطور الحاصل في التكنولوجيا، وفي أنترنت الأشياء. فعملت العلوم، على تجاوز نزعة التخصص في دراسة مواضيعها، وتعويضها بتعدد التخصصات، كضرورة فرضتها هذه العلوم التي أصبح موضوعها '' الإنسانيات الرقمية ' ( Tayi. 2018).

استعمل مفهوم "العلوم الإنسانية الرقمية" من طرف **جون أنسورث** و **سوزان شريبمان** و **راي سيمنز** سنة 2004.يحيل هذا المفهوم إلى دراسة التقنيات والممارسات التي تكون في الرقمي. كما يحيل أيضا إلىاستعمال التقنيات لدراسة الثقافة و الأشياء الاجتماعية ( Vinck.2016 ). رغم هذا، فاستعمال التقنية في العلم أو في دراسة الأشياء يأخذ أصوله في حدث استخدام غاليلي لتلسكوب الذي مكنه من إنتاج معرفة جديدة (Koschtial et al., 2021).

إذا كانت تجليات أثر التحول الرقمي على العلم، والمجتمع واضحة، فإننا نتساءل عن ماهي العناصر التي عرفت تغيرا جذريا بسبب التحولات الرقمية، والتي في امكانها أن تمكننا من فهم الانسانيات الرقمية ؟

**أولا: المجال بين الواقعي و الرقمي.**

في بداية الثمانينات من القرن الماضي برز في الأدبيات العلمية مفهوم المجال الرقمي الذي يحيل لشكل جديد من الفضاء أو المجال. غير أن هذا المفهوم مازال حبيس تعدد المعاني، ولهذا سنحاول قدر الإمكان تتبع مسار المفهوم سعيا لمحاولة المسك بمعناه/ معانيه. يعود الاستعمال الأول للمجال الرقمي إلى الروائي المهتم بكتابات أدب الخيال العلمي، **ويليام غيبسون** خاصة في عمله الرئيسي " نيورومانسر : "Neuromancer (Gibson . 1984) . بعد ذلك سيصبح المجال الرقمي مثل قالب يضم العديد من المفاهيم الأخرى من مثل : المجتمع الرقمي، الحياة الرقمية، الثقافة الرقمية، الموجود الرقمي.

اعتبر المجال الرقمي بأنه مجال متصل بشكل كلي بالشبكة( الأنترنت)؛ إذ لا يمكن الحديث عنه إلا في إن توفر هذا الشرط، شرط الشبكة. إذا كان المجال الفزيقي- الواقعي يمكن الوصول له عبر العديد من الوسائل فإن هذا النموذج من المجال لا يمكن الوصول إليه إلا بواسطة الكمبيوتر المتصل بالأنترنت . إلى جانب هذا، يتميز المجال الرقمي بأنه متعدد الأبعاد ، ومصنطع.

إن المجال الرقمي هو نتاج التفاعل القائم بين المستعملين و أجهزة الكمبيوتر. فالفضاء الإلكتروني ليس بالضرورة مجالا متخيلًا - إنه حقيقي بدرجة كافية من حيث أنه الفضاء الذي أنشأه أولئك الذين يستخدمون الحواسيب قصد للتواصل. يتم في الغالب استعمال المجال الرقمي كعبارة مجازية وبديلة للمجال الجغرافي. بهذا، تشكل الأنترنت الوسيط بين الأفراد ووسائل الاتصال والمعلومات ( الهواتف، الحاسوب...) التي عبرها يتم إنتاج هذا المجال( Kellerman. 2016 ). ورغم الاختلافات الواردة حول مفهوم المجال الرقمي إلا أن ما لا يتم الاختلاف حوله أنه نُشِأَ في وسائل الاتصال المتقدمة.

يختلف المجال الواقعي عن المجال الرقمي في ثلاثة أبعاد مركزية. يركز البعد الأول على **الممارسات المكانية، وفي المجال الواقعي** فالأفراد يؤدون هذه الممارسات في مجال جغرافي ومكاني متميز غالبا ما يكون محليا، أما في المجال الرقمي فإنهم يؤدون هذه الممارسات في الأنترنت وهي مجالي كوني ومعولم لكن بلغة محلية. ثم يأتي البعد الثاني " **تمثيلات المجال**" ففي المجال الواقعي فترتبط بالتضاريس الجغرافية وتولي أهمية للمسافات والتضاريس الموجودة في الواقع، على المجال الرقمي التي يقوم بها متخصصون في الحاسوب وكذا في إنشاء المواقع الالكترونية، وهي خاضعة بالأساس للشبكة. أما البعد الثالث، فله علاقة بالثاني، هو "**مجال التمثلات**" من مثل الصور، الرموز، الكتابات، ففي المجال الواقعي فإن الأمر موكول إلى كل من الفنانون، الفلاسفة، الكتاب، أي أن هؤلاء هم من ينشؤون هذا المجال... على عكس المجال الرقمي الذي يخلقه المتخصصون في الرسومات والبيانات " Graphics "سعيا لتحقيق وتجسيد متخيل للمجال الرقمي المجال( Kellerman. 2016 ).

يمكن التمييز بين ثلاث مقاربات حول المجال- الفضاء الرقمي. الأولى هي **''المقاربة الطوباوية** : **utopian approache''**. تنطلق هذه المقاربة من اعتبارات لا نظرية وغير تجريبية، وتعتبر أن جل المشاكل، سواء كانت اقتصادية أو سياسية أو بيئية، يمكن يتم حلها بواسطة التقنية. لهذا فلا محيد لنا إن أردنا التقدم، حسب التصور الطوباوي، من التكنولوجيا- التقنية، وما المجال الرقمي إلا حل للمشاكل والسلطة المفرطة السارية في المجال الواقعي (Dodge&Kitchin, 2003). يحاول هذا التصور، التبنؤ ومحاولة تقديم صورة لمجتمع مبني على التقنية وخالي من أية مشاكل، وأن الحل يبدأ بمعرفة الطريقة التي نجعل بها الحتمية لتكنولجيا في صورة المجال الرقمي لصالح الأفراد.

عكس المقاربة الطوباوية، نجد " **البنائية الاجتماعية : social constructivism**" وتنطلق من اعتبار، أن، التكنولوجيا بناء اجتماعي. وبهذا فإنه لا يمكن الحديث عن التقنية بمعزل عن المجتمع، إنها في علاقة جد وثيقة. فالتقنية في التصور البنائي الاجتماعي هي نتاج الاختيارات والمساعي الفردية، أما المجال الرقمي فهو المجال الذي تتلاقى فيه العديد من الثقافات التي ينقلها الأفراد المستخدمون لهذه التقنية. يرجع البنائيون الاجتماعيون المجال الرقمي إلى الخلفية الاجتماعية، إنه نتاج التفاعلات الاجتماعية الموجودة بين الأفراد ، وله دور الوسيط الاجتماعي داخل التقنية (Dodge&Kitchin, 2003). أكيد أن التقنية هي نتاج إجتماعي، لكن ما يخفى لدى هذه المقاربة أن التقنية أصبحت هي المتحكمة في هذا الاجتماعي، فعوض أن تكون التقنية في خدمة الحياة اليومية للأفراد، أمست هي التي تحدد المعاني الخاصة بهذا الاجتماعي بمختلق تقاطعاته.

بخصوص المقاربة الأخير، " **المقاربة السياسية- الاقتصادية: The politicaleconomic position** "، فهي تتفق مع البنائية الاجتماعية في كون التقنية مرتبطة أشد الارتباط بالمجتمع، غير أن هذا الارتباط مرده الإنتاج

الرأسمالي وطبيعة العلاقات الاجتماعية، السياسية، الاقتصادية الخاصة بها( الرأسمالية). لهذا يعتبر هذا الاتجاه المجال الرقمي أنه يصعب إمكان فهمه دون ربطه و الاستعانة بالعلاقات المشار إليها، ثم إلى طبيعة الديناميات الخاصة

بالرأسمالية. بحكم هذا الارتباط الموجود بين التقنية نمط الإنتاج الرأسمالي، حكمت هذه المقاربة بأن التقنية ليست محايدة؛ إنها في صالح الفئة التي تحكم الاقتصاد والسياسية. لهذا السبب، نجد أن ما يهم هذا الاتجاه/ المقاربة هو استكشاف العلاقة الحاصلة بين كل من المجال الرقمي والرأسمال في ثلاثة أبعاد: الاجتماعي، الاقتصادي، السياسي ( Dodge&Kitchin, 2003 ).

من المؤكد بأن التقنية هي المحرك الرئيسي للصورة الحالية للرأسمالية، وهذا هو مكمن قوة المقاربة الأخيرة، غير أن ما كان يجب أن تركز عليه، في سياق تفسيرها للعلاقة بين الرأسمال والمجال الرقمي، هو كيف استعانت الرأسمالية بالتقنية لكي تصير على ما هي عليه اليوم. وهنا، تصير المعرفة قوة بالصيغة التي أكد عليها بيكون ( Azamfirei, 2016).

أعطت البنائية الاجتماعية أهمية للمجال الرقمي، وركزت في أنه هو الضامن لفهمنا للثقافة في المجتمع الذي تسود فيه التقنية وتهيكله، لكنها لم تركز على دور العولمة- الرأسمالية في اعتبار التقنية بمثابة بنية تحية تقاس بها درجة قوة الدول/ الثقافات. أما الاتجاه الأخير فإنه نسي أهمية العمليات الاجتماعية ودورها في بناء واكتشاف التقنية. لكن وعلى العموم، فإن جميع المقاربات تتشارك في اعتبار المجال عامة، والرقمي خاصة، أساسي لجل أنماط التفكير، ويوفر نظاما أساسيا لتنظيم كل عنصر من عناصر الفكر. لهذا، وفي الأخير، فمن غير المنطقي أن توجد الأشياء، بمختلف أشكالها، أو تحدث دون عنصري الزمان والمكان. بهذا يصير المجال الرقمي؛ ذاك المجال الذي يبنى اجتماعيا ويتم تطويره في الشبكة وبفضل الإمكانات التي توفرها، كما يتم فيه الانتقال بالممارسات الاجتماعية، الاقتصادية، السياسية، الثقافية، من مستوى المحلي إلى المستوى الكوني، وبه تغيب الهوية الواقعية ويتم تعويضها بالهوية الرقمية أو هويات مزدوجة.

**ثانيا: خصوصية المواطن في الانسانيات الرقمية**

مع بروز أهمية وسائل الاتصال والمعلومات في الحياة اليومية مؤسسة بذلك لعصر جديد يسمى بالعصر الرقمي. خاصية تلك الوسائل أنها ذات سرعة مفرطة مقارنة بسرعة سيرورة الحياة العادية- اليومية.هذا من جهة، ومن جهة أخرى نجد أن التحولات الرقمية بصفة عامة حولت غالبية العناصر الموجودة في الواقع الاجتماعي من قبيل المواطن الذي أخذ صيغة جديدة تتوافق وخصوصية المجال الرقمي.

المواطن الرقمي، إذن، هو من نتائج تأثير التحولات الرقمية على مكونات المجتمع. لهذا فإن هذا البديل للمواطن، هو في عمقه توضيح لعدم قدرة النموذج الواقعي للمواطن على الوجود في المجال الرقمي بنفس الخصائص الواقعية.لهذا السبب، يتأسس الوجود في المجال الرقمي على القدرة في المشاركة الرقمية وهي الخيط الذي ينبني عليه المواطن الرقمي، وبه تكون هي شرط ثم الحد الفاصل بين المواطن الواقعي والمواطن الرقمي.

لا تمنح المواطنة بطريقة عشوائية، والسبب في ذلك كونها مكانة تمنح فقط لمن يتصفون بأنهم أعضاء كاملون في المجتمع.بالنسبة للمواطن الرقمي فهو الذي يرتبط بالمجتمع الرقمي، فكلى المفهومين متلازمين بين بعضهما البعض، حيث لا يمكن فهم الأول دون الثاني. يكون المواطن الرقمي، إذن ووفق القضية السابقة، هو الذي يتمتع بالقدرة والكفاءة في الوصول للتكنولوجيا واستعمالها بكفاءة.

أعطيت للمواطن والمواطنة الرقميين عدة تعريفات مختلفة. نجد أنها تحيل على " **قواعد السلوك فيما يرتبط باستعمال التكنولوجيا**" ( Ribble, Bailey, and Ross 2004, 7 ). هذا التعريف يركز على البعد المرتبط بالسلوك/ الفعل تجاه استعمال وسائل التواصل والمعلومات. فيما معنى هذا، أن استعمال الأفراد للتكنولوجيا يجب أن يكون موجها ومقيدا بمصفوفة معينة من القواعد التي فيها أيضا التزام بالحدود الفاصلة بين الخصوصيات داخ المجال الرقمي.

نجد التحديد الذي طرح من طرفِ جونس وميتشل أكثر توضيحا لهذا البعد، الخصوصية، الاحترام، إذ تم استعمال المواطنة الرقمية بكونها ممارسة الاحترام عبر الإنترنت، وكذا التسامح مع الآخرين، قصد زيادة وثيرة المشاركة عبر الإنترنت وفيها الإنترنت ( Jones and Mitchell.2016). وبصيغة أخرى، فالمواطنة الرقمية هي الصيغة البديلة للاستعمال القانون للتكنولوجيا. فمسألة الخصوصية، خصوصية المعلومات، كانت من بين المشاكل التي طرحتها وسائل التواصل والمعلومات بشكل خاص والتقنية بشكل عام.

ينبني مفهوم المواطنة الرقمية على أربعة فئات أساسية( Citron & Norton, 2011 )، منها الأخلاق الرقمية. هذه الأخيرة تختلف عن الأخلاق التي تكون في المجال الفيزيقي الواقعي. إذ تتميز بكونها تركز على مدى المشاركة الآمنة والمسؤولة للأفراد للأنترنت. يلي هذا، الفئة الثانية وهي محو الأمية الإعلامية والمعلوماتية. تحيل هذه الفئة على قدرة الأفراد في الوصل إلى الأنترنت واستعمالها في مجمل أبعاد الحياة.أما الفئة الثالثة فتتعلق بالمشاركة والالتزام، حيث أن المواطن الرقمي هو الذي يلتزم بالمشاركة في مختلف القضايا ( الثقافية، السياسية، الاجتماعية، الاقتصادية) التي قد تكون ذات مستويات متعددة( محلي، وطني، عالمي)، (Citron & Norton, 2011 ; Ohler, 2012 ). وفي الأخير هناك فئة المقاومة النقدية، حيث أن المشاركة والالتزام الذي كان يمارسه المواطن الرقمي، وبحكم ضرورة المستوى التعليمي الذي تستوجبه المشاركة، فإن ذلك قد أنتج نوعا من المقاومة للمحتوى والقضايا التي تكون في هذ الوسط. كل ذلك في سبيل تعزيز العدالة الاجتماعية عبر الأنترنت (Coleman, 2006; Herrera, 2012 ).

استنادا إلى الفئات التحليلية السالفة، والتي تُكون ما يسمى بالمواطنة الرقمية، يمكن التمييز بين ثلاثة تصورات للمواطنة( Choi, 2016).**المواطنة التقليدية** يختصر هذا التصور المواطنة في كونها حقوق وواجبات لأفراد يعيشون في دولة ما.ويليها **المواطنة النقدية** جاءت كانتقاد للتصور الذي يعتقد في المواطنة العالمية، ويرتكز هذا التصور إلى أن هناك فئات لا تستفيد من أبسط الحقوق لهذا يصعب الحديث عن المواطنة العالمية مادام لم تتحقق المواطنة المتعددة الثقافات. وفي الأخير **المواطنة الرقمية** كان هذا التصور نتاج الثورة التقنية والمعلوماتية في نهاية القرن العشرين وبداية القرن الواحد

والعشرين. فرضت هذه الثورة ضرورة إعادة النظر في مفهوم المواطنة وما تعنيه في سياق المجال الرقمي ( Choi, 2016 ).

في الدراسات الحالية التي تهتم بدراسة المواطنة الرقمية، فإن الاتجاه الغالب عليها هو القياس، سيما قياسه في المؤسسات. وتم اعتبار المدرسة هي من أولى المؤسسات التي يمكن من خلالها قياس المواطنة الرقمية، كما أن هذه المؤسسة هي التي يعول عليها لتحقيق الادماج الرقمي للأفراد عبر تعليمهم كيفية الاستفادة والمشاركة في المحتوى الرقمي. وشرط كل ذلك أن يتمتع المواطنون الرقميون بمهارات ومعرفة واسعة وإمكانية الوصول إلى الإنترنت والتكنولوجيا (Richardson, 2021).

**ثالثا: التعلم الالكتروني وهوية المتعلم**

كانت فترة كوفيد، فترة حاسمة في المجال التعليمي بمختلف مستوياته. فقد ككان لزاما على المؤسسات التربوية، وعلى الفاعلين في هذه المؤسسات، ضرورة اعتماد نمط جديد في التعليم يعتمد على الرقمنة ، وهو بديل للتعليم القائم على التفاعل وجها لوجه ( 2022Rof. Bikfalvi. Marques . ). يمكن اعتبار التفكير في طرق توظيف والاستفادة من التكنولوجيا الرقمية هي اللحظة الأولى لدخول التكنولوجيا للمجال التعليمي. غير أن التطور التكنولوجي والأزمة الصحة، تم اعتماد العالم اليوم على التكنولوجيا(Romli et al., 2022).

يعرف التعلم الالكتروني بأنه ذاك التعلم الذي يكون بصيغة كلية أو جزئية عبر الإنترنت ( Means et al., 2009 ).إن إدراج التكنولوجيا في التعليم قد غيرت العديد من الخصائص التي يتميز بها التعلم التقليدي: مكان التعلم الذي انتقل من المدرسة إلى المجال الرقمي. ثم غيرت أيضا وثيرته. ثم إلى جانب هذا، لم يعد التعلم محصور في توقيت- زمن محدد، بل إنه صار محددا من طرف المتعلم ذاته. كما لا ننسى أن طبيعته، التعلم، قد تغيرت، إذ صار رقميا، رغم اختلاف درجة رقمنته حسب الدول.

بهذه الصيغة التي أُبحت للتعلم الرقمي أو الالكتروني، يتجلى بشكل واضح الطابع الفردي الذي يكتسيه نمط التعلم الالكتروني، أو ما يسمى بالتعلم الالكتروني، أو التعلم غير الرسمي. ويعد هذا الأخير " **أداة جديدة نسبيا تتمتع بإمكانية تحسين معدلات المشاركة والتحصيل في التعليم بشكل جذري. وتشمل الفوائد القدرة على تكييف التعلم وفقا لاحتياجات الفرد، والمرونة للسماح للفرد بالتعلم وفق الوتيرة والوقت المناسبين له، ومن مكان مادي يناسبه بالشكل الأمثل، ومن خلال التعلم الالكتروني تصبح لدينا الفرصة التي تتيح للجميع الحصول على التدريب والتعليم المناسب والرفيع المستوى** " ( أورتون، بريور. 2021، 247).

إن المشاركة التي وعدت بها التكنولوجيا لا تتوفر للجميع، وهو الأمر الذي يسقط بعض الفئات الاجتماعية في ما يسمى بالتفاوتات الرقمية. كما أن سمة التكنولوجيا في المجال التعليمي، هي قدرة المتعلم والفاعل التربوي على تعديل

المحتوى التعليمي الرقمي بما يتلاءم وخصوصيتها. هنا تطرح أهمية سوسيولوجيا التربية في علاقتها بالتكنولوجيا قصد فهم أهم الديناميات التي يعرفها موضوع التربية في علاقتها بمؤسسة المدرسة(Brooks, McCormack, Bhopal, 2015)

في الأخير، يمكن القول بأهمية التعلم الالكتروني، نظرا لما يوفره من فرص لكل من المدرسين و كذا المتعلمين. تتمثل الامكانية التي توفر للمدرسين في قدرتهم على التعامل مع عدد كبير من المتعلمين دون ضرورة الحضور في ذات الزمن وذات المكان. كما أن المتعلمين أيضا لهم امكانية التقاء مدرسين آخرين غير أولئك الذين لهم في الواقع- المؤسسة التعليمية(Means et al., 2009 ).

كان ينظر إلى الهوية، هوية المتعلم والأفراد بشكل عام، عبر منظورين مختلف اختلافا تاما. المنظور الأول تمثله الجوهرانية، التي تعتبر أن الهوية، هي مكونة من عناصر طبيعية في الفرد. هذه العناصر هي الموكول لها تحديد هويته، الإنسان، وعبر هذه العناصر يبرز التباين بين الأشخاص. كما أن هذه العناصر، حسب الجوهرانية، لا يطالها التغيير، لأنها تبقى ملازمة لصاحبها.

على عكس هذا المنظور الأول، نجد منظور البنائية الاجتماعية. يعتبر هذا المنظور الهوية، سواء الخاصة بالمتعلم أو الفرد بشكل عام، أنها ليست طبيعية في الأفراد. يبرر ذلك، في كون أن السياق ثم التفاعل الاجتماعيين هما المتحكمين في هوية الأفراد، إلى جانب أيضا المؤسسات الاجتماعية ( الأسرة، المدرسة). لهذا يدافع عن هذا النموذج على أن الهوية هي بناء اجتماعي وليس طبيعي.

لكن، وأمام تصاعد وثيرة وأهمية التكنولوجيا في الحياة المدرسية بمختلف مستوياتها( الابتدائي، الإعدادي، الثانوي، الجامعي). لم يعد من الممكن استيعاب أشكال الهوية المطروحة عبر التكنولوجيا، اعتمادا ، فقط، على المنظور السالفين.

يميز فاني جورج بين ثلاثة أشكال من الهوية، داخل المجال الرقمي ( Fanny, 2011 ). لكي يخلق الفرد هوية رقمية له، يشترط أولا، التوفر على البريد الالكتروني لأنه هو الشرط الأول والأخير في عملية الولوج إلى المحتوى الرقمي. المكون الأول يسميه جورج **"الهوية التصريحية أو المصرح بها"** وتكون معتمد بشكل مطلق على المؤشرات التي يدخلها المستخدم أثناء إنشاء الحساب/ الهوية ( الإسم، السن، الجنس، المستوى التعليمي، الحالة العائلية ...). ثم يأتي المكون الثاني " **هوية التمثيل**" وترتبط بمختلف الأنشطة التي يقوم بها المستخدمون في الوسائط الرقمية، من مثل أن المستخدم أصبح صديقا لمستخدم آخر. أما المكون الأخير فهو " الهوية المحسوبة" في هذا المكون يتم حساب عدد الأشخاص الموجودين في لائحة الأصدقاء، ثم عدد المجموعات التي ينتمي إليها المستعمل [1]، يعتمد هذا المكون الأخير على متغيرات

[1]Georges, F. (2011). L'identité numérique sous emprise culturelle: De l'expression de soi à sa standardisation. *Les Cahiers du numérique*, 7, 31-48. https://www.cairn.info/revue--2011-1-page-31.htm.

كمية محضة، لأنها هي القادرة على حساب هذه الهوية( Fanny, 2011 ). يمكن أن إسقاط هذه النماذج كلها سواء على المتعلم أو المدرس.

يمكن، عبر التكنولوجيا، إذن، للمتعلم وللمدرس خلق نوع جديد من التعليم. هذا التعليم يتميز بخصائص محددة. في الجدول التالي نحاول تحديد أهم الفروق القائمة بين التعلم الذي يكون حضوريا في المؤسسة، مع التعلم الذي يكون في وعبر التكنولوجيا.

**الجدول( 1): أهم الفروق القائمة بين كل من التعليم الحضوري ثم التعلم الرقمي.**

| | التعليم الحضوري | التعلم الرقمي |
|---|---|---|
| **التوقيت- الزمن** | محدد مؤسساتيا | - غير محدد<br>- حر |
| **المكان** | المدرسة<br>الجامعة | - المجال الرقمي |
| **هوية المدرس، المتعلم** | معروفة | - متعددة<br>- يصعب تحديدها |
| **طبيعة التعلم** | جماعي | - فردي |

المصدر: الباحث

**خاتمة :**

حكمت التكنولوجيا على الإنسانية ضرورة التكيف مع وثيرتها السريعة والمتطورة. كما حكمت أيضا، على العلوم، خاصة العلوم الانسانية والاجتماعية، إعادة النظر في موضوعاتها، منهجها، أدوات دراسة تلك الموضوعات. لهذا، تتضح أهمية الانسانيات الرقمية في كونها تعمل على تذويب تلك الفوارق الحاصلة بين الشعوب، ومحاولة، أيضا تحقيق العدالة(Vinck. 2016).

فرض، مطلب تحقيق العدالة، الذي جاءت به الانسانيات الرقمية، ضرورة القيام بتحولات جذرية في عدد محدد من العناصر. من هذه العناصر، كما جاء التحليل، نجد الانتقال الحاصل في المجال. كانت أغلب الموضوعات التي تدرسها العلوم الانسانية ثم الاجتماعية تتموقع في المجال الواقعي، على اعتبار أن الانسان يعيش في المجال الواقعي فقط. لكن ومع أدوات الاتصال والمعلومات، تجاوز الانسان التموقع في المجال الواقعي فقط، ليضمن له وجودا ثانيا في المجال الرقمي.هذا الوجود، الجديد نسبيا، فرض خصائص جديدة على المواطن- الفرد. تتميز غالبية تلك الخصائص أنها تعطي هوية لأولئك المتواجدين في المجال الرقمي، وتربطهم في نفس الآن بالكوني. لهذا يجد الفرد ذاته، وفي تواجده في المجال الرقمي في حالة تعلم جديد.

**المراجع:**

**باللغة العربية :**

أورتون،ك. بريور،ج.( 2021). علم الاجتماع الرقمي: منظورات نقدية. ترجمة هاني خميس أحمد عبده. عالم المعرفة.

**باللغات الأخرى:**

Azamfirei, L. (2016). Knowledge is power. The Journal of Critical Care Medicine, 2(2), 65–66. https://doi.org/10.1515/jccm-2016-0014

Botz-Bornstein, T.( 2022 ) The Philosophy of Lines: From Art Nouveau to Cyberspace Palgrave Macmillan,

Brooks, R., McCormack, M., & Bhopal, K. (2015).*Contemporary debates in the sociology of Education*. Palgrave Macmillan.

Choi, M. (2016).A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the internet age.Theory & Research in Social Education, 44(4), 565e607.

Citron, D., & Norton, H. (2011). Intermediaries and hate speech: Fostering digital citizenship for our information age. Boston University Law Review, 91, 1435e1484.

Coleman, S. (2006). Digital voices and analogue citizenship: Bridging the gap between young people and the democratic process. Public policy research, 13(4), https://doi.org/10.1111/j.1070-3535.2006.00451.x.

Dodge, M., &Kitchin, R. (2003). Mapping cyberspace.Routledge.

Georges, F. (2011).L'identité numérique sous emprise culturelle: De l'expression de soi à sa standardisation. Les Cahiers du numérique, 7, 31-48. https://www.cairn.info/revue--2011-1-page-31.htm.

Gibson, W. (1984).Neuromancer. New York: Ace Books.

Herrera, L. (2012). Youth and citizenship in the digital age: A view from Egypt. Harvard Educational Review, 82(3), 333e352.

Jones, L. M., and K. J. Mitchell. 2016. "Defining and Measuring Youth Digital Citizenship." New Media and Society 18 (9): 2063–2079. doi:10.1177/1461444815577797.

Kellerman, Aharon. (2016 ). Introduction: The Internet and Geography. In: Geographic Interpretations of the Internet. SpringerBriefs in Geography. Springer, Cham..https://doi.org/10.1007/978-3-319-33804-0_1

Koschtial, C., Köhler Thomas , &Felden, C. (2021).*E-science open, social and Virtual Technology for Research Collaboration*.Springer.

Lance Strate (1999) The varieties of cyberspace: Problems in definition and delimitation, Western Journal of Communication, 63:3, 382-412, DOI: 10.1080/10570319909374648

Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2009, April 30). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of Online Learning Studies.*US Department of Education. Retrieved June 6, 2022, from https://eric.ed.gov/?id=ED505824

Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2009, April 30). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of Online Learning Studies.*US Department of Education. Retrieved June 6, 2022, from https://eric.ed.gov/?id=ED505824

Ohler, J. (2012). Digital citizenship means character education for the digi- tal age. Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review, 77(8), https://doi.org/10.1080/00228958.2011.10516720.

Ribble, M. S., G. D. Bailey, and T. W. Ross. 2004. "Digital Citizenship: Addressing Appropriate Technology Behavior." Learning & Leading with Technology 32 (1): 6.

Richardson, J. W., Martin, F., &Sauers, N. (2021). Systematic review of 15 years of research on digital citizenship: 2004–2019. Learning, Media and Technology, 1–17. doi:10.1080/17439884.2021.1941098

Rof, A., Bikfalvi, A., & Marques, P. (2022). Pandemic-accelerated Digital Transformation of a Born Digital Higher Education Institution: Towards a Customized Multimode Learning Strategy. Educational Technology & Society, 25(1), 124–141. https://www.jstor.org/stable/48647035

Romli, M. H., Wan Yunus, F., Cheema, M. S., Abdul Hamid, H., Mehat, M. Z., MdHashim, N. F., Foong, C. C., Hong, W.-H., &Jaafar, M. H. (2022). A meta-synthesis on technology-based learning among healthcare students in Southeast Asia.*Medical Science Educator*. https://doi.org/10.1007/s40670-022-01564-3

Tayi, A. (2018). The Internet of Things Is Digitizing and Transforming Science. SLAS TECHNOLOGY: Translating Life Sciences Innovation, 23(5), 407–411. https://doi.org/10.1177/2472630318788533

Vinck, D. (2016). Définition: Humanités numériques .. Dans : , D. Vinck, Humanités Numériques: La culture face aux nouvelles technologies (pp. 9-10). Paris: Le Cavalier Bleu.

Vinck, D. (2016). Introduction. Dans : , D. Vinck, Humanités Numériques: La culture face aux nouvelles technologies (pp. 11-14). Paris: Le Cavalier Bleu.

المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي. العدد العاشر (10)
مجلة دولية محكمة. رقم الإيداع الدولي الورقي: 2550-5688. رقم الإيداع الدولي الرقمي: 2658-9079 .
مجلة مفهرسة بالمعهد المغربي للمعلومات العلمية والتقنية. مقالات ذات معرف الكائن الرقمي. تحليلات معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي "أرسيف" : معامل التأثير = 0.1321/ فئة Q4/ متوسط المعامل = 0.511.

# التعليم الجامعي ومتطلبات سوق الشغل: مكامن القصور وممكنات الإصلاح - تجارب مغاربية -

# University education and job market requirements: shortcomings and reform possibilities - Maghreb experiences -

د.السعدية لدبس

باحثة في القانون العام

**الملخص**

لقد عززت الاتجاهات العالمية وتجاربها المعاصرة في مجال الارتباط الوظيفي بين البحث العلمي ومؤسساته الأكاديمية، والمنظومة الصناعية والإنتاجية والخدمية، حتمية الاعتماد المتبادل في علاقة الطرفين.

وإذ يعتبر الربط بين دور التعليم الجامعي وتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية على ضوء ما تملكه مؤسسات هذا النظام من الإمكانات البشرية والعلمية والمعرفية، الكمية والنوعية، أحد أهم المسارات الاستراتيجية التي أثبتت جدواها في الدول المتقدمة، فيما يمكن أن تنتجه من فرص، للإيفاء بمتطلبات سوق العمل ولتلبية حاجة المجتمعات الفقيرة والنامية.فإن الدول المغاربية تشهد انفصاما حادا،وتناقضا واضحا بين مخرجات المؤسسات الجامعية ومتطلبات سوق العمل وحاجات المجتمع التنموية والاقتصادية،فالتعليم الجامعي فيها،بمعزل تام عن المؤسسات والقطاعات الإنتاجية المعنية وعن الحراك العلمي والمعرفي العالمي، ما يُصعب على هذه الدول مواجهة التحديات الاقتصادية الموروثة والمعاصرة التي تعمق واقع اللامساواة والبطالة والتخلف والتبعية. وتزيد من تبعات الاضطرابات السياسية والأمنية.

لذلك، فإن هذه الورقة البحثية معنية باستجلاء واقع المواءمة بين مخرجات التعليم الجامعي ومتطلبات سوق الشغل، انطلاقا من الكشف عن المعوقات والتحديات التي تواجه منظومة التعليم الجامعي في تحقيق فرص الشغل، وصولا إلى تقديم مقاربة استشرافية لعزل هذه الأسباب التي تفك الارتباط بين مخرجات التعليم الجامعي ومتطلبات سوق الشغل في هذه الدول.

**ABSTRACT:**

Global trends and their contemporary experiences in the field of functional association between scientific research and its academic institutions, the industrial, productivity and service system have reinforced the imperative of mutual dependence in the relationship of the two parties.

The link between the role of university education and the achievement of economic and social development in the light of the human, scientific and cognitive potential of the institutions of this system, quantity and quality, is one of the most important strategic paths that have proven its feasibility in developed countries, in what opportunities they can produce, to meet the requirements of the job market and to meet the needs of poor and developing societies, in the face of inherited and contemporary economic challenges that deepen the reality of inequality, unemployment, underdevelopment and dependency. Besides, It increases the consequences of political and security turbulences.

Maghreb countries are experiencing a sharp disconnection and a clear contradiction between the outputs of university institutions and the demands of the job market and the development and economic needs of society. The university education is completely isolated from the institutions and productive sectors concerned and from the global scientific and cognitive movement. Therefore, this research paper is concerned with clarifying the reality of harmonization between the outcomes of university education and the requirements of the job market, starting from revealing the obstacles and challenges that encounter the university education system in achieving employment opportunities in these countries, to providing a forward-looking approach to isolate these causes that detach the link between the output of university education and the demands of the job market.

**الكلمات المفاتيح:**

التعليم الجامعي ـ سوق الشغل ـ واقع المواءمة ـ مكامن القصور ـ المقاربة الإصلاحية ـ تجارب مغاربية.

**Keywords:**

University education, Job market, reality of harmonization, shortcomings, the reform approach,Maghreb experiences

## 1. المقدمة

من القضايا التي شغلت الفكر الجامعي وأثارت ولا زالت مطارحاتسياسة، اقتصادية واجتماعية في الدول التي تعثر فيها مسار البناء الاقتصادي، هي ما يتصل بدور الجامعة في الربط بين مجالات العمل والتخصص الجامعي، وكيف تستطيع مؤسسات التعليم الجامعي أن تعد الخرجين اللازمين لقطاعات العمل المختلفة، وأن تساهم في إعداد القوى البشرية عالية الكفاءة تكون قادرة على تطوير وسائل الإنتاج واستخدام الموارد والثروات لتنمية اقتصاد المجتمع وتنشيط مؤسساته الصناعية.

لكن على الرغم من هذا الانشغالالأكاديمي، والنقاش المجتمعي الحاد الذي ترجم إلى مطالبات إصلاحية جوهرية ورجَّات احتجاجية مجتمعية تطالب بالعمل والتنمية، فإن التعليم الجامعي في الدول العربية، والمغاربية بالخصوص لم يخرج عن التقليدانية التي اتسم بها، وعن انحصار وظائفه في تقديم المعرفة والتركيز على الجانب النظري، في انفصال تام عن المواءمة بين خريجي الجامعات ومتطلبات سوق العمل، وعن قراءة واقعية لوضع الاقتصادات الوطنية في إطار السياق العالمي الحابل بالمغيرات المتلاحقة (التغيرات الجيوسياسية؛ سيطرة إيديولوجية قوى السوق؛ زيادة العائد من استثمار رأس المال ...).

لذلك ، و في سياق هذه التحديات، تزداد الحاجة إلى قيام التعليم الجامعي بدور رئيسي في تحقيق التكامل الاجتماعي والمهني في دول المغرب العربي، ومع تأكيدنا على أن لكل دولة أسلوبها الخاص في تحديد التخصصات الجامعية وتحديد أعداد الطلاب في هذه التخصصات، ومع ما يمكن تسجيله من اختلاف وتباين على مستوى الأهداف والتوجهات بين الجامعات المغاربية، انطلاقا من مستوى وعي المسؤولين فيها باحتياجات القوى العاملة ،فإن هذه الدول تتقاسم لسمات مشتركة من حيث الانفصام الحاد والتناقض الواضح بين مخرجات الجامعة وحاجات ومتطلبات المجتمع والاشتغال عن معزل تام عن المؤسسات والقطاعات الإنتاجية المعنية وعن الحراك العلمي والمعرفي العالمي وما ترتب عن ذلك من أزمات ومشاكل مركبة ومتوالية هي في نهاية الأمر نتاج حتمي ومباشر لمستوى السياسات والتدابير الحكومية للقطاع ومستوى أداء الجامعات...

من هذا المنطلق تكتسي الورقة البحثية أهميتها من حيث أنها محاولة للبحث في واقع العلاقة بين التعليم الجامعي وقطاع الأعمال والإشكالات المرتبطة بهذه العلاقة، وأهم ما يمكن طرحه ضمن هذه الإشكالات هو السؤال عن: **كيف يمكن الموازنة بين مخرجات التعليم الجامعي ومتطلبات سوق الشغل مع الإكراهات والتحديات التي تواجه المنظومة وتقف حائلا بين تنمية الدول المغاربية اقتصاديا واجتماعيا على وجه الشمول والاستدامة؟**

قد لا تتسع البنية المنهجية والحمولة المعرفية لهذه الورقة البحثية، للإجابة على كل عناصر الإشكالية المتعددة والمتشابكة والمركبة، لكنها تسعى إلى استجلاء أولا الإطار المفاهيمو المقارباتي لطبيعة العلاقة بين التعليم الجامعي وسوق الشغل. ثم ثانيا الوقوف على واقع المواءمة بين مخرجات التعليم الجامعي ومتطلبات سوق الشغل، انطلاقا من الكشف عن المعوقات والتحديات التي تواجه منظومة التعليم الجامعي في تحقيق فرص الشغل،وذلك عبر إلقاء الضوء على بعض التجارب المغاربية، لتنحو الورقة في هذا المحور إلىتقديم مقاربة استشرافية لعزل هذه الأسباب التي تفك الارتباط بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل،

## 2. الجانب النظري-

### 1- الإطار المفاهيميوالمقارباتي لماهية العلاقة بين التعليم الجامعي وسوق الشغل

لقد عززت الاتجاهات العالمية وتجاربها المعاصرة في مجال الارتباط الوظيفي، بين البحث العلمي ومؤسساته الأكاديمية والمنظومة الصناعية والإنتاجية والخدمية، حتمية الاعتماد المتبادل في علاقة الطرفين على أساس التعامل والتفاعل والتبادل للأفكار التنموية والمشاريع الاقتصادية والأعمال الإبداعية.

وإذا ما اعتبرنا أن الربط بين دور التعليم العالي و تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية على ضوء ما تملكه مؤسسات هذا النظام من الإمكانات البشرية و العلمية والمعرفية، الكمية والنوعية، هو ربط طبيعي لا تعسف فيه، فإن دور قطاع العمل والإنتاجفي ترسيم هذه العلاقة التبادلية شكل أحد المسارات الاستراتيجية التي أثبتت جدواها فيما يمكن أن تنتجه من فرص، للإيفاء بمتطلبات سوق العمل و لتلبية حاجة المجتمعات الفقيرة والنامية في مواجهة التحديات الاقتصادية الموروثة والمعاصرة التي تعمق واقع اللامساواة و البطالة و التخلف والتبعية، وتزيد من تبعات الاضطرابات السياسية والأمنية ...

### 1-1 طبيعة وأهمية العلاقة بين الجامعات وقطاع الأعمال

تعتبر الجامعات مؤسسات تعليمية رئيسية بصفتها راعية وناقلة للمعرفة،بل وأساس وجودها، ولقد تزايد الاهتمام بها في الفترة الحالية، بعد التغيرات المتسارعة في الاندفاع اتجاه الخصخصة والعولمة والمنافسة في السوق المفتوحة، كما أصبح يقع عليها العبئ الأكبر في تنمية المجتمعات من خلال نقل التقنية إلى الصناعة بواسطة البحوث التي تقدمها ،والخرجين الذين يتخرجون منها للعمل، مما جعلها تتعرض إلى ضغوط خارجية تتمثل في قدرتها على التكييف لحاجات المجتمع وجعل البرامج المقدمة من خلالها أكثر ارتباطا بمتطلبات السوق وكذلك قدرتها على خدمة المجتمع المحلي والتركيز على تطوير العلوم والتكنولوجيا (عامر، 2015).

ولأن الجامعات لا يمكن أن تظل خارج المقاربات المتعلقة بالسياسات الاقتصادية للدولة، وخارج تأثيرات أسواق العمل في مخرجاتها، فقد بدت الحاجة ماسة إلى الخروج من نطاق التركيز على حفظ المعرفة ونشرها عن طريق التدريس والبحوث الأكاديمية إلى مجال أرحب، يتيح للبحث العلمي الجامعي المشاركة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والتطوير الصناعي ودفع عجلة النمو والتقدم الاقتصادي.لهذه الاعتبارات فإن العلاقة بين الجامعات ومنظمات القطاع الخاص والعام على حد سواء تتفاعل من خلا ل اتجاهات عملية، أساسها التعاون والشراكة المتبادلة في عدة مجالات.

ويمكن تحديد هذه العلاقة المتبادلة التأثير، في أن مؤسسات التعليم الجامعي تسعى من خلال تعاونها مع منظمات قطاع الأعمال إلى الحصول على دعم مالي في ظل تراجع أو عدم كفاية التمويل الحكومي لهذه الجامعات نتيجة حركة التوسع الكبير في التعليم العالي،وحدوث بعض الأزمات الاقتصادية وتغير الأولويات الاجتماعية بين قطاعات المجتمع وداخل قطاع التعليم في العديد من الدول، لذلك التمويل من هذه المنظمات يساعدها على تطوير أدائها وضمان جودة مخرجتها من برامج وبحوث ودراسات وكوادر بشرية متخصصة في مختلف المجالات.

وكذلك الإسهام في إعادة تأهيل الخرجين والعاطلين عن العمل، بغرض تأهيلهم وتدريبهم للحصول على ما يلائم احتياجات ومتطلبات سوق العمل من الكوادر البشرية المتخصصة والمؤهلة التي تمتلك من المهارات والمعارف والقدرات المتنوعة ما يمكنها من تحقيق أهداف منظمات القطاع الخاص وتعزيز مركزها التنافسي في السوق، ويساعدها في تطوير وتحسين مستوى أدائها وجودة منتجاتها وخدماتها لمواجهة تحديات المتغيرات والتحولات في البيئة الاقتصادية والتكنولوجية والتنافسية المحلية والعالمية. ثم إن حاجة هذه المنظمات إلى أساليب وطرق عمل حديثة ومبتكرة وكوادر بشرية مؤهلة حدا بالعديد منها إلى الدخول و الاستثمار في قطاع التعليم العالي ، بعد أن وجدت أن مخرجات العديد من مؤسسات التعليم

الجامعي لا ترقى إلى مستوى التطلعات الحالية والمستقبلية من البحوث والاستشارات والكوادر البشرية(الحراثي، 2016).

يصبح من الطبيعي إذن أن أي انفصام بين القطاعين في هذا المجال يؤدي إلى تراكم الأعداد الهائلة من الخرجين والعاطلين وتزايد معدلات البطالة والباحثين عن العمل، بسبب تدني نوعية التعليم التي لا تتناسب وحاجة أسواق العمل الوطنية والدولية، وكذلك في ظل تقلص دور القطاع الحكومي كجهة أساسية تعمل على التوظيف واستقبال مخرجات التعليم العالي(الحراثي، 2016) .

ورغم ما يمكن أن يسجل من اختلاف وتباين، على مستوى الأهداف والتوجهات بين الجامعات التي تهدف من العلاقة التبادلية،التركيز على تنمية طرق مالية لتمويل البحوث العلمية ونشر هذه الأبحاث وتحقيق الاكتشافات العلمية والاختراعات وتحويلها إلى تطبيقات( كوسيلة للإنفاق على التجهيزات ودعم برامج الدراسات العليا وتطويرها وتوفير الفرص اللازمة للتدريب)،و مؤسسات الإنتاج والصناعة والخدمات التي تتركز أهدافها على الخدمات التي تقدمها المؤسسات الجامعية( زيادة معدلات الأداء وحل المشاكل وترقية الإنتاج وبجودة متطورة)،بغية تحصيل ملكية وحماية براءات الاختراع لخلق قيمة مضافة ربحية لمنتجاتها وخدماتها المقدمة للعملاء،و تدوير عجلة الخدمات والمواد الأولية والبحث المستمر عن البدائل الأرخص ثمنا و الأوفر مصدرا، فإن خدمة المجتمع والتنمية الاقتصادية والاجتماعية تبقى هي مرتكز التقارب العلائقي بين الطرفين وهو الدافع الذي جعل من العلاقة بين مؤسسات التعليم الجامعي ومنظمات قطاع الأعمال علاقة عضوية، مفصلية وتبادلية مستمرة. مهما كان الدافع مختلف.

### 2-2 مجالات العلاقة بين التعليم الجامعي وقطاع الأعمال

من الوظائف المهمة التي تضطلع بها الجامعات إعداد القوى البشرية ذات الكفاءة العالية في التخصصات المعرفية والمهنية التي تغطي احتياجات المجتمع الواقعية والفعلية من القوى العاملة ، وهو ما تترتب عليه،الحاجة إلى التنسيق بين الجامعات وقطاع الأعمال العام والخاص على مستوى الربط بين التخصصات و الاحتياجات الفعلية، وذلك لزيادة كفاءة التعليم الجامعي وتوجيهه في المسار الصحيح على مستوى استيعاب الأعداد الهائلة من خريجي الجامعات والحد من انتشار البطالة ،و كذلك لتحقيق طفرة تنموية على المستوى الاقتصادي والاجتماعي.

ومن الصيغ الفعالة لأوجه هذا الربط العلائقي بين مؤسسات التعليم العالي والقطاعين العام والخاص نجد: (الحراثي، 2016).

ـ الاستشارات: من أكثر أنماط العلاقات بين مؤسسات التعليم العالي ومنظمات الأعمال التجارية والصناعية والخدمية،تتم عبر عقود استشارات بين الجامعات والشركات الصناعية في مجالات بحثية محددة، مقابل أجور متفق عليها إذا كانت ذات طابع رسمي أو بصورة فردية بين الباحثين في الجامعات والشركات

ـ تطوير البرامج الدراسية: يشمل هذا المجال مشاركة منضمات القطاع الخاص في أوراش العمل والمؤتمرات لتطوير البرامج والمقررات الدراسية في الجامعات؛ السماح لطلاب الجامعات بالتطبيق العملي في الشركات؛ الزيارات العلمية للشركات إقامة الدورات المشتركة والمؤتمرات والمعارض والشبكات تبادل الخبراء والموظفين...

. نقل وتبادل الموارد البشرية: ويشمل عدة آليات مثل تدريب الأعمال وتدريب الخرجين في الشركات الصناعية وتخريج متدربين وإعارة مدربين إلى قطاع الأعمال

ـ الشراكة البحثية: وتتم عن طريق نقل المعرفة من خلال مراكز الأبحاث في الجامعات، التي تركز في إنتاج أبحاث تحقق التقدم الصناعي وتواكب التحولات التجارية. ويعتبر هذا النمط من العلاقة هو الأكثر فاعلية بين الجامعات وهذه الشركات حيث يتم عبر التواصل المباشر والاستراتيجي بين الباحثين والخبراء في الجامعات والقطاع الصناعي ويتعدى الاعتماد على نتائج البحوث التعاقدية بين الجامعة والقطاع الخاص.

ـ حقوق الملكية الفكرية وبراءات الاختراع: حيث تمنح الجامعات تراخيص للشركات التجارية والصناعية حق استغلال براءات الاختراع والملكية الفكرية المتولدة في الجامعات بما يحقق الإبداع وإنتاج منتجات جديدة.

الحاضنات: وهي مكان يقوم بتقديم خدمات، وخبرات وتجهيزات وتسهيلات للراغبين بتأسيس منشآت صغيرة تحت إشراف فني وإداري من قبل أصحاب الخبرة والاختصاص. وتهدف الحاضنة إلى تبني المبدعين والمبتكرين وتحويل أفكارهم ومشاريعهم إلى الإنتاج والاستثمار، عبر توفير الخدمات والدعم والمساعدة العملية للمبتكرين في سبيل الحصول على المنتج الذي يخلق قيمة مضافة في اقتصاد السوق.

### 3. واقع المواءمة بين مخرجات التعليم الجامعي ومتطلبات سوق الشغل

إن المؤشرات القياسية التي تصدرها التصنيفات الأكاديمية الدولية للجامعات العالمية التي تُذَيِّل جامعات الدول العربية ومن ضمنهادول المغرب العربي، أو تلك التي تضع هذه الدول في المراتب المتأخرة على مستوى التنمية الاقتصادية والاجتماعية وفق تقارير التنمية البشرية التابعة للأمم المتحدة كل سنة،يتبدى

جليا أن التعليم الجامعي في هذه الدول، يعرف فصلا تاما بين مدخلات المنظومة التعليمية الجامعية ومخرجاتها على مستوى الإقلاع الاقتصادي والتنمية الاجتماعية، وحدود اتساقها مع مؤشرات التنمية المستدامة المعتمدة من طرف المنظمات التابعة للأمم المتحدة.

على ذلك،فإبراز وصف ودلالة العلاقة الترابطية تأثيرا وتأثرا،بين التعليم الجامعي و توجهات سوق العمل في إطار ربط ممنهج و استراتيجي بين السياسة التعليمية وقطاع الأعمال، و الذي من شأنه كما بينا ذلك آنفا، أن يُضيِّقَ الهوة بين مخرجات التعليم ومتطلبات السوق و يَحُدّ من انتشار البطالة التي هي في ارتفاع متزايد،يسمح لنا بمساءلة التجارب المغاربية عن واقع هذا التداخل والترابط بين منظومة التعليم وقطاع الاقتصاد، الذي كشف عن ضعف كبير في مدخلات المنظومة بمراحلها المختلفة، وعن فشل بيِّن في مشاريع الإصلاح التي عرفها قطاع التعليم العالي وعن سياسة عمومية مجزوءة، كما يدفع بنا كذلك،إلىالبحث عن كيفية تصحيح هذا الواقع وردم الهوة بين هاذين الفاعلين الرئيسين ،على المستوى الاستراتيجي والسياسي والتشريعي والمؤسساتي،وذلك حتى يمكن لهذه الدول القفز بالوضع الاقتصادي والتنموي والاجتماعي والثقافي في اتجاه تحصيل الارتقاء والالتحاق بمصاف الدول المتقدمة.

### 3 -1 التحديات التي تواجه منظومة التعليم الجامعي في تحقيق فرص الشغل

يرتبط مفهوم المواءمة بمجموعة من الصفات والميزات التي تجعل مخرجات مؤسسات التعليم الجامعيتُوائموتناسب شروط وحاجات سوق العمل، في إطار مواكبة نوعية وكمية للمتغيرات الحاصلةفي الاقتصاد والمتلاحقة في مجال التعليم والتكنولوجيا الحديثة،والمطابقة بين النظام ال تعليمي والنظام الإنتاجي لاستيعاب خريجي هذه المؤسسات.

لقد اقترن افتقاد نظام التعليم العالي مكانته الاستراتيجية في تعزيز الإنتاجية والنمو، وفي تحقيق الأهداف التنموية المنوطة به في الدول المغاربية، بمجموعة من المسببات، رغم أن حدتها ونتائجها وتداعياتها تختلف من قطر إلى آخر فليست الدول المغاربية لها أنموذج نمطي موحد معمم للتعليم العالي، فهناك اختلاف في الرؤى والأهداف و التوجهات والاحتياجات ، إلا أن المشترك هو صعوبة القطاع في هذه الدول على الانخراط الفعلي لمؤسساته الجامعية في إنتاج الكفاءات العلمية والتعليمية وإعداد الكوادر البشرية الضرورية للتطوير والتغيير، و سد الفجوات بين مستوى التأهيل للتوظيف حسب ما تفرضه متطلبات سوق العمل والخبرة الجامعية ـ الأكاديمية.

وفي هذا الصدد تشير تقارير البنك الدولي حول أوضاع التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا في مجملها إلى أنه على الرغم من التحسينات في زيادة إمكانيات الحصول على التعليم،وكذلك توافر استثمارات كبيرة في التعليم على مدى السنوات الخمسين الماضية وتحقيق نمو مبهر في معدلات الالتحاق بالتعليم وتكافؤ الفرص بين الجنسين على جميع المستويات تقريبا،إلا أن الأنظمة التعليمية في المنطقة لا تنتجالمهارات المطلوبة في عالم تتزايد فيه درجة المنافسة، ومعدلات البطالة مرتفعة بشكل خاص بين الخريجين الذينلم يتمكنوا من ترجمة تحصيلهم العلمي إلى فرص دخل أكبر، و من تحقيق الفوائد الشخصية والاجتماعية والاقتصادية للتعليم بشكل كامل. (الدولي م.، 2019)، ما يفسر على أن الصلة بين التعليم وبينالنمو الاقتصادي واهية .

ويمكن رصد معالم الخلل الأساسية للعلاقة،في:

ـ -معدلات البطالة المرتفعة لعدد الخرجين من الجامعات،في المملكة المغربية وحسب الإحصاءات الرسمية بلغ خريجي الجامعات المغربية الحاصلين على الشواهد بدون عمل خلال الفصل الأول من سنة 2018 نسبة 27 في المائة. وفق هذه الإحصاءات فإن البطالة في صفوف الشباب وحاملي الشهادات تبقى مرتفعة، فمعدل البطالة" إذا كان لا يمثل إلا 4 في المائة لدى الأشخاص غير الحاصلين على شهادة، فإنه يبلغ 14,5 في المائة لدى حاملي الشهادات ذات المستوى المتوسط"(للتخطيط)

وفِي المقابلأوضحت المؤسسة الرسمية أن نسبة البطالة تصل 25,4 في المائة لدى حاملي الشهادات ذات المستوى العالي والذي يبلغ ضمن خريجي الكليات منهم 27,8 في المائة؛وهو ما يقارب الثلث من مجموع الخريجين.

أما معدل بطالة الحاصلين على شهادات عليا سنة 2020 فقدارتفع، ليصل إلى 23,9% مسجلًا ارتفاعًا كبيرًا بالنسبة لحاملي الشهادات الممنوحة من طرف الجامعات بمعدل 26,1% (Plan، Février 2020)

فيما الجزائر : وصل فيها معدل البطالة لدى خريجي التعليم العالي إلى 27.9 بالمائة من مجموع البطالين أي ما يعادل (408.000 بطال ) (للإحصائيات، 2018) .

بخصوص تونسفمعدل البطالة بين حملة الشهادات العليا في تونس، وصل إلى 29.2 بالمائة في الربع الثاني من العام 2018. وفي في الربع الأول من 2019 وصل إلى 28.3بالمائة، في حين بلغ عدد العاطلين عن العمل بين حملة الشهادات الجامعية بلغ 255.4 ألف عاطل في الربع الأول من نفس الفترة(((INS، 2019

ـ تدني مقومات الجودة والكفاءةالداخليةالنوعيةلمؤسساتالتعليمالعاليالتيمنمؤشراتها،" انخفاض الكفاءة الداخلية النوعية لمؤسسات التعليم العالي والتأهيل التخصصي وضعف القدرات التحليلية والابتكارية

والتطبيقية والقصور في تعزيز القيم والاتجاهات الإنتاجية. وكذلك انخفاض الكفاءةالخارجية الكمية والنوعية المتمثلة في تخرج أعداد الخريجين في تخصصات لا يحتاجها سوق العمل مع وجود عجز وطلب في تخصصات أخرى "(أحمد، 2017).

وفي هذا الصدد يمكن القول أن ترتيب الجامعات المغاربية في أخر إصدر 2021 ل QS RANKING أعرق و أقدم ترتيب عالمي و الأكثر شفافية بين نظرائه و تعمل به كل الدول و الجامعات العالمية و يصدر بالاشتراك مع إلسيفير (أحدى اعرق دور النشر العلمية و الطبية في العالم) يدل على تدهور المنتوج الجامعي المغاربي من حيث : عدد الأساتذة مقارنة بالطلبة، عدد النشريات و الإصدارات العلمية لكل جامعة, جودة إطار التدريس (عبر عدد نشرياتهم و أبحاثهم السنوية), تطور عدد الطلبة الداخليين, عدد الطلبة الأجانب.. وهذه من أهم المعلومات والعناصر التي يعتمد عليها التصنيف.وبالرجوع إلى الترتيب يحتل:

- المغرب المرتبة 1011 عالميا (جامعة القاضي عياض)، والثالثة على صعيد دول شمال إفريقيا بعد مصر والعاشرة(بجامعة محمد الخامس الرباط) بعد جامعات مصر.
- الجزائر تحتل ترتيب 1986 عالميا (جامعة هواري بومدين) والسادسة عشر على صعيد دول شمال إفريقيا.
- تونس تحتل المرتبة 2018 عالميا (جامعة سفاقس) والسابعة عشر على مستوى دول شمال إفريقيا (Rankings، 2021).
- زيادة أهمية المعايير المعرفية والمعلوماتية والتقنية والتكنولوجية المطلوبة في بيئة العمل المعاصر، التي فرضتها المتغيرات الاقتصادية والثقافية والتكنولوجية في سياق العولمة، مقابل محدودية مستوى الإنتاجية الأكاديمية والعلمية في هذه الدول، ما وسع الهوة بين فرص العمل التشغيلية (توقعات أرباب العمل) ونوعية مخرجات التعليم الجامعي (قدرة الرأسمال البشري على امتلاك أدوات المعرفة) من حيث الكفاءات والخبرات المطلوبةالتي تضمن المردودية الإنتاجية وشروط البقاء الاستمرار.
- الهجرة المنظمة والغير المنظمة لخريجي الجامعات المغاربية لغياب فرص العمل في أوطانهم.

لقد اقترن افتقاد نظام التعليم العالي مكانته الاستراتيجية في تحقيق الأهداف التنموية المنوطة به،وأهم هذه الأهداف محاربة البطالة في صفوف الخرجين بمجموعة من المسببات أهمها:

- السياسات القطاعية المطبقة في مؤسسات التعليم الجامعي في الدول العربية ودول المغرب العربي بالخصوص يغلب عليها التوجه إلى التخصصات المعرفية ـ النظرية، وهذا يمثل جانباً من عدم المواءمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل.

كما تركز هذه السياسات لدى الجامعات على تقديم الخدمات للطلبة النظاميين، مما يحد من دور الجامعات في تقديم خدمات التعليم المستمر، وإعادة تأهيل للقوى العاملة. وتبرز جميع الدراسات حول هذا الموضوع أن بنى وهياكل التعليم العالي العربي التقليدية، لا تتجاوب مع البنى المتعددة للقوى العاملة وهيكلها للاستجابة للتطورات والمستجدات المحلية والإقليمية والدولية المؤثرة سلبا وإيجابا على سوق العملفي عالم الإنتاج والخدمات المتطور باستمرار، والسبب الرئيسي يعود إلى سوء التخطيط للقوى العاملة للقطاعات المختلفة، وحسب التخصصات المطلوبة لتلك القطاعات في الاقتصاد الوطني لأي دولة نامية، أو حتى دولة متقدمة "(عريقات، الواقع الحقيقي للعلاقة بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل في الدول العربية).

ـ الإجراءات العملية والتقنية المعتمدة في المناهج المتاحة في التجارب المغاربية، والمنهجية المقدمة من حيث الضعف و التقليدانية، وعدماستيعاب المستحدثات التكنولوجية بشكل أكبر وأسرع، لم تُحدث الفرق النوعي في مدارك الطالب الفكرية والنقدية و الإبداعية والابتكارية ولم تُأَثِّر إيجابا على مؤهلاته وقدراته العلمية و العملية في ظل غياب الربط الممنهج والمخطط له بين مراحل التكوين الأساسي والجامعي، وهذا تبدو حواصله في المستوى العام الاقتصادي لكل الدول المجتمعة.( معدل النمو الاقتصادي في المغرب بلغ 2.9 بالمئة سنة 2019 مقابل 3 بالمئة في 2018 ؛ نسبة النمو الاقتصادي الجزائري بلغت 0.8 بالمئة في 2019 مقابل 1.2 في 2018؛أما في تونس فقد بلغت نسبة النمو الاقتصادي 1 بالمئة في 2019 مقابل 2.5 عام 2018).

ـ التأطير البيداغوجي، تعاني الجامعة المغربية من نقص بنيوي في التأطير، وقد نتج تدهور نسبة التأطير عن الاختلال الكبير الحاصل بين إرادة سياسية راغبة في ازدياد عدد الطلبة في التعليم العالي( بلغتنسبة الزيادة 108 في المائة ما بين سنتي 2011 و2016) و نسبة زيادة في عدد الأساتذة الباحثين لم تتجاوز (12 في المائة خلال الفترة نفسها ) . كما كشفت المقارنة الدولية مع بعض البلدان الوضعية المقلقة، حيث تجاوزت نسبة التأطير بثمان مرات النسبة المتوسطة بتونس وبأربع مرات نسبة التأطير بالجامعات الفرنسة والإيطالية(المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2018).

ـ هيئة التدريس: بالإضافة إلى انعكاسات الضغط العددي للطلبة بالموازاة مع النقص الحاصل في الزيادة العددية لأعضاء الهيئة على مهامهم (التدريس، الإنتاج العلمي ،التأطير... ) على مخرجات العملية التعليمية ككل،نجد أن غياب التكوين المستمر للكفايات التدريسية للأستاذ والتدريب على نظم التدريس الحديثة ،ثم غياب تقويم شامل ومستمر للأداء يراعي الشروط الموضوعية والضوابط المهنية والأخلاقية،لا يضمن مقومات تحسين الفعالية التعليمية وإدارة عملية التغيير و التطوير حتى تكون كفيلة بتحقيق الأهداف الاستراتيجية للمؤسسات التعليم العالي وبالتالي للنظام التعليمي ككل.

**البحث العلمي و الابتكار:** مستوى الإنفاق على البحث العلمي لا يرقىلتأهيل الكفاءات البشرية استراتيجيا وتنمية قدراتهم، وهنا يمكن الإشارة إلى أن دولة المغرب وتونس والجزائر مع اختلاف وتباين الموارد المالية بين المغرب وتونس من جهة والجزائر من جهة أخرى "تخصص ما يربو على 20 في المائة من ميزانياتها للتعليم" (Bank، 2008) يضاف إلى ذلك أن الإسهام الغير حكومي في تمويل التعليم ضعيف ، فإذا استثنيا التواجد الكبير للقطاع الخاص في المغرب فإن "الالتحاق الطلابي في التعليم الخاص يميل للانخفاض الشديد في دول مثل تونس والجزائر وليبيا" (Bank، 2008).

. غياب التعاقد بين مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات الاقتصادية المتنوعة،

. عدم الإشراك والتنسيق بين كل الفاعلين والمتدخلين على المستوى الجهوي والوطني في ميدان البحث العلمي( الوزارة الوصية،المراكزالجامعية،المختبراتالمختصة،مراكزالتكوين،المقاولات، القطاع الخاص...)،هذا ينطبق على المغرب،في الجزائر كذلك "العلاقة بين وزارة التعليم العالي والبحث العلمي و مؤسساتالتعليم العالي الجزائرية علاقة مركزية (عدم استقلالية الجامعة الجزائرية)" (وهابي، 2018).

. انعدام التكامل بين مجالات البحث بين ما هو نظري و تطبيقي، فعدم تفرغ هيئة التدريس للبحث العلمي حيث جل أعضاءها بين التدريس والإعداد للمحاضرات...،لذلك "الضغط التدريسي على أساتذة الجامعة لا يتيح المجال للقيام بالبحوث العلمية " (وهابي، 2018).

. غياب البنية التحتية والمعايير التقنية( التكنولوجية والتنظيمية والإدارية والمعلوماتية...)،

. غياب خطط للبحث العلميترتبط بالبعد الاقتصاديوفق طبيعة واحتياجات سوق العمل و بخططالتنمية التي تبنتها الدولة المغربية، ولاحتياجات التنمية الوطنية في باقي الدول المعنية تونس والجزائر.

. غياب التحفيز المالي لأساتذة التعليم العالي، للرفع من قدراتهم على تطوير المناهج الدراسية استنادا إلى البحث العلمي ...

. "اختلال بنية ونظم التعليم بشكل يؤدي إلى إضعاف أهمية مخرجات التعليم في تطوير سوق العمل;

. التركيز على البعد التجاري بصفة أكبر من البعد التنموي أدت إلى توسيع مساحة الاختلالات في البيئة التعليمية وتكريس ما هو قائم؛

. محدودية الربط مع جامعات عالمية وإقليمية متقدمة تعمل على إثراء تجاربها والارتقاء بقدراتها العلمية والأكاديمية وتحسين مستوى المخرجات"(حسين)

هي عوامل ضمن أخرى كثيرة، تساهم في محدودية فاعلية نظم التعليم الجامعي على محيطها السوسيواقتصادي. وعلى مستوى انفتاحها على النظم الجامعية المعاصرة وملاحقة التطورات السريعة.

أما الإكراهات المتصلة بسوق العمل فيمكن الإشارة إلى :

.زيادة دور القطاع الخاص مع ضعف الشراكة الحكومية والمجتمعية الساندة؛

. تركز الفرص التشغيلية في سوق العمل المحلية على الأعمال التي لا يدخل التعليم ضمن متطلبات الوظيفة أو التي لا تتطلب أكثر من الحد الأدنى من التعليم الأساسيوالثانوي؛

. سيطرة النشاط العشوائي التقليدي على بيئة العمل؛

ـ قصور الفكر الإداري والثقافة المؤسسية في فهم وهيكلةالوظائف والمهن القائمة حاليا وتصنيفاتها العلمية والمهارية والسلوكية اللازمة للارتقاء بالأداء؛

عدم وجود تصنيفات مهنية وعلمية دقيقة تنظم توجه عملية التشغيل والتوظيف وفق المعايير والشروط المواكبة للمتغيرات(حسين).

### 2.3الموازنة بين مخرجات التعليم الجامعي وسوق الشغل: سؤال الكيف

يكاد يكون هناك إجماع، على أن التعليم العالي كقمة الهرم التعليمي،"القوة المحركة للفرد والمجتمع في مضمار التقدم والتنمية الشاملة والمستدامة،هو الوسيلة الأساسية لحراك الفرد وظيفيا، واقتصاديا، واجتماعيا ومفتاح عبور المجتمع بوابة حضارة القرن الواحد و العشرين الت تتميز بالتعقد والشمولية،والدقة،وهو الطريق الرئيسي لتبوء المجتمع مكانة استراتيجية على خريطة العولمة السياسية والاقتصادية والثقافية ـو القائد الذكي لتفعيل دور المجتمع في عصر المعرفة والتقدم العلمي والتكنولوجي(الشخبيي، 2012) الحالي والمستقبلي، على ضوء ما تملكه مؤسساته من الإمكانات البشرية العلمية والمعرفية، الكمية والنوعية .

لكن بالنظر إلى التحديات التي تعترضها هذه المؤسسات، في تجسير الفجوة بين متطلبات سوق الشغل وما تنتجه من مخرجات، والتي ذكرنا بعضا منها فيما يتعلق بالدول المغاربية،أصبحالعبئ عليها أكثر،في إنتاج رأسمال بشري يتوقع منه أن يكون قوة مُنتِجة،ذات قيمة نفعية في العلوم الحقة و الاقتصاد و تحقيق

التنمية المستدامة والشاملة،الأمر الذي لن يتأتى دون تخطيط استراتيجي ودون وعي لدى صانع القرار السياسي في هذه الدول،بأهمية اعتماد نظام إدارة الجودة الشاملة والحرص على تطبيقه من طرف إدارات الأنظمة التعليمية،باعتباره أسلوبا إداريا متميزا ومتطورا،ومنهجا عَمَليا يضمن جودة المدخلات والمخرجات التعليمية،ويُمَكِّن منتوحيد مواصفات ومعايير أداء الخدمات المقدمة، وتحديد المهام والمسؤوليات على جميع المستويات،وينخرط في تطبيقه الهيكل القيادي والتعليمي في المؤسسة والشركاء على حد سواء(لدبس، 2021)...

صحيح أن المغرب انخرط في مجموعة من الإصلاحات لتدارك هذه الاختلالات وتصحيح مسارات الانحراف كان أخرها قانون الإطار 17-51 المتعلق بمنظومة التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي المستند إلى توصية الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، والذي دخل حيز التنفيذ بتاريخ التاسع من غشت 2019.والجزائر شرعت في تطبيق مخطط توجيهي حددت فيه وزارة التعليم العالي والبحث العلمي استراتيجية عشرية 2004 - 2013 كمرحلة أولى لهذا الإصلاح وضعت من خلاله هيكلة جديدة (ليسانس،ماستر،دكتوراه) .أما تونس فقد أصدرت الوزارة 'مشروع إصلاح منظومة التعليم العالي والبحث العلمي 2025 – 2015' بتاريخ 23-04-2015.

لكن العمل على استعادة دور الجامعة الحقيقي في خدمة المجتمع، وتجاوز الاختلالات العميقة الناجمة عن فشل محاولات الإصلاح من منظور قطاعي، والوقوف أمام أي فشل محتمل بات شرط لازم، حتى تعرف هذه المنظومة طريقها نحو الحل الصحيح لتحقيق المواءمة بين مخرجات الجامعات وسوق العمل،وهذا لن يتأتى إلا بمعالجة جدية وبمضاعفة الجهودوبانخراط غير مشروط لكل الفاعلين، كل من موقعه.

ولعل أهم مداخل التغيير التي يسمح به حيز هذه الورقة البحثية،تقوم على ثلاث مرتكزات، يتداخل فيه دور صناع السياسات العمومية والمسؤولين عن القطاع مع الجامعات مع أصحاب العمل، ثمالطلاب.

-**المرتكز الأول، هو اعتماد التخطيط الاستراتيجي و إدارة عمليات التغيير** : في إطار تبني الجودة الشاملة في إدارة العملية التعليمية بما تتطلبه من آليات.

إن التخطيط الاستراتيجي هو عملية ترتيب الأولويات، في ضوء ما هو متاح من إمكانات مادية وبشرية، ضمن برامج مقيدة بمراحل و خطوات و تحديد زماني ومكاني انسجاما مع السياسة التربوية لكل بلد على حدى مع الالتزام بالأنظمة و القوانين(الحريري، 2010).

"فهو يحدد للمنظمة أين تريد أن تذهب خلال السنوات القادمة وماذا سوف تحقق وما ستكون عليه في المستقبل، ففيما يكون تركيز تخطيط الأعمال عادة على منتج معين أو خدمة معينة أو برنامج معين، فإن التخطيط الاستراتيجي يكون تركيزه على المؤسسة ككل متكامل"(درويش، 2008) . ويتطلب تبني مفهوم

ومدخل التخطيط الاستراتيجي مبادئ عامة تم اشتقاقها من نتائج الأداء التنظيمي الفعال للمنظمات لتعليمية الأوروبية والأمريكية سواء كانت جامعات أو كليات. أهم تلك المبادئ هي(درويش، 2008):

ـ ضرورة النظر إلى التعليم على أنه فعاليات إنسانية وليست شهادات؛

ـ إعادة ترتيب مؤسسات التعليم العالي على أساس احتياجات المجتمع أولا، وعلى احتياجات أسواق العمل والقاعدة الإنتاجية المحيطة بهذه المؤسسات؛

ـ مراجعة محتوى المناهج وإعادة بناءها وفقا لاحتياجات الوظائف من مهارات وخبرات ومعارف..؛فالمعلومات جيدة النوعية تعتبرمجالا آخرا بالغ الأهمية لربط الجامعات بعالم سوق العمل.

لذلك يجب أن تستند المناهج الدراسية إلى النواتج العامة المتفق عليها ونواتج التعليم المهني أو الفني التي يعدّها قطاع التعليم العالي بالاشتراك مع أصحاب العمل وغيرهم من أصحاب المصلحة الرئيسيين،(الدولي ا.)فالمناهج الدراسية بمثابة حلقة الوصل؛ حيث ينبغي أن تلتقي فيها المجالات المختلفةمن المجتمع وسوق العمل ونظام التعليم. ويمكن مراقبة التحول من التوازن المبني على الشهادات إلى التوازن المبني على المهارات من خلال المناهج الدراسية. وبخلاف ذلك عندما تكون المناهج الرسمية قديمة ومنفصلة عن محتوى واقعي عملي، فإنها تؤدي إلى عدم التوافق بين(الدولي م.، 2019).

**ـ المرتكز الثاني : تنمية مقومات الفاعلية الأكاديمية**

يتأسس هذا المرتكزعلى

ـ الاهتمام بالهيكل البنائي للأستاذ على مستوى القدرات المعرفية والمهارات الأدائية والسلوكية،وذلكمن أجل تثمين القدرات المهنية، ويتأتى هذا الشرط عن طريق التنمية والتكوين الذاتي، التنمية الجماعية، إنشاء وحدات خاصة في مؤسسات التعليم العالي لتطوير عضو هيئة التدريس فكرا وبحثا ومشاركة...، تسهيل الحضور والاشتراك في المؤتمرات الوطنية والدولية، تنظيم الدورات التكوينية والتدريبية العلمية المتخصصة، توفير الدعم المعنوي والمادي، إعادة تحديد بنية درجات الأساتذة، زيادة التوظيفات لتخفيف العبئ والاكتظاظ...

ـ الاهتمام أكثر ببناء قدرة الطالب العلمية، التقنية، المعرفية، الإبداعية،التحليلية والتواصلية، كما يجب على المؤسسات دعم الطلاب من خلال التدريب العملي، ومنح التدريب الداخلي، والتوجيه المهني، والتزويد بالمعلومات عن سوق العمل. ويقتضي ذلك "إعادة النظر في التخصصات وكذلك التوسع في نشاطات التوجيه والإرشاد الأكاديمي والمهني لمساعدة الطالب على رسم مساره التكويني، وتوقع ما يقوم به فيسوق العمل، للتخفيف من البطالة، وتضخم التخصصات غير المطلوبة" (البهنساوي، 2018).ويبدو ذلك بديهيا للغاية، لكن لا يتم في الغالب توفير هذه الأشياء ويُترك الطلاب بمفردهم.(الدولي ا.)

وفي هذا الصدد يمكن الإشارة إلى برامج سد الفجوات في سياق التأهيل للتوظيف، أي البرامج التي تساعد الطلاب الأقل تأهيلاً من الناحية الأكاديمية- ممن لديهم خبرة عملية سابقة في بعض الأحيان- على الحصول على بداية أفضل في الجامعة بسد الفجوة بين مستوى تأهيلهم الحالي والخبرة الجامعية. ويمكن أن تسهم هذه البرامج بدرجة كبيرة في نجاح الدارس وكذلك في مستقبله المهني. وأحد الأمثلة على ذلك برنامج سد الفجوات في إطار مشروع البنك الدولي للتعليم الثانوي في رومانيا(الدولي ا.).

ـ تأمين الإمكانات المادية واللوجستيكية في مؤسسات التعليم العالي، خصوصا المتعلقة بالبحث العلمي.

. التقييم المستمر لمؤشرات الأداء لهيئة التدريس وللطلبة.

**- المرتكز الثالث :الشراكة البحثية بين مؤسسات التعليم العالي وقطاع الأعمال والإنتاج**

لا تعني هذه الرافعة الجانب التمويلي فقط، على أهميته، بل يجب أن تمتد العلاقة بين هاذين الفاعلين التنمويين إلى الاستثمار في التعليم التعاوني عن طريق تبادل الخبرة بين الطرفين، إقامة دورات تكوينية مشتركة،تأسيس مراكز بحثية متخصصة مشتركة، التوظيف العملي للمنظومة الصناعية والإنتاجية لما تنتجه المؤسسات الأكاديمية من معرفة وأبحاث، بناء مراكز إنتاجية ومصانع صغيرة داخل الجامعة في إطار التعاون والشراكة، تقديم الاستشارات العلمية...

**- المرتكز الرابع :ربط التعليم الأساسي بالجامعي**

يتم تقويم التعليم الأساسي والثانوي وربط مدخلات هذا الأخير ومخرجاته بنظام التعليم العالي، علىأساس ترابط محكم بين عناصر السياسة التعليمية المتعلقة بالنظام الجامعي والأساسي في إطارها الشمولي، كنظام متكامل ولس كأنظمة فرعية، وذلك في إطار خطط وطنية شاملة تحدد الاختيارات التنموية والاقتصادية في اتساق شامل للسياسات العمومية ككل، كما يجب تفعيل مبدأ الاستحقاق لولوج مؤسسات التعليم الجامعي، بالإضافة إلى تنويع التعليم الثانوي بما يتلاءم مع تخصصات التعليم العالي

**-المرتكز الخامس :تنمية القطاع الخاص**

تنمية القطاع الخاص وتشجيعه عبر إتاحة الفرص المنتجة، للخرجين الشباب عن طريق خلقالمقاولات الخاصة المتوسطة والصغيرة في قطاعات الصناعة والزراعة والسياحة بصفتها مولدة ومنتجة لفرص العمل والدخل ومحاربة الفقر والهشاشة الاجتماعية في إطار اقتصادي مندمج ومتكامل محليا ما ينعكس إيجابا على قوة المنافسة وتدفق الإنتاجية طبقا للحاجيات المرتقبة لمختلف الفروع المنتجة للاقتصاد الوطني. ويمكن الإشارة في هذا الصدد أن المغرب وضع مؤخرا ( 2020) برنامجا وطني مندمج "

انطلاقة" ProgrammeIntilaka"لدعم وتمويل المقاولات الصغرى وحاملي المشاريع موجه إلى الشباب حاملي الشهادات المؤهلين، يهدف إلى تمويل نفقات الاستثمار ونفقات التشغيل.

لكل ذلك، على الحكومات أن ترفع من الميزانية المرصودة للقطاع إدراكا منها،أن التعليم الجامعي ليس قطاع خدماتي استهلاكي يثقل كاهل الميزانية و إنما هو أفضل مجالات الاستثمار ، وأن تأمّن الموارد المالية وأن تؤمن إدارة الإشراف على عملية الإنفاق اللازمة، تحت طائلة إثارة المسؤولية والمحاسبة. إذ لا يمكن تحقيق عنصر المزاحمة المفتقد في موضوع البحث العلمي بمستوى تمويل متدني. ودون وجود إطار مرجعي وتنظيمي لعملية التدقيق والتقييم لمردودية الجامعة الداخلية والخارجية(لدبس، 2021) ودون "وضع أنظمة ملائمة للحوكمة، والإدارة، والتمويل، وضمان الجودة لتمكين الجامعات من تأدية رسالتها فيما يخص احتياجات المجتمع وسوق العمل"(الدولي ا.).

أما على مستوى الجامعة،فحرِّي بها أن تشارك في تطوير وتصحيح مسارات انحراف النظام التعليم العالي وإحداث التغيير في مردوديتها وفي برامجها الدراسية وفي ثقافتها التنظيمية،وأن تتحمل مسؤوليتها في تفعيل شخصيتها العلمية واستقلالها المالي وانفتاحها على محيطها والحصول على موارد مالية خاصة بها والمساهمة في رأسمال الشركات وتنويع شركائها،حتى تُفعِّلَ الوظائف المنوطة بها وترسي مخططاتها الاستراتيجية(لدبس، 2021).

**4.النتائج**

ارتكازا إلى ما قدمته الورقة البحثية، يمكن التأكيد على النتائج التالية:

. من الوظائف المهمة التي تضطلع بها الجامعات، إعداد القوى البشرية ذات الكفاءة العالية في التخصصات المعرفية والمهنية التي تغطي احتياجات المجتمع الواقعية والفعلية من القوى العاملة، وبالتالي العلاقة بين التعليم الجامعي وسوق العمل هي علاقة ترابطية تفاعلية (تأثرا وتأثيرا)، أساسها التعاون والشراكة المتبادلة في عدة مجالات؛

ـ أي انفصام بين قطاع التعليم العالي وقطاع الأعمال (الخاص والعام) يؤدي إلى تراكم أعداد الخرجين والعاطلين وتزايد معدلات البطالة والباحثين عن العمل.لأن نوعية التعليم التي تحدد حاجة وتَناَسُب أسواق العمل الوطنية والدولية،

ـ فلسفة التعليم الجامعي في الدول المغاربية لا تزال تستمد مرجعتيها من أساليب تقليدية عتيقة،تصب باتجاه التثقيف النظري وتبتعد عن الممارسة والتدريب والمهارات والإبداعية -الابتكارية والتعليم

المستمروالتنسيق، ما أدى إلى تدني التحصيل المعرفي،الأمر الذي انعكس على واقع سوق العمل الذي ازدادت به معدلاتالبطالة في أوساط حملة الشهادات الجامعية؛

. الجامعات المغاربية تعمد إلىالاهتمام بالكم على حساب النوع دون مراعاة متطلبات سوق العمل، ودون التماهي مع المتغيرات المتلاحقة في سوق العمل نتيجة الثورة العلمية والتكنولوجية والمعلوماتية التي يعرفها العالم، لتزيد الفجوةبين مخرجات مؤسسات التعليم الجامعي ومتطلبات سوق العمل والعالمي المحلي؛

ـ توجد علاقة انفصال حاد بين سياسة التعليم العالي في الدول المغاربية كقطاع، وخطط الدولة الاقتصادية والتنموية؛ وبالتالي هذه النظم تساهمفي الفصل بين الدراسة والعمل،والنتيجة إهدار المال والجهدوالعمروضياع مصائر دول...

ـ واقع النظم التعليمة الجامعية والأساسية المتردي يعكس واقع النمو الاقتصادي المتدني، بكلام آخر ارتفاع مستوى العطالة لدى خريجي الجامعات يؤكد تدني مستوى مدخلات التعليم العالي؛

ـ افتقار الدول المغاربية إلى معالجة حقيقية وشاملة للقطاع، تربط مراحله الأساسية والثانوية والعليا في إطار تخطيط استراتيجي محكم، وفي اتساق شامل مع القطاعات الاقتصادية الحيوية، عبر استثمار الموارد البشرية في الجامعات وربطها بمواقع العمل والإنتاج والخدمات عن طريق قنوات اتصال مفتوحة وثابتة ومستمرة؛

ـ على الرغم من المحاولات الإصلاحية في الدول المعنية، لم تتحقق المواءمة بين مخرجات التعليم الجامعي ومتطلبات سوق العمل؛ ولم تستطع أن تساهم حتى الآن في استثمار مخرجات التعليم العالي وإدراج البحث العلمي كمرتكز أساسي ضمن استراتيجياتها التنموية الوطنية.

## ـ 5. المناقشة

على الرغم من أن العلاقة بين التعليم الجامعي وحواصله المرتبطة بسوق العمل، شكلت جوهر النقاشات المجتمعية والأكاديمية والسياسية الوطنية على امتداد العالم العربي والمنطقة المغاربية، والمرتكز التي تتقعد عليها العمليات الإصلاحية المتوالية التي عرفها القطاع سواء في المغرب أم تونس أم الجزائر، وغيرها.. وزاد من هذا الإجماع حول موضوع ضرورة المواءمة بين سوق العمل ومخرجات التعليم الجامعي ما عرفته المنطقة وتعرفه من مطالبات واحتجاجات داخلية منذ عام 2011، حملت آمالا في التغيير والتجاوز للإكراهات الاقتصادية والاجتماعية لفئة عريضة من المواطنين ومن ضمنهم

خريجي الجامعات المعطلين، إلا أن واقع منظومة التعليم الجامعي لا زال يرزح تحت مجموعة من التحديات والمعيقات التي جعلت بين مخرجاته وتحقيق شروط الإقلاع الاقتصادي ردما عصيا.

إن فك الارتباط بين مخرجات التعليم الجامعي والمتطلبات الواقعية التي يفرضها سوق الشغل الوطني والدوليفي الدول المغاربية،يسائل جدوى المنظومة التعليمية الجامعية في ظل تضخم أعداد المتخرجين دون انعكاس شهاداتهم ودراجاتهم العلمية في صورة المهارة والاقتدار لدى الخرجين بما يؤهلم لملاحقة التطور العلمي والتكنولوجي ويفتح لهم آفاق أسواق العمل من الوظائف المهنية الدقيقة، كما يثير مسؤولية صناع السياسات لنظام التعليم عن هذا الواقع وعن المآلات.

وبكلام آخر ما القيمة الوظيفية لمؤسسات التعليم الجامعي إذا لم تُعد القوى البشرية المؤهلة أكاديميا ومهنيا وثقافيا في التخصصات المختلفة ليس فقط لخلق فرص للتخفيف من العطالة، ولكن للبحث عن حلول لمشكلات المواطن والمجتمع، والقفز إلى مستقبل قائم على مجتمع متعلم واقتصاد معرفي وإحداث التغيير الاقتصادي والاجتماعي والتنموي المنشود لتقدم دولها وتبوئها موقعا استراتيجيا على خريطة العولمة.

إذ لايمكن أن يظل التعليم الجامعي بما له مكانة استراتيجية، ومن دور حيوي في إطار المسؤوليات المناط بها في استثمار الموار البشرية التي تعتبر أهم ثروة يمتلكها المجتمع، دون ربطه بمواقع العمل والإنتاج الصناعي والخدمات ودون أن يلاقي الاهتمام الجدي والصريح على أساس الحسم مع المعضلة من جانب الحكومات والشعوب خصوصا في دولنا التي مازالت تتلمس الطريق نحو التنمية.

من هذا المنطلق، فإن محاولة تقديم بناءات نظرية وعملية للموضوع للوصول إلى صيغة توثق بها العلاقة بين مؤسسات التعليم العالي وعالم العمل، تبقي غير دي جدوى إذا انفصلت عن التزام وانخراط الجميع بجعل التعليم ليس أولوية فحسب بل حالة وطنية طارئة أيضا، وهذا يمكن تحقيقه إذا تأصلت جدلية العلاقة بين جودة التعليم وإحداث التغيير التنموي الشامل في الفكر الاستراتيجي لصناع القرار السياسي في هذه الدول وفي الرؤية المؤطرة للعقليات القيادية التي تدبر السياسات العمومية.

**الخاتمة**

بإطلالة متأنية لواقع الجامعات المغاربية، وبإمكاناتها العلمية والبشريةالمتواضعة وبوضعها الحالي في التصنيفات العالمية، يصعب عليها توجيه البحث العلمي نحو تطويره وحل مشكلاته و إعداد كوادر بشرية على مستوى عال من المعرفة والفهم والمهارة والخبرة في التخصصات العلمية والمهنية الدقيقة التي تتفق ومتطلبات سوق العمل الوطنية والعالمية في عالم يتميز بالتغير السريع والعميق لمجالات الحياة المختلفة، ومن تم فمن الحتمية أن تعيد هذه الجامعات ترتيب أوراقها، و يقف المسؤولين على هذا القطاع وقفة مع

الذات بأسلوب علمي وموضوعي على أساس وجوب النظر إلى المنظومة ككل متفاعل، بدلا من عميات الترقيع لبعض عناصرها دون العناصر الأخرى...

## المراجع المعتمدة

الكتب:

- طارق عبد الرؤوف عامر. (2015). *التعليم الجامعي* (الإصدار الأولى). عمان: دار اليازوري العلمية.
- رافدة عمر الحريري. (2010). *القيادة وإدارة الجودة في التعليم العالي* (الإصدار الأولى). عمان: دار الثقافة.
- علي السيد الشخبيي. (2012). *آفاق جديدة في التعليم الجامعي العربي* (الإصدار الأولى). القاهرة: دار الفكر العربي.
- محمد أحمد درويش. (2008). *الإدارة الاستراتيجية للمنظمات التعليمية للمنظمات طبقا للمواصفات والمعايير العالمية الجامعات-الكليات التكنولوجية* (الإصدار الأولى). القاهرة: عالم الكتب.
- ميلاد مفتاح الحراثي. (2016). *مستقبل التعليم والتعلم في الجامعات العربية مدخل تفكيكي نقدي لقضايا وسياسات التعليم العالي* (الإصدار الطبعة الأولى). العين: دار الكتاب الجامعي.

**الدوريات:**

- السعدية لدبس. (مارس, 2021). إدارة الجودة الشاملة في الجامعات المغربية :قراءة في واقع الممارسة على ضوء التجارب الدولية. *مجلة ريماك الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية ، 3*(3).
- زقاوة أحمد. (161 مارس, 2017). البرامج الجامعية ومدى استجابتها لاحتياجات سوق العمل. *مجلة التنمية البشرية*(7).
- عثمان ببن سيد أحمد،، طارق وهابي. (يونيو, 2018). خريجي مؤسسات التعليم العالي وسوق العمل. *مجلة منيا للدراسات الاقتصادية، 01المجلد*(العدد الثاني).
- ليلى كامل البهنساوي. (أبريل, 2018). رؤية أرباب العمل لمخرجات التعليم الجامعي وسوق العمل"دراسة على عينة من أرباب الأعمال بالحضر". *مجلة كلية الآداب*(3).

**التقارير:**

- مجموعة البنك الدولي. (2019). *توقعات وتطلعات إطار جديد للتعليم في الشرق الأوسط وشمال افريقيا "كتيب النظرة العامة"* . واشنطن.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2018). *التعليم العالي بالمغرب، فعالية ونجاعة وتحديات النظام الجامعي ذي الولوج المفتوح*. الرباط.
- المندوبية السامية للتخطيط. (بلا تاريخ). وضعية سوق الشغل خلال الفصل الأول. *2018*.

**المواقع الإلكترونية:**

- البنك الدولي. (بلا تاريخ). كيف يمكن للجامعات أن تلبي الاحتياجات الجديدة لسوق العمل والمجتمع. تاريخ الاسترداد 04 أبريل , 2021، من https://blogs.worldbank.org/ar/voices/education/how-universities-can-respond-new-demands-labor-market-and-society
- *منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة*. (29 نونبر, 2020). https://ar.unesco.org/themes/higher-education/sdgs

- حربي عريقات. الواقع الحقيقي للعلاقة بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل في الدول العربية. كلية العلوم جامعة البترا، 2017. تاريخ الاسترداد 14 أبريل, 2021، من https://lms.uop.edu.jo/menbar-petra/?p=6995
- حسين سالم كيطان ،إيمان قاسم الصفار ، سهير غازي حسين. (بلا تاريخ). دراسة تجريبية لتقييم الفجوة بين تأثير مخرجات التعليم العالي في متطلبات سوق العمل .*قاعدة البيانات العربية الرقية "معرفة"* . تاريخ الاسترداد 04 أبريل, 2021، من https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-515590
- الديوان الوطني للإحصائيات. (2018). *النشاط الاقتصادي والتشغيل والبطالة في سبتمبر 2018.* تم الاسترداد من https://www.ons.dz/spip.php?rubrique209

**المراجع الأجنبية:**

**Books :**

-The International Bank for Reconstruction and Developùent The Word Bank. .(2008) *The Road Not Traveld Education Reform in the Middle East and North Africa* .(الإصدار الطبعة الأولى) (محمد أمين مخيمر ،موسى أبوطة، المترجمون) العين، دار الكتاب الجامعي

**Reports :**

- Haut-Commissariat au Plan.) Février 2020).–*Note d'information du Haut-Commissariat au Plan sur les principales caractéristiques duchômage et du sous-emploi en 2020* ,.

**Web Sites:**

-Rankings, Q. A. (2021, January 2). Récupéré surhttps://www.webometrics.info/en/ranking_africa/north_africa?page=2

L'Institut National de la Statistique (INS)..(2019) http://www.ins.tn/ar/publication/mwshrat-altshghyl-walbtalt-althlathy-alawl

.

المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي. العدد العاشر (10)
مجلة دولية محكمة. رقم الإيداع الدولي الورقي: 2550-5688. رقم الإيداع الدولي الرقمي: 2658-9079 .
مجلة مفهرسة بالمعهد المغربي للمعلومات العلمية والتقنية. مقالات ذات معرف الكائن الرقمي. تحليلات معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي "أرسيف" : معامل التأثير = 0.1321/ فئة Q4/ متوسط المعامل = 0.511.

# تدريس الجغرافية الجهوية وتعلمها بالتعليم الثانوي التأهيلي
## مقاربة تشخيصية تطويرية

# Enseignement/apprentissage de la géographie régionale dans l'enseignement secondaire qualifiant
## Une approche diagnostique développementale

**امبارك حيروش1**

**1 - فريق البحث: فريق وادنون للتجديد البيداغوجي وتقييم السياسات التربوية، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين كلميم وادنون، المغرب**

1. M'barek Hairouch, Equipe de recherche : Equipe Ouednoun pour la rénovation pédagogique et l'évaluation des politiques éducatives, Centre régional des métiers de l'éducation et de la formation Guelmim Ouednoun, Maroc

**hairouch.mbarek21@gmail.com**

**DOI:https://orcid.org/0000-0002-9469-9224**

**الملخص:**

تهدف هذه الدراسة إلى قياس وإبراز فعالية المجزوءة التدريسية المقترحة المرتكزة على تدريس الجغرافيا الجهوية وتعلمها بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، انطلاقا من الإشكالية المحورية الآتية: هل توجد فروق دالة بين مكتسبات التلاميذ الذين تلقوا تكوينا وفق المجزوءة المقترحة مقارنة مع زملائهم الذين درسوا بكيفية عادية؟

اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي بإخضاع المجموعتين (التجريبية، الضابطة) للتجريب الميداني بعد اجتيازهما اختبارين القبلي والبعدي، علما أن عينة الدراسة قد بلغت 259 متعلما ومتعلمة، وقدت أوصت الدراسة بضرورة تطوير منهاج مادة الجغرافيا وذلك بتوظيف مفاهيم جديدة في الخطاب الديداكتيكي للمادة من قبيل: الجهة، الدينامية المجالية، والمشهد، والتمايز المجالي؛علاوة على تدريس مفاهيم وقضايا الشأن المحلي والجهوي وفي إطار التم فصل بين المدرسة ومحيطها الجهوي من خل التبني منهاج متفرع إلى ثلاثة أقسام: جهوي، وطني، وعالمي.

**الكلمات المفتاح:** الجغرافية الجهوية، الكتاب المدرسي، التدريس، التعلم، المرحلة الثانوية التأهيلية.

**Résumé:**

Cette étude vise à mesurer et mettre en évidence l'efficacité du module pédagogique proposé reposant sur l'enseignement de la géographie régionale et son apprentissage au secondaire qualifiant, en s'appuyant sur la problématique centrale suivante : Existe-t-il des différences significatives entre les acquis des élèves ayant reçu une formation selon le module proposé par rapport aux élèves qui ont étudié de façon normale ?

L'étude s'est appuyée sur l'approche expérimentale en soumettant les deux groupes (expérimental et témoin) à deux tests sur le terrain ; le pré-test et le post-test. L'échantillon de l'étude était composé de 259 apprenants et apprenantes.

L'étude a recommandé la nécessité de développer le programme de la géographie en intégrant de nouveaux concepts dans le domaine didactique tels que la région, le dynamisme territoriale, la scène et la différenciation spatiale.

Il nous semble également nécessaire d'enseigner les concepts et les questions d'empreinte locale et régionale, dans le cadre d'assurer une articulation entre l'école et son environnement régional, en adoptant un programme pédagogique divisé en trois sections : régionale, nationale et internationale.

**Mots-clés :**géographie régionale, manuel scolaire, enseignement, éducation, secondaire qualifiant

## مقدمة

عرف المنهاج التربوي الوطني تجديدا بدء من مرحلة المضامين والمحتويات، مرورا بمرحلة الأهداف وصولا إلى المقاربة بالكفايات التي ترتكز على مرجعيات ابستمولوجية وديداكيتيكية كنظرية البنائية التكوينية (جون بياجي Jean Piaget)،والسوسيوبنائية (ليف فيغوسكي Lev Semionovitch Vygotski، البرت باندورا Albert Bandura...) ونظرية التوليدية التحويلية (أفرام نعوم تشومسكي Avram Noam Chomsky)،فالمنهاج التربوي من خلال فلسفته يروم إلى تكوين متعلم فاعل في مجتمعه المحلي ومساهم في التنمية الجهوية.

وضمن هذا الإطار؛ تعود البوادر الأولى لاهتمام المدرسة المغربية بالمجال الجهوي، إلى سنة 2002 بعد محاولة تفعيل اللامركزية على المستوى البيداغوجي. خاصة مع المشروع الذي اشتغلت عليه مديرية المناهج لإرساء المناهج الجهوية والمحلية؛ بدعم من منظمة اليونيسف. على ضوء تجربة أكاديمية مراكش تانسيفت الحوز، تفعيلا لروح الميثاق الوطني للتربية والتكوين. حيث نصت الدعامة السادسة (ميثاق التربية والتكوين ، 1999، ص 15)على الرفع من جودة التعليم من حيث المحتوى والمناهج؛

والدعامة السابعة التي أقرت بمراجعة البرامج والمناهج والكتب المدرسية والوسائط التعليمية، التي حددت وحدات التكوين في قسم إلزامي على الصعيد الوطني في حدود 70 %من مدة التكوين بكل سلك. وقسم تحدده السلطات التربوية الجهوية بإشراك المدرسين في حدود 15% إلى 20 % من تلك المادة وتتضمن بالضرورة تكوينا في الشأن المحلي وفي إطار الحياة الجهوية؛ وعدد من الاختيارات تعرضها المدرسة على الآباء والمتعلمين الراشدين، في حدود حوالي 15%، وتخصص إما لساعات الدعم البيداغوجي لفائدة المتعلمين المحتاجين لذلك، أو لأنشطة مدرسية موازية وأنشطة للتفتح بالنسبة للمتعلمين غير المحتاجين للدعم.

ومن خلال ما تقدم، فإن الدراسة تشكل قوة اقتراحية في مجال ديداكتيك مادة الجغرافيا بتفعيل اللامركزية البيداغوجية.

## أولا : الاطار المنهجي للدراسة:

### 1. الإشكالية

إن وضع المتعلم في مواجهة مشكلات ذات طابع محلي وجهوي من شأنه أن يستقطب اهتماماته ويحفزه على التعلم، ويعزز لديهمهارات الحياتية، كما ينمي عنده مواقف إيجابية اتجاه مجاله الجهوي وأشكال تدبيره؛ مما سيسهم في تكوين مواطن الغد الفاعل والمتفاعل مع قضايا مجتمعه المحلي والوطني؛ بالتالي ستعزز وظائف الجغرافية المدرسية سواء كانت وظائف تربوية، ومعرفية، ومجتمعية، وسياسية.

وعليه، فإن الجغرافية المدرسية مدعوة إلى مواكبة هذا الخيار الجهوي باعتباره مشروعا مجتمعيا لبلادنا. واعتبارا للأدوار التي وجب عليها النهوض بها في تكوين مواطنات ومواطني الغد وترسيخ قيم الوطنيةلدى المتعلمين. فقد أصبح من الضروري تدريس الجغرافيا الجهوية وتعلمها، لتواكب المدرسة مسلسل الإصلاح والنماء وتكريس التمفصل بين المدرسة ومحيطها الجهوي. بربط المتعلم بمجاله الجغرافي وانشغالات مجتمعه المحلي. ومواكبتها للأوراش الإصلاحية والتحولات المجالية التي شهدتها المملكة خصوصا بعد تطبيق الجهوية المتقدمة؛ وميثاق اللاتركيز الإداري، بالإضافة إلى ما راكمته الجغرافية الجهوية من معرفة علمية (أبحاث أكاديمية، مونغرافيات، إحصائيات، تقارير...)، مما يدفعنا إلى التساؤل التالي:

**هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات متعلمي المجموعة التجريبية الذين تلقوا تكوينا وفق المجزوءة المقترحة المرتكزة على تدريس الجغرافية الجهوية وتعلمها مقارنة بزملائهم المجموعة الضابطة الذين درسوا بكيفية عادية؟**

## 2. فرضية الدراسة:

واستنادا لمنطلقات الدارسة وإشكاليته، صغنا الفرضية على الشكل التالي:

**توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات متعلمي المجموعة التجريبية الذين تلقوا تكوينا وفق المجزوءة المقترحة المرتكزة على تدريس الجغرافية الجهوية وتعلمها مقارنة مع زملائهم الذين درسوا بشكل عادي.**

## 3. أهداف الدراسة:

اتبع المغرب سياسة مجالية مبنية على المقاربة الجهوية كآلية تدبيرية للمجال الوطني في إطار اللامركزية واللاتمركز الإداري؛ لخلق نوع من التوازن المجالي بين جهات المملكة. وذلك من خلال التركيز على الجهات كقاعدة لهذه المقاربة التنموية. وهكذا أضحت الجهوية المدخل الأساسي لتنفيذ السياسات العامة التي سمحت بإعادة توزيع الأدوار بين المركز والمحيط، ومختلف الفاعلين المحليين وفق منهجية تدبيرية حديثة.

وبالنظر لأهمية الجغرافيا المدرسية في مواكبة هذه التحولات المجالية، وإكساب المتعلمين تربية مجالية تؤهلهم للانخراط في الأوراش الإصلاحية، وعليه فإن هذه الدراسة تسعى إلى:

- تشخيص مكتسبات متعلمي المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي؛
- تتبع أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي؛
- قياس فاعلية المجزوءة التدريسية المقترحة بالنسبة للمجموعة التجريبية مقارنة مع المجموعة الضابطة.

## 4. متغيرات البحث:

**جدول رقم 1: متغيرات البحث**

| | |
|---|---|
| **المتغير المستقل** | تعليم المجزوءة المقترحة وتعلمها لمتعلمي السنة الأولى باكالوريا شعبة الآداب والعلوم الإنسانية |
| **المتغير التابع** | الحصيلة من التعلمات (التمكن من مفاهيم الجغرافية الجهوية وقضاياها) |

## 5. مجتمع وعينة الدراسة:

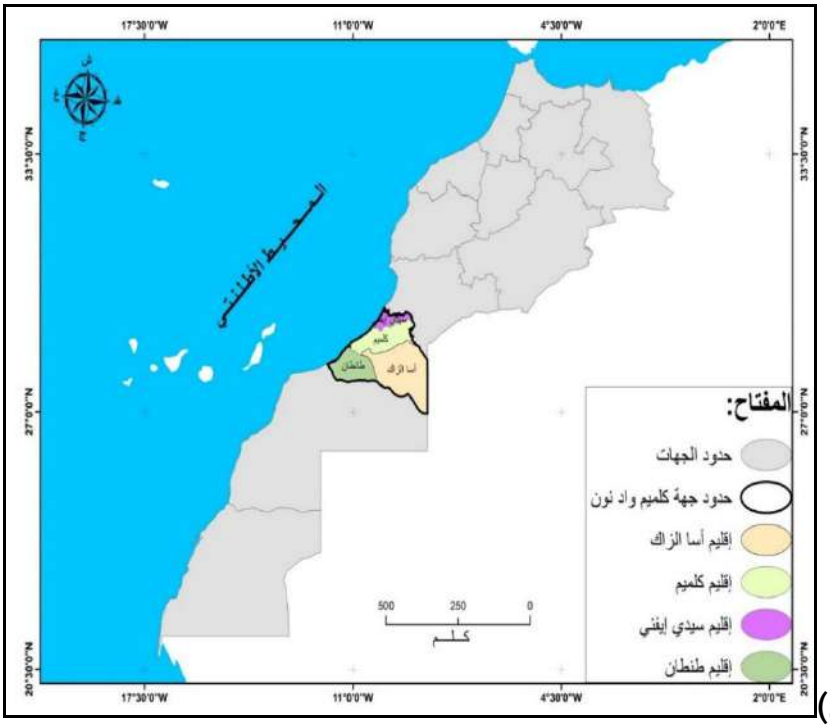
* **مجتمع الدراسة:** يبلغ مجتمع البحث من متعلمي ومتعلمات السنة الأولى باكالوريا شعبة الآداب والعلوم الإنسانية حوالي 3075 متعلم (ة)

* **عينة الدراسة:** تتكون عينة البحث من 259 تلميذ (ة) يتابعون دراستهم بمستوى أولى باكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، حيث يتوزعون على الشكل التالي:

- المجموعة التجريبية: 128 تلميذ (ة)؛
- المجموعة الضابطة: 131 تلميذ (ة).

وبالتالي تتكون عينة البحث من ثمانية فصول دراسية للسنة الأولى باكالوريا، مسلك الآداب والعلوم الإنسانية؛ هذه العينة وزعت على أربعة مجالات جغرافية مختلفة تضاريسيا وثقافيا:

**الخريطة رقم 1: موقع التجريب الميداني (جهة كلميم واد نون)**



المصدر: (عمل ميداني اعتمادا معطيات المندوبية السامية للتخطيط سنة 2015، بتوظيف برنامجArcGis)

* **أسا الزاك:** المجال الصحراوي القاحل والجاف وبحمولته الحسانية؛
* **سيدي إفني:** المجال الساحلي الرطب وبحمولته الأمازيغية؛
* **كلميم:** مجال منصهر ثقافيا؛
* **طانطان:**مجال ساحلي بح مولته الحسانية.

**جدول رقم 2: توزيع عينة البحث من المتعلمين حسب المديريات الإقليمية**

| المديريات الإقليمية | عدد المتعلمين المجموعة الضابطة | عدد المتعلمين المجموعة التجريبية |
|---|---|---|
| كلميم | 38 | 39 |
| سيدي افني | 29 | 29 |
| أسا الزاك | 35 | 32 |
| طانطان | 29 | 29 |

المصدر: الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة كلميم واد نون، بتاريخ 2021\10\22

اختيار هذه العينة كان بطريقة عشوائية مع استحضار المقاربة المجالية للتجريب الميداني ليشمل المجالات الجغرافية المشكلة للمجال الواد نوني:المجال الصحراوي القاحل، والساحلي والسهلي.

## 6. منهجية البحث:

اعتمدت الدراسة على المنهجين الوصفي التحليلي والتجريبي، وذلك بمقارنة متوسط الدرجات للمجموعة الضابطة والتجريبية كل مجموعة على حدة على ضوء الاختبارين القبلي والبعدي، وإبراز فعالية المجزوءة المقترحة.

## 7. أداة الدراسة:

اعتمدنا في دراستنا على أداة الاختبار لقياس مكتسبات متعلمين المجموعتين من مفاهيم وقضايا الجغرافية الجهوية قبل التجريب الميداني، وبعد التجريب لمقارنة دلالة الفروق الاحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

## 8. الأساليب الإحصائية :

بناء على الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة تم جمع البيانات الإحصائية بهدف مقارنة أداء المجموعتين قبل و بعد التجريب الميداني؛ فاعتمدنا في هذا الصدد على مجموعة من الاختبارات الإحصائية منها:

* **الاختبار "ت"T-Test:** الاعتماد على الاختبار (ت) T لتحديد دلالة الفروق الإحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية وذلك بالكشف عن **الكشف** دلالة الفروق الإحصائية بين المجموعتين بعد إجراء الاختبارين القبلي والبعدي؛
* **المتوسط الحسابي** : لقياس متوسط الحساب بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، وكذا متوسط الحساب لكل مجموعة على حدة في الاختبارين القبلي والبعدي:
* **الانحراف المعياري:** مقياس يمكن من احتساب معدل الانحراف بكل مجموعة على حدة سواء خلال الاختبار القبلي أو البعدي ومقارنة معدل الانحراف للمجموعتين بين الاختبارين القبلي والبعدي:

$$\sigma = \sqrt{\frac{1}{N}\left(\sum_{i=1}^{N} x_i^2 - N\overline{x}^2\right)}$$

* **الفعالية:** يقصد بها فعالية الأثر الذي أحدثة المعالجة التجريبية باعتبارها متغيرا مستقلا على المتغير التابع، أي مدى فعالية التغيير الذي أحدثه المجزوءة التدريسية المقترحة على عينة البحث، والتحقق من الأهداف التي وضعت من أجلها، وتقاس فعالية المجزوءة التدريسية المقترحة باستخدام المعادلة:

* **معادلة الكسب المعدل ماك جويجان:** قدم العالمان ماك جويجان Mc Guigan، وبيتريس Petersسنة 1975 معادلة لقياس الفعالية أطلق عليها نسبة كسب ماك جويجان (Blake, C. (1966).)، والتي يرمز لها ب « G » وهي:

$$G = \frac{M_2 - M_1}{P - M_1}$$

- $M_1$: المتوسط الحسابي في الاختبار القبلي
- $M_2$: المتوسط الحسابي في الاختبار البعدي
- P: الدرجة العظمى للاختبار.

وتتراوح هذه النسبة ما بين 0 و1، وقد اعتبر ما ك جويجان Mc Guigan أن الحد الأدنى للقبول هو 0,5، ونسبتها المئوية هي:

$$G_{percentage} = \frac{M_2 - M_1}{P - M_1} \times 100$$

**9. حدودالبحث:**

❖ **الحدود الموضوعاتية:**

* تنصب الدراسة على تشخيص مقارنة مكتسبات المجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد التجريب الميداني للمجزوءة المقترحة؛
* إن النتائج المتوصل إليها من التجريب لا يمكن تعميمها على باقي جهات المملكة.

❖ **الحدود المجالية:**

اقتصرنا في بحثنا على جهة كلميم واد نون كمجال لإعداد المجزوءة الديداكتيكية المقترحة، وكمجال أيضا لتجريبها ميدانيا؛

❖ **الحدود البشرية:**

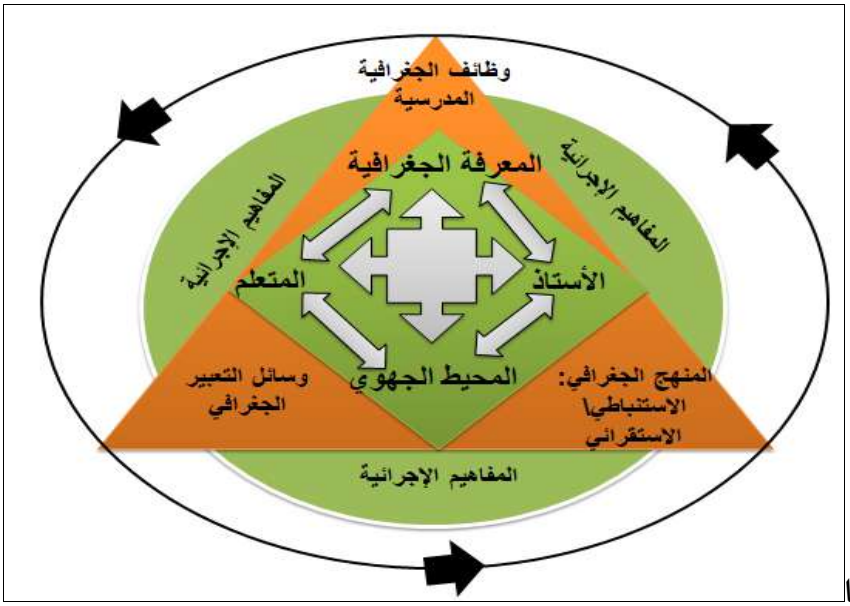
اقتصرنا في بحثنا على عينة من المتعلمين في حدود 259 متعلم ومتعلمة بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين؛

## ثانيا: الإطار البيداغوجي والديداكتيكي المقترح لتدريس الجغرافيا الجهوي ة وتعلمها:

**1) المنطلقات تدريس الجغرافيا الجهوية وتعلمها:**

- **المنطلقات الديداكتيكية:** شهدت الجغرافية المدرسية تجديدا في حقلها الديداكتيكي وأساليب تعليمها وتعلمها، وتوظيف مفاهيم الجغرافيا الجهوية وقضاياها في مراحل بناء الدرس الجغرافي سيسهم لا محالة من نقلها من مادة لشحن المتعلمين بالمعارف (الطريقة الإلقائية)، إلى مادة علمية لها وظائف تربوية ومجتمعية تركز على إعداد المتعلمين للحياة العملية المنتجة لفائدة مجالهم ومجتمعهم الجهوي، ويرتكز تدريس الجغرافي ة المدرسية على أقطابه ثلاثة: (وظائف الجغرافيا المدرسية، المنهج الجغرافي، وسائل التعبير الجغرافي )، بينما أقطاب العملية التعليمية التعلمية فحددنها في أربعة أقطاب: المعرفة الجغرافية ، الأستاذ، المتعلم، المحيط الجهوي، كما هو مبين في الشكل أدناه:

**الشكل رقم 1 : النموذج البيداغوجي تدريس الجغرافيا الجهوية وتعلمها**




المصدر: بحث ميداني، الموسم الدراسي2021-2022

- **المنطلقات المجالية:** شهد المجال الوطني دينامية مجالية منذ الاستقلال، والمنبثقة من الإرادة السياسية القائمة على إرساء خيار الجهوية باعتباره خيارا استراتيجيا لتحقيق عدالة مجالية واجتماعية وذلك لنجاعة السياسات والبرامج والمشاريع على مستوى الجهوي وذلك بتمكين الجهة بمجموعة من الاختصاصات التي تتوزع إلى اختصاصات ذاتية، واختصاصات مشتركة مع الدولة، واختصاصات منقولة إليها من هذه الأخيرة بناء على مبدأ التفريع. وتعززت الجهوية المتقدمة كذلك بعد إقرار الميثاق الوطني للاتمركز الإداري سنة 2017 .
- **المنطلقات المجتمعية:** تتجلى الأسس المجتمعية للجغرافية الجهوية في فائدتها ووظيفتها المجتمعية، على اعتبار أن الجغرافي ة المدرسية رائدة في ذلك باعتبارها منهجا للتفكير المجالي وذلك بترسيخ كفايات تؤهل المتعلمين في إعداد مجالهم وتأهيليه (التشخيص، الإعداد، التنفيذ، التقييم، استشراف المستقبل)، بالإضافة إلى إعداد البرامج والمخططات التنموية، وكذا الانخراط في قضايا البيئة والتنمية المستدامة؛
- **المنطلقات التربوية:** إن المقاربة الجهوية في تعليم الجغرافية المدرسية وتعلمها تجد أسسها التربوية فيما شهدته المنظومة التربوية من تجديد وإصلاح من خلال التركيز على المقاربة بالكفايات ومهارات القرن 21 لدى المتعلمين؛ بتنمية كفايات وقدرات واتجاهات لحل وضعيات-مشكلة من مجالهم الجغرافي واقتراح حلول لها والتشبث بالثوابت الدستورية للبلاد،

في احترام تام لرموزها وقيمها الحضارية المنفتحة، والتمسك بالهوية بشتى روافدها، والاعتزاز بالانتماء للأمة، وإدراك الواجبات والحقوق.

**2) المداخل الأساسية للمجزوءة المقترحة المرتكزة على تدريس الجغرافيا الجهوية وتعلمها**

يرتكز تدريس الجغرافيا الجهوية وتعلمها على خمسة مداخل هي:

**جدول رقم 3: المداخل لتدريس الجغرافيا الجهوية وتعلمها**

| المدخل المفاهيمي | المدخل المعرفي | المدخل الديداكتيكي | المدخل القيمي | التمفصل بين المدرسة ومحيطها الجهوي |
|---|---|---|---|---|
| توظيف مفاهيم مهيكلة للجغرافيا الجهوية: الجهة، التمايز المكاني، الدينامية، التوطين، التوزيع، التفاعل المجالي، استشراف المستقبل | تدريس مفاهيم وقضايا جغرافيا الجهوية بأبعادها المركبة؛ | -اعتماد النهج الجغرافي:<br>* الوصف؛<br>* التفسير؛<br>* التعميم.<br>- توظيف وسائل التعبير الجغرافي.<br>-توظيف جميع تقنيات التنشيط وطرائق التعليم والتعلم وكذا أهم النظريات البيداغوجية الحديثة. | -إكساب المتعلم قيم واتجاهات إيجابية؛<br>-إكساب المتعلم قيم المواطنة؛<br>-إكساب المتعلم تربية مجالية تؤهله للمشاركة والتفاعل الإيجابي مع قضايا مجاله الجهوي؛<br>-التمكن من التعامل النقدي تجاه أشكال استغلال الإنسان للمجال الجهوي؛<br>-تقدير جهود المتدخلين (الدولة، الجماعات الترابية، المجتمع المدني، الأفراد...). | اعتماد مبدأ التمفصل في اكتساب الكفايات انطلاقا من تفاعل بين الجغرافيا المدرسية ومحيطها الجهوي |

المصدر: بحث ميداني، الموسم الدراسي 2021-2022

**3) البراديغم المعتمد في تعليم الجغرافيا الجهوية وتعلمها**

من أجل أجرأة تدريس الجغرافيا الجهوية وتعلمها لابد من براديغم يوازي بين ما هو نظري وتطبيقي، وبالتالي فإن البراديغم المقترح يرتكز على ثلاثة مدخل هي:

* **مدخل نظري**: يروم إكساب المتعلم مفاهيم ومعارف نظرية تهم الجغرافيا الجهوية؛

* **مدخل تطبيقي**: يستهدف جعل المحيط الجهوي وعاء للتعلم والتثقيف. فالتعلم لا يقتصر على الفصل الدراسي وحده، بل يمتد خارج أسوار المدرسة بربط الجسور بين المدرسة ومحيطها الجغرافي في إطار التمفصل بينهما في إطار النموذج البيداغوجي القائم على البيداغوجية المحلية، التي ترتكز على وضع المتعلمين أمام وضعيات مشكلة مستمدة من محيطهم المحلي؛
* **مدخل التعلم الذاتي**: تحفيز المتعلم على التعلم الذاتي.

**جدول رقم 4: البراديغم المعتمد في تعليم المجزوءة المقترحة وتعلمها**

| نظري | تطبيقي | التعليم الذاتي |
|---|---|---|
| * التمكن من توظيف مفاهيم ومصطلحات الجغرافيا الجهوية؛<br>* التمكن من معارف تهم الجغرافيا الجهوية؛<br>* القدرة على الاشتغال على الوثائق الديداكتيكية: الخرائط، المبيانات، الخطاطات، الأنترنت، النصوص، الرسومات، الجداول...؛<br>* القدرة على إعمال النهج والتعبير الجغرافي؛<br>* ترسيخ مواقف إيجابية تجاه المحيط الجهوي والانخراط في الشأن المحلي. | أجراءة تمفصل بين المدرسة والمحيط الجهوية من خلال:<br>* خرجات ورحلات دراسية؛<br>* أنشطة تعليمية تعلمية في إطار الأندية الجغرافيا (نادي البيئي، نادي التنمية الترابية، نادي الرحلات والخرجات، نادي الجغرافيا...)؛<br>* الأنشطة اللاصفية في إطار التعلم الذاتي (عروض، ملفات، تقارير، روبرتجات...)<br>* وضعيات مشكلة مستمدة من المحيط الجهوي | * اعتماد التعلم الذاتي من أجل بناء تعلماته بنفسه مما سيسهم في تحفزه على التعلم بالتنمية المهارات التفكير العليا والعمل بالمجموعات وكذا بالمشاريع |

المصدر: بحث ميداني، الموسم الدراسي 2021-2022

**4) الكفايات والقدرات الخاصة بتدريس الجغرافيا الجهوية وتعلمها:**

تسعى المجزوءة الديداكتيكية المقترحة إلى اكتساب وترسيخ مجموعة من الكفايات الأساسية: مفاهيمية\معرفية، منهجية ومهارية، اتجاهات ومواقف إيجابية؛ هذا علاوة على مجموعة من القدرات المرتبطة بها:

**جدول رقم 5: الكفايات والقدرات الخاصة بالمجزوءة المقترحة**

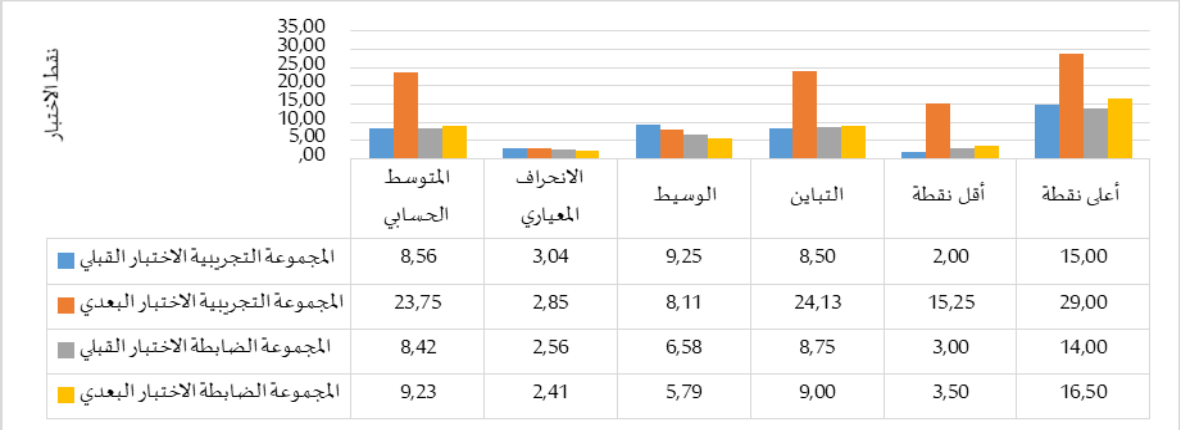
| الكفايات | القدرات |
|---|---|
| اكتساب كفايات مفاهيمية\معرفية | * التمكن من مفاهيم الجغرافيا الجهوية وتوظيفها في دراسة وتحليل ظاهرة جهوية؛ |
| | * التمكن من تحديد الخصائص العامة لجهة كلميم واد نون (الموقع، الأقاليم وجماعات الجهة، المميزات الطبوغرافية والمناخية للجهة، الخصائص البشرية وتوزيعها بجهة كلميم وادنون)؛ |
| | * التمكن من تشخيص وضعية الموارد الطبيعية (التربة والغابة) والوحيش بجهة كلميم واد نون؛ |
| | * تشخيص ديموغرافية ساكنة كلميم واد نون وتوزيعها حسب الوسط الجغرافي، ورصد بعض الأوضاع الاجتماعية بجهة كلميم واد نون؛ |
| | * رصد خصائص الاقتصاد الجهوي لجهة كلميم واد نون، وإبراز أهم التحديات التي تواجهه، وإدراك أهمية الأساليب التدبيرية لتنميته؛ |
| | * وصف مظاهر التنوع الثقافي والتراثي بجهة كلميم واد نون، وتقدير أهميته، تبني مواقف إيجابية تجاه الموارد الثقافية والتراثية الوطنية بصفة عامة وبجهة كلميم واد نون بصفة خاصة، وإدراك المجهودات المبذولة للمحافظة عليها؛ |
| | * تعرف المكونات الأساسية للخريطة الطبوغرافية، والتدرب على قراءة مكوناتها، واكتساب مهارة إنجاز مقطع طبوغرافي بتوظيف خرائط طبوغرافية من المجال الجهوي؛ |
| | * التعرف على عناصر المشهد الحضري وأهم مراحل النمو الحضري لمدينة كلميم، ورصد العوامل المتحكمة في مورفولوجيتها، ومشاكلها؛ |

| | |
|---|---|
| | * التعرف على عناصر المشهد الحضري –كلميم أنموذجا-ومراحلالنمو الحضري لكلميم ، ورصد العوامل المتحكمة في مورفولوجيتها، وأهم مشاكل التوسع الحضري لمدينة كلميم، بالإضافة إلى تشخيص المجال الحضري Hانموذجا مدينة كلميم؛ |
| | * التعرف على عناصر المشهد الريفي، وصف وتفسر الخصائص المميزة للمجال الريفي بجهة كلميم وادنون، والتدرب على تشخيص المجال الريفي جماعة تغجيجت نموذجا؛ |
| اكتساب وترسيخ الكفايات المنهجية والمهارتية | * القدرة على وصف الظاهرة المدروسة |
| | * القدرة على تفسير وإبراز العوامل المتحكمة في الظاهرة المدروسة؛ |
| | * القدرة على التركيب واستنتاج الخلاصات؛ |
| | * القدرة على استنتاج امتداد الظاهرة مستقبلا (مجاليا، زمانيا) |
| | * القدرة على توظيف أدوات التعبير الجغرافي؛ |
| | * القدرة على رسم هرم الأعمار؛ |
| | * التدرب على قراءة مكوناتها، واكتساب مهارة إنجاز مقطع طبوغرافي؛ |
| | * ترسيخ منهجية كتابة موضوع جغرافي: طرح الإشكالية، تجميع المعطيات وتصنيفها، استنتاج، إعداد التقارير والخلاصات، إعداد وتقديم الملفات ...؛ |
| تبني مواقف إيجابية تجاه المحيط الجهوي | * تبني مواقف إيجابية تجاه التنوع الجيوثقافي بجهة كلميم وادنون؛ |
| | * تبني مواقف إيجابية تجاه الموارد الطبيعية؛ |
| | * اكتساب وترسيخ قيم المواطنة المجالية تؤهل للمشاركة والتفاعل الإيجابي مع المحيط الجهوي؛ |

## ثالثا: نتائج التجريب الميداني للمجزوءة التدريسية المقترحة:

### 1.مقارنة مقاييس النزعة المركزية والربح من النقط بين المجموعتين التجريبية والضابطة بناء على نتائج الاختبارين:

**المبيان رقم 1: مقاييس النزعة المركزية للاختبارين القبلي والبعدي**



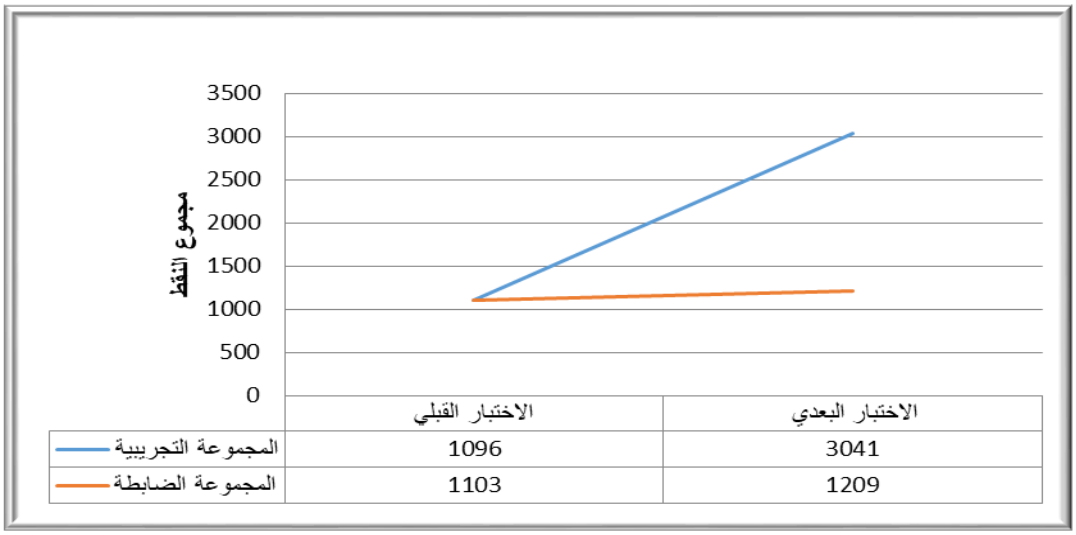

| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوسيط | التباين | أقل نقطة | أعلى نقطة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة التجريبية الاختبار القبلي | 8,56 | 3,04 | 9,25 | 8,50 | 2,00 | 15,00 |
| المجموعة التجريبية الاختبار البعدي | 23,75 | 2,85 | 8,11 | 24,13 | 15,25 | 29,00 |
| المجموعة الضابطة الاختبار القبلي | 8,42 | 2,56 | 6,58 | 8,75 | 3,00 | 14,00 |
| المجموعة الضابطة الاختبار البعدي | 9,23 | 2,41 | 5,79 | 9,00 | 3,50 | 16,50 |

نستنتج من خلال القراءة التحليلية لمعطيات المبيان أعلاه، أن المجموعة التجريبية تميزت بتقدم كبير، إذ ارتفعت قيمة متوسطها الحسابي من 08,56 في الاختبار القبلي إلى 23,75 في الاختبار البعدي، مقارنة بالمجموعة الضابطة التي كان متوسطها الحسابي 08,42 في الاختبار القبلي، وارتفع بشكل ضئيل في الاختبار البعدي الذي بلغ 09,23، ويرجع، هذا الفارق الكبير بين المجموعتين إلى كون المجموعة الضابطة تلقت تعليما عاديا مسايرا للمنهاج الدراسي، على خلاف المجموعة التجريبية التي استفادت من المجزوءة التدريسية مما أسهم في الرفع من رصيدها المعرفي من مفاهيم الجغرافيا الجهوية وقضاياها.

تظهر النتائج الإحصائية المحصلة، أن أقل نقطة بالنسبة للمجموعة التجريبية قد ارتفعت من 02 على 32 إلى 15,25على 32، على خلاف المجموعة الضابطة التي لم تعرف أي تغيير، فأقل نقطة لديها في الاختبار القبلي هي 03 على 32، حيث ارتفعت بنصف نقطة فقط في الاختبار البعدي.

ويلاحظ، أيضا، تحسن في أعلى نقطة محصلة بالنسبة للمجموعة التجريبية حيث ارتفعت من 15 على 32 في الاختبار القبلي إلى 29 على 32 في الاختبار البعدي، بينما كانت أعلى نقطة للمجموعة الضابطة 14 على 32 في الاختبار القبلي، كما نسجل ارتفاعها بشكل طفيف إلى 16,50 على 32، وهذا يدل ويؤشر على تحسن في الرصيد المعرفي للمجموعة التجريبية، وتزايد أدائها مقارنة مع المجموعة الضابطة التي ظل مستواها المعرفي شبه ثابت، لكونها لم تستفد من وحدات المجزوءة التدريسية المقترحة.

**المبيان رقم 2: مقارنة أداء المجموعتين التجريبية والضابطة ما بين الاختبارين القبلي والبعدي**




| | الاختبار القبلي | الاختبار البعدي |
|---|---|---|
| المجموعة التجريبية | 1096 | 3041 |
| المجموعة الضابطة | 1103 | 1209 |

يلاحظ من خلال تتبع المعطيات والمؤشرات الإحصائية التي يكشف عنها المبيان أعلاه، تسجيل تحسن إيجابي وكبير في إجابات متعلمي المجموعتين التجريبيةوالضابطة فيما بين الاختبارين القبلي والبعدي. ومن خلال مقارنتنا بين المجموعتين حسب مجموع النقط المحصلة نجد أن المجموعة التجريبية قدشهدتتقدما كبيرا، إذ انتقل مجموع نقطها من 1096 في الاختبار القبلي إلى 3041 في الاختبار البعدي، لتحقق بذلك ربحا يعادل 1945 نقطة ما بين الاختبارين. بينما انتقل في المجموعة الضابطة من 1103 إلى 1209، لتحقق بذلك ربحا بلغ 106 نقطة.

استنادا إلى ما سبق، نستنتج تفوقا كبيرا للمجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، إذ تضاعف عدد النقط المحصلة بثلاث مرات، ويفسر هذا التفوق والارتفاع الكبير لحصيلة المجموعة التجريبية من النقط في الاختبار البعدي بتزايد عدد إجاباتها الصحيحة بفعل استفادتها من المجزوءة التدريسية المرتكزة على تدريس الجغرافيا الجهوية وتعلمها، في حين أن تلاميذ المجموعة الضابطة لم يستفيدوا من هذا التكوين مما انعكس على مستواهم المعرفي.

## 2. مقارنة بين فروق المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي:

**جدول رقم 6: دلالة الفروق الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة**

| الاختبار | المجموعات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | اختبار Test-t | درجة الحرية | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| القبلي | التجريبية | 128 | 8,56 | 3,04 | 0,40 | 257 | 0,685 | غير دالة إحصائيا |
| | الضابطة | 131 | 8,41 | 2,58 | | | | |
| البعدي | التجريبية | 128 | 23,75 | 2,84 | 44,36 | 257 | 0,000 | دالة إحصائيا |
| | الضابطة | 131 | 9,23 | 2,40 | | | | |

يتبين من خلال معطيات الجدول أعلاه،وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي وهي كالآتي:

- ارتفاع المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية من 8,56 بانحراف معياري 3,04 إلى 23,75 بانحراف معياري 2,58 في الاختبار البعدي؛
- ضعف المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في الاختبارين، إذ بلغ في الاختبار القبلي 8,41 بانحراف معياري 2,58، وفي الاختبار البعدي إلى 9,23 بانحراف معياري 2,40؛
- انعدام فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة، فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية "ت" Test-t 0,40 عند درجة الحرية 257 بمستوى الدلالة 0,685، وهي غير دالة لأنها أكبر من 0,05، ما يشير إلى تشابه في الرصيد المعرفي لمتعلمي المجموعتين من مفاهيم الجغرافيا الجهوية وقضاياها.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي، فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية "ت" Test-t في الاختبار البعدي 44,36 عند درجة الحرية 257 بمستوى الدلالة 0,000 وهي دالة إحصائيا لأنها أصغر من 0,05 وبالتالي تباين في الرصيد المعرفي بين المجموعة التجريبية والضابطة، ويعزى ذلك إلى استفادة المجموعة التجريبية من المجزوءة المقترحة المرتكزة على تدريس الجغرافيا الجهوية وتعلمها على خلاف المجموعة الضابطة التي درست بكيفية عادية ولم تستفد من دروس المجزوءة التدريسية المقترحة.

- ارتفاع الربح المحقق في المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية ما بين الاختبارين القبلي والبعدي، وقدر 15,19 بانحراف معياري 4,29، عكس المجموعة الضابطة التي لوحظ فيها ضعف متوسط الحسابي للربح المحقق الذي قدر 0,81 بانحراف معياري 1,37، وبلغت قيمة الدلالة الإحصائية "ت" Test-t للربح المحقق للمجموعتين التجريبية والضابطة ما بين الاختبارين 36,48 عند درجة الحرية 257 بمستوى الدلالة 0,000، وهي دالة إحصائيا، لأنها أصغر من 0,05.
- وجود فروق في متوسط الربح المحقق للمجموعتين الضابطة والتجريبية ما بين الاختبارين لصالح هذه الأخيرة.
- بناء على سبق يستخلص وجود تباين واضح بين نتائج الاختبارين حسب المجموعتين؛ فالمجموعة الضابطة عرفت تحسنا؛ لكنه ضئيل، مقارنة بالمجموعة التجريبية التي شهدت تحسنا كبيرا ويتجلى في ارتفاع الربح المحقق لديها، ما يؤكد تحسن مستواها المعرفي، ويرجع هذا التفوق إلى أثر تعليم المجزوءة المقترحة وتعلمها، الذي أسهم في تحقيق نتائج إيجابية، ورفعت من الأداء التحصيلي لمتعلمي المجموعة التجريبية.

### 3. مقارنة الفروق في الربح المحقق للمجموعتين التجريبية والضابطة ما بين الاختبارين القبلي والبعدي

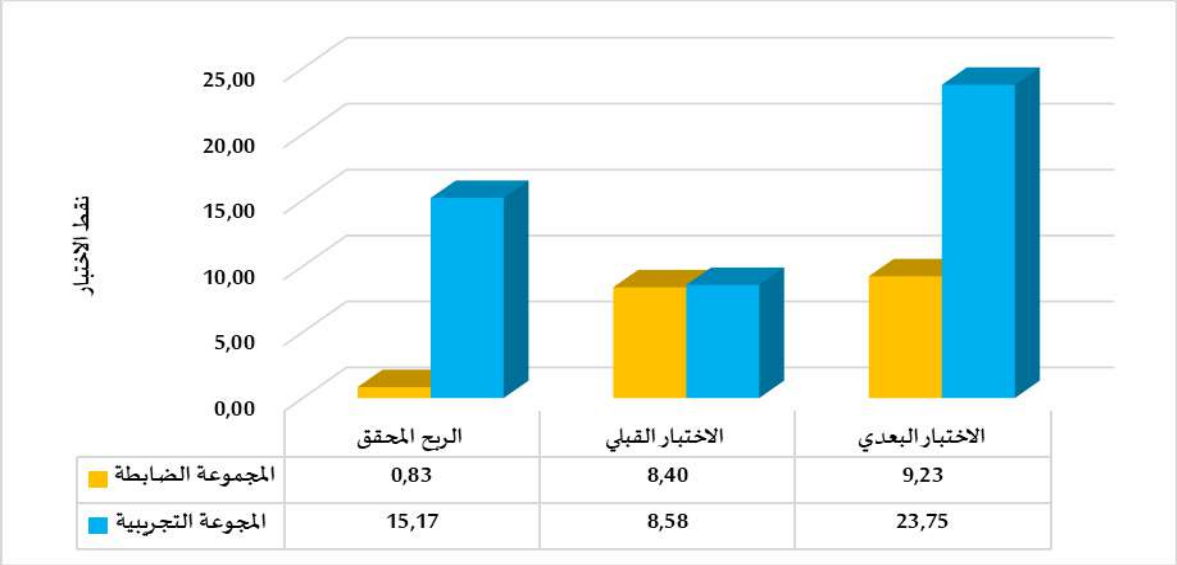
**جدول رقم 7: الفروق في الربح المحقق للمجموعتين التجريبية والضابطة مابين الاختبارين القبلي والبعدي**

| الموضوع | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | اختبار Test-t | درجة الحرية | مستوى الدلالة | القرار | حجم التأثير (إيتا) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الربح المحقق | التجريبية | 128 | 15,19 | 4,29 | 36,48 | 257 | 0,000 | دالة إحصائيا | 0.916 تأثير كبير |
| | الضابطة | 131 | 0,81 | 1,37 | | | | | |

تكشف القراءة التحليلية لمعطيات الجدول رقم 3 والمبيان رقم 2، أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية ما بين الاختبارين، قد بلغ ما قيمته 15,19 بانحراف المعياري مقداره 4,29، مقابل انخفاضه لدى المجموعة الضابطة، إذ لا يتجاوز 00,81 بانحراف معياري 1,3، بينما قيمة الدلالة الإحصائية "ت" Test-t هي 36,48 عند درجة الحرية 257 بمستوى الدلالة 0,00، وعليه فهي دالة إحصائيا، لأنها

أصغر من 0,05، ما معناه وجود فروق دالة بين متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية ما بين الاختبارين القبلي والبعدي ، وهذا يدل على أن المجموعة التجريبية اكتسبت مجموعة من المعارف الجديدة بخصوص مفاهيم الجغرافيا الجهوية وقضاياها، عكس المجموعة الضابطة التي تلقت الدرس بطريقة عادية وتقليدية وكان الربح المحقق لديها ضعيفا جدا.

**المبيان رقم 3: المقارنة بين ربح المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي**



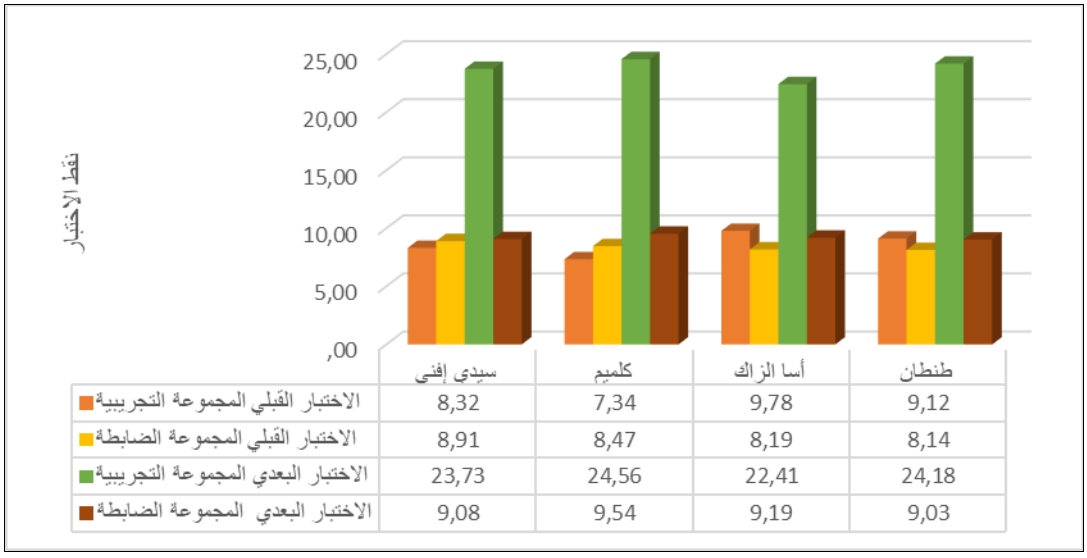

بناء على ما سلف، نستنتج أن الربح المحقق للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بين الاختبارين متفاوت ومتباين بشكل واضح، فربح المجموعة التجريبية يفوق مثيلتها الضابطة بأكثر من 14 مرة؛ أي بقيمة 14,34 كفارق ويوصف بالشاسع.

من أجل إضفاء صيغة التأكيد على هذه النتيجة، تم حساب حجم التأثير بقيمة مربع إيتا ( Eta squared)، فقيمة $\eta^2$ لمستوى الربح المحقق بلغت 0.916، مما يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل (المجزوءة التدريسية المقترحة المرتكزة على تدريس مفاهيم وقضايا الجغرافيا الجهوية وتعلمها) كان بنسبة تأثير كبيرة بلغت نسبته 91.6٪ في المتغير التابع (التحصيل الدراسي للتلاميذ من مفاهيم الجغرافيا الجهوية وقضاياها)، وهي نسبة مرتفعة تقع في نطاق حجم التأثير الكبير لمستويات حجم التأثير السالفة الذكر.

**4. مقارنة بين متوسطات لمعدلات الاختبارين القبلي والبعدي حسب المديريات الإقليمية**

من خلال رصد وملاحظة المؤشرات والمعطيات الإحصائية المضمنة في المبيان أعلاه، يتضح وجود تباين في المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة في جميع المديريات الإقليمية المحتضنة للتجريب الميداني ما بين الإختبارين، ولعل التوضيحات التفصيلية التالية تعدد هذا المعطى:

**المبيان رقم 4: متوسط معدلات الاختبارين للمجموعتين حسب المديريات الإقليمية**




| | سيدي إفني | كلميم | أسا الزاك | طنطان |
|---|---|---|---|---|
| الاختبار القبلي المجموعة التجريبية | 8,32 | 7,34 | 9,78 | 9,12 |
| الاختبار القبلي المجموعة الضابطة | 8,91 | 8,47 | 8,19 | 8,14 |
| الاختبار البعدي المجموعة التجريبية | 23,73 | 24,56 | 22,41 | 24,18 |
| الاختبار البعدي المجموعة الضابطة | 9,08 | 9,54 | 9,19 | 9,03 |

فعلى مستوى المجموعة التجريبية؛ يلاحظ جليا ارتفاع كبير في أداء المجموعة التجريبية ما بين الاختبارين في مختلف المديريات الإقليمية للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين كلميم وادنون، إذ انتقل المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بالمديرية الإقليمية كلميم من 7,34 في الاختبار القبلي إلى 24,56 في الاختبار البعدي، والشيء نفسه بالنسبة للمجموعة التجريبية بالمديرية الإقليمية سيدي إفني؛ إذ انتقل متوسطها الحسابي من 8,32 في الاختبار القبلي إلى 23,73 في الاختبار البعدي، وينطبق هذا، أيضا، على المجموعة التجريبية في المديرية الإقليمية طانطان، إذ لم يكن يتجاوز 9,12 في الاختبار القبلي ليرتفع إلى 24,18 في الاختبار البعدي. وهذا فضلا في المديرية الإقليمية أسا الزاك الذي ارتفع من 9,78 في الاختبار القبلي إلى 22,41 في الاختبار البعدي.

فعلى مستوى المجموعة الضابطة؛ يلاحظ ارتفاع في أدائها ما بين الاختبارين، لكنه ضعيف جدا إذ لا يصل إلى ربع أداء المجموعة التجريبية، فقد انتقل متوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بالمديرية الإقليمية سيدي إفني من 8,91 في الاختبار القبلي إلى 9,08 في الاختبار البعدي. وبالمديرية الإقليمية

كلميم انتقل متوسطها من 8,47 في الاختبار القبلي إلى 9,54، فيما يخص المديرية الإقليمية أسا الزاك التي انتقل متوسطها من 8,19 في الاختبار القبلي إلى 9,19، والشيء نفسه بالمجموعة الضابطة بالمديرية الإقليمية طانطان؛ إذ كان متوسطها الحسابي يبلغ 8,14 في الاختبار القبلي ليرتفع قليلا إلى 9,03 في الاختبار البعدي.

واستنادا على ما أسلف من البيانات والمؤشرات الإحصائية نقول؛ إن أداء المجموعة التجريبية تطور بشكل إيجابي في الاختبار البعدي مقارنة مع الاختبار القبلي، مما يدل على التطور الإيجابي في الأداء التحصيلي والرصيد المعرفي لمتعلمي المجموعة من مفاهيم الجغرافيا الجهوية وقضاياها ما بين الاختبارين، على خلاف متعلمي المجموعة الضابطة حيث يوصف رصيدهم المعرفي بالضعف أي أن أداؤهم المعرفي ظل ضعيفا.

### 5. قياس فاعلية تدريس الجغرافيا الجهوية وتعلمها -المجزوءة التدريسية المقترحة-

قياس فاعلية المجزوءة التدريسية المقترحة المرتكزة على تعليم مفاهيم وقضايا الجغرافيا الجهوية وتعلمها، و وظفنا معادلة الكسب ماك جويجان Mc Guigan ، وذلك للمقارنة بين المتوسط القبلي والبعدي لاختبار عمليات الكسب المحقق.

**جدول رقم 8: حساب فاعلية بمعادلة الكسب المعدل ماك جويجان**

| المجموعة | متوسط نقط الاختبار القبلي | متوسط نقط الاختبار البعدي | نسبة الكسب المعدل | المستوى الاحصائي |
|---|---|---|---|---|
| التجريبية | 8,58 | 23,75 | 0,64 | مقبول |
| الضابطة | 8,4 | 9,23 | 0,03 | مرفوض |

تكشف المعطيات الإحصائية المضمنة في الجدول أعلاه، أن فاعلية تأثير تعليم المجزوءة التدريسية المقترحة كان مقبولا بالنسبة للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، حيث تساوي نسبة الكسب المعدل لماك جويجان Mc Guigan (0,64)، إذ تقع في المدى الذي حدد للفاعلية بين ( 0-1). وهذا ما يؤكد أن مقترح المجزوءة التدريسية أسهم في الرفع من مكتسبات متعلمي وتقوية رصيدهم المعرفي من مفاهيم جغرافيتهم الجهوية وقضاياها، بينما لا تتجاوز نسبة الكسب لدى المجموعة الضابطة 0,03 وهي تقع في المدى ما بين (0-1) ما معناه أن مستوى الدلالة غير مقبول.

## اقتراحات وتوصيات تدريس الجغرافيا الجهوية وتعلمها:

يتطلب من القائمين على إعداد المناهج التربوية ومؤلفي الكتب المدرسية وهيئة التدريس القيام بما يلي:

- تطوير النموذج الديداكتيكي لمادة الجغرافيا لتواكب ما يعرفه الحقل الديداكتيكي والابستمولوجي للجغرافيا؛
- اعتماد المقاربة الوظيفية في تدريس الجغرافيا المدرسية وتعلمها، وذلك بجعلها في قلب انشغالات المجتمع المغربي؛
- اعتماد البيداغوجيا الجهوية في تدريس الجغرافيا وتعلمها، إذ أن تعليم وتعلم قضايا المجال الجهوي للمتعلم من شأنه ترسيخ قيم التربية المجالية والمواطنة وكذا تعزيز الوعي الإيجابي تجاه محيطه الجهوي؛
- اعتماد مفاهيم جديدة في الحقل الديداكتيكي من قبيل الجهة، الدينامية المجالية، والمشهد، والتمايز المجالي؛
- التوازن بين الشقين النظري والتطبيقي في التدريس والتعلم الجغرافيا؛
- دمج المهارات الحياتية ذات الصلة بالمحيط الجهوي للمتعلم في منهاج مادة الجغرافيا؛
- جعل الجغرافية المدرسية قناة الأنسب لتصريف السياسات الترابية والتوجهات الكبرى للمملكة؛
- اعتماد مدخل قيمي في تدريس الجغرافية المدرسية وتعلمها، بتربية المتعلم تربية مجالية خدمة لمجتمعه المحلي والوطني.
- اعتماد منهاج وطني لمادة الجغرافيا متفرع إلى ثلاثة مكونات: جهوي، وطني، وعالمي، وتخصيص كل كفايات وقدرات ومهارات لكل مكون في إطار من التناغم والتكامل؛
- تطوير العدة التكوينية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين لمسايرة المستجدات الابستمولوجية والديداكتيكية للجغرافيا؛

## خاتمة عامة

تلعب الجغرافية المدرسية دورا هاما في ترسيخ معارف وقدرات وقيم مجالية للمتعلمين، على اعتبارات عديدة، منها ما هو جيوثقافي إذ أن المغرب دولة التنوع، فكل مجال جغرافي ينفرد بخصائص طبيعية (الصحاري، الجبال، السهول، الغطاء النباتي ...) وبشرية (العادات والتقاليد، القيم...)، جعلت منه بلدا للتعايش والتنوع. علاوة على الإصلاحات الترابية التي باشرتها الدولة في السنوات الأخيرة في ظل مبادئ الدستور 2011، وتعززت هذه الإصلاحات الترابية بعد التقطيع الجهوي الجديد والذي قسمت على إثره المجال الوطني إلى 12 جهة سنة 2015، و إقرار الميثاق الوطني للاتمركز الإداري سنة 2017 طبقا للمرسوم رقم 2.17.618 صادر في 18 من ربيع الثاني 1440 (26 ديسمبر 2018) بمثابة ميثاق وطني للاتمركز الإداري، جاء هذا الميثاق في إطار إرساء الحكامة الترابية ولاسيما ما نصت عليه الفصول 49، 90، 92، 145، 154 من الدستور 2011، إضافة إلى ما نصت عليه القوانين التنظيمية للجماعات الترابية على التوالي 111.14 و112.14 و113.14.

فقد أسند للجهات اختصاصات ذاتية واختصاصات مشتركة مع الدولة واختصاصات منقولة إليها طبقا لأحكام القانون التنظيمي رقم 111.14 المتعلق بالجهات بناء على مبدأ التفريع في العديد من مواده، نذكر على سبيل المثال لا الحصر المواد 82؛ و83؛ و84؛ و85 مع مراعاة مبادئ التدرج والتمايز.

وعلى ضوء ذلك، أصبح من الضروري تطوير مناهج مادة الجغرافيا لتواكب هذه الإصلاحات والغايات الكبرى للمملكة بتدريس قضايا المجال الجهوي وربطها باستراتيجية الدولة وغايتها المأمولة.

## لائحة المراجع

**المراجع باللغة العربية :**

❖ **<u>الوثائق التربوية الرسمية:</u>**

* وزارة التربية الوطنية، 2000، مديرية المناهج، نتائج تحليل الحاجيات بالتعليم الابتدائي، الرباط، المغرب

* وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، 2006، مديرية المناهج، دليل المناهج الجهوية والمحلية، الرباط، المغرب.

* وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، المملكة المغربية، كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي، مديرية المناهج، (نونبر 2007)، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، الرباط، المغرب

* وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، 2008، البرنامج الاستعجالي لوزارة التربية الوطنية، 2009-2012، الرباط، المغرب.

* وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، مصوغة خاصة بتكوين المعلمين العرضيين الحاصلين على شهادة الباكالوريا أو مستوى أقل، من إنجاز فريق من مكوني مركز تكوين المعلمين والمعلمات بالرباط بإشراف المنسقية المركزية لمراكز تكوين المعلمين والمعلمات خلال الموسم الدراسي: 2004-2005

* وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، 2002، الكتاب الأبيض، لجان مراجعة المنهاج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي، والتأهيلي، الرباط، المغرب

* المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرؤية الاستراتيجية للإصلاح، ( 2015-2030)، الرباط، المغرب

* وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، ( 2000)، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الرباط، المغرب.

❖ **الأطروحات**

* احفيظ فانيدي (2011) تقويم التناول التربوي للبعد المحلي في المناهج التعليمية، دراسة حالة نيابة الصخيرات وهي رسالة لنيل درجة دكتوراه في علوم التربية

* خديجة أطويف ( 2016)، مقاربة ديداكتيكية لتدريس التاريخ المحلي بالمغرب نموذج السلكين الابتدائي والثانوي الإعدادي سنة 2016 لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية

* عبد اللطيف الفرحي، (2014-2015)، النظام التربوي المغربي بين آفاق الجهوية المتقدمة ومتطلبات الحكامة الجيدة، ، جامعة محمد الخامس كلية علوم التربية، الرباط، المغرب

* عبد المولى بلفقيه، ( 2019)، مساهمة تدريس الجغرافيا في التربية المجالية لدى تلاميذ الشعب العلمية بالسنة الأولى بكالوريا من السلك التعليم الثانوي التأهيلي بالمديرية الإقليمية لوزارة التربية الوطنية بالجديدة (نموذجا) مقاربة ديداكتيكية تقويمية لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية

* لحسن الحيداوي، ( 2005)، المقاربة الوظيفية في ديداكتيكية الجغرافيا مرحلة التعليم الثانوي الإعدادي نموذجا، أطروحة لنيل الدكتوراه في علوم التربية، جامعة محمد الخامس كلية علوم التربية، الرباط، المغرب.

* محمد قفصي (2010-2011 ) "المعالجة الديداكتيكية للنهج الجغرافي من خلال التعبير الكرطغرافي، دراسة تقويمية واقتراح سبل تطوير الممارسة الصفية بالجذع المشترك مسلك الآداب نموذجا،

* مولاي المصطفى البرجاوي ( 2014)، بعنوان تدريس الجغرافيا بالكفايات وأثر المقاربة التطبيقية في تطويرها، مستوى الجذع المشترك الأدبي نموذجا –دراسة تربوية تقويمية-أطروحة لنيل درجة الدكتوراه في علوم التربية

❖ **الكتـــب:**

* بلفقيه محمد، ( 2002)، الجغرافيا القول عنها والقول فيها المقومات الابستمولوجية، الرباط ، الطبعة الأولى، الرباط، دار النشر المعرفة.

* رشيد ملوكي، (2017)، التقطيع الجهوي ومسلسل التشكيل الترابي بالمغرب (السياقات، والوظائف والأبعاد)، مكتبة الرشاد، سطات

* سهيل اليندوزي (ماي 2012): المنهج والمنهاج والبرنامج، مجلة دفاتر التربية والتكوين، عدد مزدوج 6-7، المجلس الأعلى للتعليم، مطبعة مكتبة المدارس

* شكير حسن (2002)، مدخل الكفايات والمجزوءات، مقاربة نظرية وتطبيقية، مطبعة الملتقى برينتر، المحمدية، الطبعة الأولى

* محمد الدريج، 1983، تحليل العملية التعليمية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى

* محمد الرفاص، 1991، الدينامية السكانية، التربية السكانية بالمغرب: الكتاب المرجعي"، مطبعة الجديدة، الدار البيضاء

* محمد بريان وآخرون، 1982، قراءة وتحليل الخريطة الطوبوغرافية، منشورات اللجنة الوطنية المغربية للجغرافية، الرباط

❖ **الدوريات والمجلات العلمية:**

* إبراهيم مصباح، صديق عبد النور، 2020، الجغرافيا والتربية على قيم المواطنة قراءة في الأهداف التعليمية لدروس مادة الجغرافيا، مسالك التربية والتكوين، المجلد 3 العدد 2

* عبد العزيز فعراس، الثقافة الحسانية، الحمولات التربوية ومطلب الإدماج في المنظومة التعليمية، مجموعة البحث والدراسات حول ساحل الصحراء

* عبد اللطيف اسبيرتو، 2018، تحول ديداكتيك تدريس الجغرافيا في ظل التحديات الجديدة للتمدرس، مسالك التربية والتكوين، المجلد 1 العدد 1

* فعراس عبد العزيز، ( 2018)، إدماج الثقافة الحسانية في المنظومة التعليمية من خلال تجربة إرساء المنهاج التربوي الجهوي، الثقافة الحسانية: الحمولات التربوية و مطلب الإدماج في المنظومة التعليمية"، مجموعة البحث والدراسات حول ساحل الصحراء

❖ **المعاجم اللغوية والتربوية:**

* عبد الكريم غريب، 2006، المنهل التربوي، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى

* عبد العزيز فعرس، (2016)، المعجم الحساني البيئي الجغرافي، مركز الدراسات الصحراوية، جامعة محمد الخامس، الرباط ، مطبعة ابي رقراق.

❖ **المراجع باللغة الأجنبية**

- Amor Belhedi, 1993, L'espace Geographique De l'absolu au relative, L'espace: Concepts et approches." FSHS, 151 p, 1993, pp 11 – 36
- Anne Clerval et Mathieu Van Criekingen, 2012, « La gentrification, une approche de géographie critique», Carnets de géographes
- Anne Clerval ,2011, David Harvey et le matérialisme historico-géographique, Espaces et sociétés (n° 147)
- Anne Volvey, Yann Calbérac, Myriam Houssay-Holzschuch, 2012,Terrains de je. (Du) sujet (au) géographique, Annales de géographie /5-6 (n° 687-688)
- Anne-Laure Pailloux and Fabrice Ripoll,2019, « Géographie(s) des mobilisations », Carnets de géographes, pp 1-18
- B.M. Schoumaker, 2012, la didactique de la géographieorganiser les apprentissages. (Néerlandais) Broché . p 131
- Bahia Hattab .2016.conception des manuels scolaires et l'impact ingenierique, master didactique du FLE et FOS, faculté des langues et étrangères, Université Abdelhamid Ibn Badis, Algérie, p10

- Baulig, H. (1959). Géographie générale et géographie régionale. Cahiers de géographie du Québec, 3(6)
- Blacksell, M., Watkins, C., & Economides, K. (1986). Human Geography and Law: A Case of Separate Development in Social Science. Progress in Human Geography, 10(3)
- Boyé, M. (1970). La géographie est-elle une science? Introduction aux problèmes de codification dans le traitement automatique de l'information géographique. Cahiers de géographie du Québec, 14(32)
- BRUNET (R.), DOLLFUS (O.), 1990, Mondes nouveaux. Géographie Universelle sous la direction de Roger Brunet, Paris, Hachette , Reclus
- Chantal D'Halluin et Michel Loonis,,1999 « Les formations ouvertes et à distance », Revue internationaled'éducation de Sèvres
- CHARRE J. G - 1975: L'espace dans l'ensemble français: morcellement et vacuité. Paris
- Danielle Champigny .Bénédicte Durand ,décembre 2002 .Enseigner les territoires de la proximité :quelle place pour l'enseignementdu « local »? .Apprendre l'histoire et la géographie à l'École. Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Versailles .Actes du colloque organisé à Paris
- Denise Pumain, 1984, Thérèse Saint-Julien, Lena Sanders. Vers une modélisation de la dynamique intra urbaine. Espace Geographique, Éditions Belin, 13 (2),
- Denise Pumain. La géographie saurait-elle inventer le futur ?. Revue Europeenne des Sciences Sociales, Librairie Droz Geneve, 1998, XXXVI (110)
- Dylan Simon, 2015. Le paysage et l'artifice en géographie. De la physionomie terrestre au paysage humain chez Max Sorre, 1913-1958. Projets de paysage : revue scientifique sur la conception et l'aménagement de l'espace, Ecole nationale supérieure du paysage de Versailles, Paysage,
- Dylan Simon, 2015. Le paysage et l'artifice en géographie. De la physionomie terrestre au paysage humain chez Max Sorre, 1913-1958. Projets de paysage : revue scientifique sur la conception et l'aménagement de l'espace, Ecole nationale supérieure du paysage de Versailles, Paysage
- Emmanuelle Vagnon, 2018, Les cartes marines, xive-xviie siècle: une appropriation de l'espace maritime ,ENTRE IDÉEL ET MATÉRIEEspace, remoire et légitimation du pouvoir (v.1200-v.1640)
- Estelle Riquois , 2010 , Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE. Education & Formation, Université de Mons
- Evangelos Livieratos. Angeliki Tsorlini, Chrysoula Voutoura, Manolis Manoledakis, 2008.Ptolemy's Geographia in digits, e-Perimetron, Vol. 3, no. 1

- Françoise de Guillebon, 2004, Le milieu local au service de la géographie,. IUFM de Bourgogne, N° de dossier: 0263334H
- Françoise Gourmelon, Thomas Houet, Christine Voiron-Canicio, Thierry Joliveau, La géoprospective, apport des approches spatiales à la prospective, L'Espace géographique 2012/2 (Tome 41)
- Gilbert, A. (1988). La nouvelle géographie régionale dans les pays anglophones et francophones. Progrès en géographie humaine, 12 (2)
- Henri Bresc et Emmanuelle Tixier du Mesnil 2010,Géographes et voyageurs au Moyen Age, Presses Universitaires de Paris Ouest
- Hervé Gumuchian et Claude Marois, 2001, INITIATION À LA RECHERCHE EN GÉOGRAPHIE ,Aménagement, développement territorial, environnement, L'information géographique, volume 65, n°3

المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي. العدد العاشر (10)
مجلة دولية محكمة. رقم الإيداع الدولي الورقي: 2550-5688. رقم الإيداع الدولي الرقمي: 2658-9079 .
مجلة مفهرسة بالمعهد المغربي للمعلومات العلمية والتقنية. مقالات ذات معرف الكائن الرقمي. تحليلات معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي "أرسيف": معامل التأثير = 0.1321/ فئة Q4/ متوسط المعامل = 0.511.

# تجديد تأطير التدريب الميداني في مراكز تكوين الأطر التربوية: نحو أنموذج التناوب المندمج المؤسس

# Innovation of the supervision of the practical training into the formation centers of the pedagogical frameworks: Towards an integrated and institutionalized rotation model

د. عبد الجليل شوقي
أستاذ محاضر مؤهل
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة كلميم واد نون
فريق البحث: تجديد مهن التربية والتكوين

Abdeljalil CHAOUKI
Maitre de conférences habilité
CRMEF-GON
Research team: innovation in education and training professions

ORCID: 0009-0002-8624-0090
Email: abdeljalil.chaouki@men.gov.ma

## ملخص

**الأهداف:** يعتبر التدريب الميداني للمتدربات والمتدربين بمراكز تكوين الأطر التربوية لتأهيل أساتذة التعليم المدرسي، من أهم مقومات بناء الكفايات المهنية لهذه الأطر وفق البراديغم عملي–نظري–عمليوتسعى هذه المقالة العلمية[1] إلى تحليل واقع إجراء التداريب الميدانية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين وفق عدة التكوين المعتمدة حاليا، وفي ضوء الإطار القانوني والتنظيمي وبالمقارنة مع بعض التجارب الدولية، ثم تقديم مقترحات مبتكرة تسعى لتجريب وتطوير الآليات المعتمدة حاليا في التكوين الممهنن لفائدة الأساتذة (ات) المتدربات والمتدربين بهذه المراكز.

**المنهجية:** استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والاستفادة من التكنولوجيات الحديثة في مجال الإحصاء، ولا سيما برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS20).

**النتائج:** لقد أفضت هذه الدراسة الميدانية للتداريب بمراكز تكوين الأطر التربوية إلى اقتراح ضرورة تجديد الاشراف عليها وتأطيرها من خلال آلية مؤسسية منظمة بنصوص قانونية : المؤسسة المرجعية للتدريب والتجريب.

**الخلاصة:** خلصت الدراسة إلى أن سير تأطير التداريب الميدانية يحتاج إلى تجديد وتجويد بما يرقى لمحورية الشق العملي ومؤسسة التدريب في التأهيل الممهنن للأساتذة المتدربين ، وإرساء آلية مؤسسية (المؤسسة المرجعية للتدريب والتجريب) باعتبارها إطارا مؤسسيا لتجاوز التعثرات التربوية والبيداغوجية والهيكلية التي تعرفها حالية أنشطة التدريب الميداني بالمراكز الجهوية لمهن التربية.

**الكلمات الدالة:** التدريب الميداني، التكوين الممهنن، الكفايات المهنية، الأساتذة المتدربون، التأطير.

[1] ورقة علمية تم تقديم عرض موجز حولها في المؤتمر الدولي السنوي الثاني للبحث والممارسة في إعداد أساتذة التعليم الابتدائي، المنظم ما بين 13 و15 نونبر 2023 بجامعة محمد السادس متعددة التخصصات التقنية ببنكرير.

**ABSTRACT**

**Objectives:** Field training for trainees and trainees in training centers for educational frameworks to qualify school teachers is one of the most important elements of qualifying the professional competencies of these frameworks according to the practical-theoretical-practical paradigm, and this scientific article seeks to analyze the reality of conducting field training in the regional centers for the professions of education and training according to the currently approved training kit, and in light of the legal and regulatory framework and in comparison with some international experiences, and then submit innovative proposals that seek to experiment and develop the mechanisms currently adopted in vocational training for the benefit of teachers (AT) Trainees and trainees in these centers.

**Methods:** Use the descriptive and analytical approach, and take advantage of modern technologies in the field of statistics, in particular the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS20) program.

**Results:** This field study of training in training centers has led to the proposal of the need to renew their supervision and framing through an institutional mechanism organized by legal texts: the reference school for training and experimentation.

**Conclusions:** The study concluded that the process of framing field training needs to be renewed and improved in a way that amounts to the centrality of the practical part in the professional qualification of teachers trained in school education, and the establishment of an institutional mechanism (the reference school for training and experimentation) as an institutional framework to overcome the educational, pedagogical and structural stumbling blocks currently known in field training activities in regional centers for educational professions.

**Keywords:** Field training, vocational training, professional competencies, trainee professors, supervision.

المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي. العدد العاشر (10)
مجلة دولية محكمة. رقم الإيداع الدولي الورقي: 2550-5688. رقم الإيداع الدولي الرقمي: 2658-9079 .
مجلة مفهرسة بالمعهد المغربي للمعلومات العلمية والتقنية. مقالات ذات معرف الكائن الرقمي. تحليلات معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي "أرسيف" : معامل التأثير = 0.1321/ فئة Q4/ متوسط المعامل = 0.511.

**المقدمة**

منذ بداية القرن الواحد والعشرين، وصدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999)، واصلت منظومة التربية والتكوين بالمغرب تلمس طريقها نحو مواكبة التحولات العلمية والفكرية والاجتماعية والسياسية والاستراتيجية التي يعرفها العالم عامة والمغرب خاصة؛ سيما وأن المنظومة أصبحت –وفق اختيار استراتيجي– تحت منظار المنظمات الدولية والوطنية المهتمة بالتربية والتعليم؛ على غرار تقويمات ودراسات: PISA-TIMSS-PIRLS، ووضعت المنظومة نتائج هذه الدراسات مدخلا من مداخل بناء برامج ومخططات الإصلاح، آخرها خارطة الطريق 2022–2026.

تعتبر مراكز تكوين الأطر التربوية آلية من آليات إصلاح منظومة التربية والتكوين، فهي التي تصنع مستقبل المنظومة، وهي التي تقوم بضخ جرعات من التجديد والتغيير في أوصال هذه المنظومة، سواء من خلال التكوين الأساس أو من خلال التكوين المستمر أو من خلال الأفكار التجديدية والتدخلية موضوع البحوث التربوية. فمن العبث أن تقوم هذه المراكز بإعادة تدوير نفس الممارسات المهنية في حلقة ثابتة فارغة، تكرس الوضعية الساكنة، في ظل تسارع التطورات والتجديدات والتحولات، ومن غير المقبول أن تظل هذه الممارسات المهنية بعيدة عن نتائج البحث والتطوير والتجريب.

يحتل التدريب العملي الميداني للأطر التربوية مكانة أساسية في التكوين الأساس التأهيلي الممهنن، باعتباره مرحلة في سيرورة تشكل الهوية المهنية للمدرس، حيث يقوم المتدرب بإدماج تعلماته النظرية ومطالعاته وأفكاره وأسلوبه في شكل ممارسة مهنية، ضمن عملية تعليمية تعلمية مؤسسية خاضعة للمنهاج الدراسي؛ تشكل خدمة عمومية تقدمها المؤسسات التعليمية لأبناء المواطنات والمواطنين، وهي في النهاية حلقة من حلقات بناء الأمة المغربية.

إن بناء الممارسة المهنية الناجعة تقتضي التدريب المتبصر حول استحضار نظريات التعلم والطرق البيداغوجية والمعارف الديكتيكية، ثم تعبئتها بالاحتكاك مع الأساليب التعليمية المتعددة للأساتذة الخبراء الممارسين، أصحاب الممارسات الفضلى، ضمن فضاء مهني منسجم مساعد على تحقيق أجواء الاكتشاف والمناولة والتجريب والممارسة، بما يحفظ زمن التعلمات من جهة، ويتلاءم مع خصوصية زمن التكوين من جهة أخرى؛ وأن يكون إسهام المؤسسة التعليمية في التكوين الأساس مناسبة للارتقاء بجودة التعلمات وتطوير مردود أطرها.

تسعى هذه المقالة العلمية لتقديم تصور حول أنموذج للتدريب الميداني، يحقق التمفصل بين مختلف أنماط التكوين والتدريب العملي، ويوفر إطارا ممأسسا مندمجا، يجعل مراكز التكوين في قلب مؤسسة التدريب، نسميه: "**المؤسسة المرجعية للتدريب والتجريب**".

انطلقت الدراسة من تشخيص ميداني حول واقع الإشراف على التداريب الميدانية وتأطيرها وسيرها بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين وفق منهج استقرائي، ثم تحليل النصوص القانونية والتنظيمية المؤطرة لهذه العملية خلال العقد الأخير، وكذا تقديم بعض التجارب الدولية في الإشراف على التداريب الميدانية وتأطيرها، لنخلص في النهاية لاقتراح أنموذج مندمج ممأسس يسعى لجعل التدريب الميداني في صلب التكوين، والمحور الذي تدور حوله باقي أنماط التكوين الأخرى، عوض أن يكون مركز التكوين هو المحور.

## I. مصطلحات الدراسة

### 1) فضاءات التكوين الممهنن بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين

منذ 2012، عرفت منظومة تكوين الأطر التربوي إصلاحا هيكليا جديدا من خلال إحداث المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين وفق المرسوم رقم 2.11.672 صادر في 27 من محرم 1433 (23 دجنبر 2011)؛ وأسندت له مهمة تأهيل أطر التدريس بجميع الأسلاك، وتكوين أطر الإدارة المدرسية وهيأة المختصين الإداريين والتربويين والاجتماعيين، والتحضير لمباريات التبريز، وفق مناهج وقرارات ومقررات ودلائل مرجعية تتغير بتغير المستجدات ومع تقدم إجراءات الإصلاح التربوي.

ومنذ سنة 2018؛ وضعت وزارة التربية الوطنية استراتيجية جديدة لتكوين المدرسين(ات) من خمس سنوات، ترتكز إلى اعتماد ثلاثة فضاءات للتكوين قبل ترسيم الأستاذ(ة) لممارسة المهنة بالمؤسسة التعليمية:

أ -**فضاء التكوين الأساس بالجامعة** ؛ ويدوم ثلاث سنوات (ستة فصول)، يتلقى تكوينا في التعليم العالي في سلك الإجازة في التربية أو في المسالك الجامعية في التربية أو يتوفر على الكفايات المرتبطة بها[1].

ب – **فضاء التكوين التأهيلي** أو التأهيل المهني بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين؛ ويدوم سنة تكوينية واحدة[2].

ت – **فضاء التدريب الميداني** والتحمل الكلي للمسؤولية بفضاء المؤسسة التعليمية؛ ويدوم سنة دراسية كاملة بتأطير من المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين[3].

يرتبط المتدرب بالمؤسسة التعليمية منذ السنة التكوينية الأولى من خلال حصص تكوينية أسبوعية محددة في ست ساعات، تحت إشراف الأستاذ المكون وبتأطير من الأستاذ المستقبل.

يمتد التكوين في السنة الثانية على مدى سنة دراسية كاملة، تخصص لإجراء تدريب مؤطر في وضعية تحمل كلي للمسؤولية القسم بفضاء المؤسسة التعليمية ؛ بغرض الارتقاء بالكفايات المهنية المستهدفة خلال السنة الأولى من التكوين، والمساعدة على اكتساب الكفايات السلوكية اللازمة لممارسة المسؤولية لمهنة التدريس، وذلك

[1] القرار 60.22، 2022، المادة:3

[2] القرار 62.22، 2022، المادة:5

[3] القرار 62.22، 2022، المادة:14

المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي. العدد العاشر (10)
مجلة دولية محكمة. رقم الإيداع الدولي الورقي: 2550-5688. رقم الإيداع الدولي الرقمي: 2658-9079 .
مجلة مفهرسة بالمعهد المغربي للمعلومات العلمية والتقنية. مقالات ذات معرف الكائن الرقمي. تحليلات معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي "أرسيف" : معامل التأثير = 0.1321/ فئة Q4/ متوسط المعامل = 0.511.

للرفع من القدرة على الممارسة الميدانية للفعل التربوي، وتعزيز الرغبة فيه، والتشبع بقيم المهنة واحترام أخلاقياتها؛ فضلا عن إعداد بحث تدخلي ومناقشته. مستفيدا من تأطير إداري وتربوي مباشر من طرف مدير المؤسسة التعليمية، ومن تأطير تربوي وبيداغوجي من لدن المفتش التربوي، ومن آلية المصاحبة والتكوين عبر الممارسة من لدن الأقران، ومن دعم ومواكبة ميدانية من طرف الرئيس المباشر ، وبتأطير عن بعد من طرف أساتذة بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، وأساتذة ممارسين لمهام التدريس من ذوي الخبرة.

الشكل رقم 01 يوضح السيرورة العامة للتكوين في خمس سنوات

## 2)مفهوم التداريب الميدانية

تعتبر التداريب الميدانية من الوحدات التكوينية التي يستفيد منها المتدرب أثناء تكوينه الأساس، وترتكز إلى منح المتدرب الفرصة للاحتكاك بالممارسات المهنية في الميدان، من أجل إكسابه خبرة ميدانية مؤطرة وموجهة من طرف الأستاذ المكون بالمركز والأستاذ المستقبل بالمؤسسة التعليمية، لأن "الخبرة غير الموجهة قد تؤدي إلى تعلم غير كافي في المهارات، فالخبرة ليست أحسن معلم في كل المواقف[1].

قدمت الدراسات التربوية عدة تعاريف للتدرايب الميدانية، منها:

[1] زرقط وبن زروق، خديجة والعياش. (2018). التكوين الأولي للأساتذة ومتطلبات الإصلاحات التربوية الحديثة في منهجية التدريس (الكفاءات). مجلة آفقا للعلوم. 4(13). ص: 201.

- "جميع الأنشطة التعليمية التي يلاحظ فيها الطالب المدرس، في بيئة مدرسية، الأعمال المهنية التي يقوم بها الأستاذ المستقبل ويمارس تحت الإشرا ف، وفي بيئة جامعية، عادة عن طريق المحاكاة، يمارس مثل هذه الأفعال تحت الإشراف. الغرض من هذه الأنشطة هو تمكين الطالب المدرس من معرفة جوانب مختلفة من المهنة من خلال التجربة، واكتساب المهارات وتطويرها والمواقف التي ستكون مفيدة له في الممارسة المهنية، ليصبح على دراية بمهاراته التعليمية وإثباتها [1].
- "مجموعة من الخبرات والمهارات العلمية والعملية، التي يتمّ تقديمها لهم ضمن إطار مُؤسَّسي، هدفه اكساب المعرفة بشكل واعٍ وكبير ومسؤول، من أجل نقل الطالب من مستوى المعرفة المحدود، إلى مُستوىً أفضل يُمكِّنه من المُمارَسة الفعلية للمهنة بشكل عملي في المستقبل ويربطه بسوق العمل، بالإضافة إلى تعديل السِّمات والسلوكيّات الشخصيّة لديه، بحيث يُساهم ذلك بشكل كبير في النموّ والارتقاء المهنيّ، وهو عملية مستمرة ووسيلة لإعداد كوادر بشرية مؤهلة مهنيا، لدفع قطاعات الانتاج نحو النمو والاستمرارية. ويعد التدريب الميدانى مقدمة للعمل بعد التخرج"[2].
- "مجموعة من الخبرات والمهارات التى تقدمها المؤسسات التعليمية للطالب المعلم بحيث تعمل على ربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملى بشكل يسهم فى نموه المهنى السليم"[3].

وبالرجوع للوثائق المرجعية لوزارة التربية الوطنية والتعليم الاولي والرياضة، نجدها تعرف التداريب الميدانية بكونها:

*"نشاطا لاكتشاف الواقع المهني، وتطوير الكفايات المهنية، فهو فترة تجمع بين عدد من أنشطة التمهين والمهننة المنجزة داخل المؤسسات التعليمية، يتم التحضير لها واستثمارها داخل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، في إطار التناوب المدمج القائم على أنموذج عملي-نظري -عملي . ويقوم المتدربات والمتدربون خلال التكوين بتطوير كفاياتهم المهنية بشكل تدريجي، انطلاقا من اكتشاف بنيات الاستقبال وصولا إلى التحمل الكلي لمسؤولية القسم في السنة الثانية من التكوين، ويتطلب هذا الأمر من المتدربات والمتدربين جهدا كبيرا فيما يتعلق بالاحتكاك بالممارسة المهنية والتكيف مع ظروف الاندماج داخل المحيط المدرسي. ويتم تأطير هذه العمليات بمصاحبة عدد من الفاعلين في مجال التكوين : المكونين -المفتشين -الأساتذة المستقبليين – رؤساء المؤسسات التعليمية"[4].*

ملاك الأمر؛ التداريب الميدانية هي أنشطة ميدانية تطبيقية عملية، تنظم في شكل مهارات وخبرات موجهة للأستاذ المتدرب، بتأطير منسق بين الأستاذ المكون بالمركز والأستاذ المستقبل بالمؤسسة التعليمية، في إطار

[1] Caisse, Maurice. (1984). La formation pratique dans la formation initiale des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, *10*(1), p :35. (traduit par l'auteur de cet article).

[2] جيهان ابراهيم الدجوى. (2023). ص:285

3 مبارك وحسن، نسرين كمال وبدرية علي حسن. (2020). دراسة تتبعيه للتدريب الميدانى بين الواقع والمأمول في ظل الجودة والاعتماد. مجلة علوم وفنون الموسيقى. 42(1). ص:1266.

[4] دليل المستقبل(ة). (2022). وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة. ص:07.

مؤسسي مؤطر ، من أجل تحقيق النمو المهني المفضي للاندماج المهني، وفق البراديغم عملي–نظري–عملي، بحيث يتم تسخير التكوين بالتناوب من أجل تجريب المعارف النظرية من جهة، واكتشاف الممارسات المهنية بالمؤسسة التعليمية سواء كانت انشطة صفية أو أنشطة مندمجة، على أساس أن يتم هذا الإندماج في الوسط المهني بشكل متدرج، يبدأ بالاستئناس والاكتشاف، ويمر بالتحمل الجزئي لمسؤولية فصل دراسي وتحليل الممارسات وترصيد الفضلى منها، وينتهي إلى القدرة على التحمل الكلي لهذه المسؤولية بثقة في النفس، والاحساس بالانتماء المهني والتوفر على مقومات الهوية المهنية. ومن بين أهم الأساليب المعتمدة في تدبير الأنشطة الميدانية[1]:

- **التعليم المصغر**: وهو تدريب المعلمين على مهارات تعليمية محددة في موقف صفي مصغر ومع تلاميذ صف صغير من 4 إلى 6 تلاميذ في الحصة مصغرة، مع إخضاع أداة المعلم المتدرب للتقويم المضبوط بأدوات معينة ثم تكرار الأداء المتبوع بالتقويم مرة بعد الأخرى إلى أن يبلغ المتدرب المستوى المطلوب من المهارة.
- **الدروس التوضيحية**: وهي دروس نموذجية يؤديها مدرس ماهر ومشرف من ذوي الخبرة أمام المعلمين الآخرين لتوضيح طرق وأساليب تدريس بعض المواد وقد يتبع كل درس مناقشة عامة، وهي ذات قيمة تعليمية كونها تصدر عن حاجة يشعر بها المعلم ويرغب في توضيح أسلوب معين أو طريقة تدريسية وتتيح للمعلمين المتدربين مقارنة طرقهم وتطبيقاتهم بطريقة منفذ الدرس، فيقوّمون أنفسهم ذاتيا.
- **الزيارات الصفية التوجيهية** : يقوم بها المشرفون أثناء زياراتهم في مدارسهم، إما لمساعدة المعلمين المتكونين على مزيد من الفهم والتقدم في تخطيط دروسهم وتنفيذها ومعاونتهم على التطبيق العملي للآراء والمواقف وأنماط السلوك والنشاط والنصائح والإرشادات المعطاة لهم في الندوات والملتقيات.
- **الزيارات والرحلات**: وتستخدم في تهيئة المعلمين الجدد وتعريفهم بالبيئة كما تساعد على تحسين التعليم إذا ما صاحبها أسلوب المحاضرة والمناقشة يجب أن يسبق الزيارة تخطيطا مسبقا وأن يوجهها شخص يعرف المكان ويجيب على أسئلة المعلمين.
- **التدريب المتنقل**: ويكون على شكل مركز تدريبي متنقل مزود بجميع الإمكانات من العنصر البشري من المدربين والمفتشين والإداريين وكذلك مختلف الأجهزة والمعدات والكتب والمراجع والمواد التعليمية المختلفة، ومهمة هذه المراكز المتنقلة وصول التدريب إلى المناطق البعيدة والنائية.
- **الورشات الدراسية**: وهي تنظيم تعاوني بين عدد كبير من المعلمين والمعلمات الذين يشتركون في مدار فترة من الزمن في برامج تدريب من أجل دراسة بعض الوسائل والمشكلات التي تهم المدرسين كالتوجيه والإرشاد ونظم التعليم، وقد يشرك فيها المديرون، والمشرفون.

## II. الإجراءات البحثية

### 1) سؤال الانطلاق:

[1] زرقط وبن زروق. (2018). ص:211-212.

كيف يسهم تأطير التداريب الميدانية بمراكز التكوين لفائدة الأساتذة المتدربين في إرساء الكفايات المهنية وتجويد التعلمات؟

## 2) مشكل الدراسة:

على الرغم من أهمية التدريب الميداني في سياق التكوين التأهيلي، فقد سجل المجلس الأعلى للتربية والتكوين في تقرير له أن التكوين العملي لا يجري: " عندما يتم تنظيمه، في الظروف المثلى. ويشكو العديد من الأساتذة، أيضا، من ضعف التزام الأساتذة المؤطرين للتداريب العملية. فمن المفرض أن يرافق هؤلاء المؤطرون المتدربين طوال التداريب العملية، وأن يدربوهم ع لى ممارسة المهنة. ولكن، التزامهم يبقي ضعيفا، لأنهم لا يتلقون أي تعويض مقابل ذلك "[1]؛ كما قدم المجلس الأعلى للحسابات –في تقرير له– ملاحظات حول صعوبات إنجاز التداريب الميدانية بمراكز التكوين، "على مستوى استقبال وتأطير المتدربين، حيث تم تسجيل أن 92% من المراكز الجهوية تواجه صعوبات عند توزيع المتدربين على المؤسسات التطبيقية خلال السنة التكوينية الأولى. ويرجع هذا الأمر إلى ضعف انخراط بعض المؤسسات التعليمية ورفض استقبال المتدربين، في بعض الأحيان، من طرف الأساتذة المستقبلين ومديري المؤسسات، إضافة إلى عامل البعد الجغرافي "[2]. كما أشار المجلس إلى أن الوزارة الوصية على التربية الوطنية اتخذت بعض الإجراءات التنظيمية والبيداغوجية من أجل تجاوز هذه الصعوبات، ولا سيما عملية إقرار تعويضات للأساتذة المستقبلين للتداريب الميدانية سنة 2022[3].

بعقب هذا التشخيص الذي قامت به مؤسستان دستوريتان بالمغرب، نطرح الأسئلة التالية:

–هل الجهود التي قامت بها الوزارة الوصية كانت كافية لتجاوز الصعوبات المرصودة من طرف الهيأتين الدستوريتين حول تأطير التداريب الميدانية؟ وهل صعوبة التعويض عن التأطير هي الصعوبة المحورية في سبيل تجويد تأطير التداريب الميدانية؟

–هل هناك صعوبات أخرى تحول دون قيام المؤطرين بواجبهم في الاشراف على التداريب الميدانية، بما يسمح لهذا الشق التكويني من بناء الكفاية المهنية للمتدرب؟

–ما هي المقترحات التجديدية لتطوير تأطير التداريب الميدانية بمراكز تكوين الأطر التربوية؟

## 3) أهمية الدراسة:

تعتبر التداريب الميدانية ركيزة أساسية في التكوين التأهيلي للأساتذة المتدربين بمراكز تكوين الأطر التربوية، إذ يقترح المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي "تبني خيار جديد يجعل التكوين يتمحور حول المؤسسة التربوية، سواء أكانت مؤسسة مدرسية أو جامعية أو للتكوين المهني، باعتبارها النواة الحقيقية لاكتساب الكفايات والمهارات المهنية، من خال التركيز على الانغماس الميداني."[4].

---

[1] الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية. (2021). ص:22

[2] المجلس الأعلى للحسابات. (2023). ص: 2655.

[3] صدور مراسلات وزارية للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين من أجل توفير الغلاف المالي الخاص بتعويضات الأساتذة المستقبلين.

[4] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. 2018. ص: 51

وتكمن أهمية هذه الدراسة في بحث واقع تأطير التداريب الميدانية بمراكز التكوين، واقتراح آليات تجديدية تجعل من هذا النمط من التكوين نواة حقيقية لبناء الكفايات المهنية المنصوص عليها في قرار تنظيم التكوين التأهيلي لفائدة الأساتذة المتدربين[1]. في إطار توجيه خدمة البحث العلمي التربوي للتفاعل مع تقارير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

## 4) فرضيات الدراسة

**الفرضية العامة:** الصعوبات التي يعرفها تأطير التداريب الميدانية لفائدة الأساتذة المتدربين ناتج عن غياب إطار مؤسسي مندمج يسهل عمليتي الاشراف والتأطير.

**الفرضيات الأساسية:**

- صعوبات التأطير ناتجة عن ضعف التأطير القانوني والتنظيمي للتداريب الميدانية،
- صعوبات التأطير ناتجة عن تعدد المؤسسات المتدخلة في التداريب الميدانية،

## 5) منهج الدراسة وحدودها:

اعتمدنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المقارن، من خلال تحليل الإطار القانوني والتنظيمي المتعلقة بتأطير التداريب الميدانية، وتحليل واقع تأطير هذه التداريب بمؤسسات الاستقبال من خلال دراسة ميدانية، وإلقاء نظرة مقارنة benchmarking مع تجارب بعض الدول الأخرى بخصوص الإشراف على التداريب الميدانية وتأطيرها.

جرت الدراسة بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة كلميم واد نون نهاية الموسم التكويني 2022-2023، وأجريت على فئة من الأساتذة المتدربين بالمقر الرئيس بكلميم، وفئة من الأساتذة المستقبلين بالمديرية الإقليمية بكلميم.

## 6) هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

أ - الوقوف عند واقع الممارسات المهنية المتعلقة بتأطير الشق العملي بمؤسسات استقبال التداريب الميدانية؛
ب -الوقوف عند النصوص التنظيمية المنظمة للتداريب الميدانية بمراكز تكوين الأطر التربوية وتقويمها؛
ت -اقتراح آليات مؤسسية تجديدية لتطوير تأطير التداريب الميدانية بمراكز تكوين الأطر التربوية.

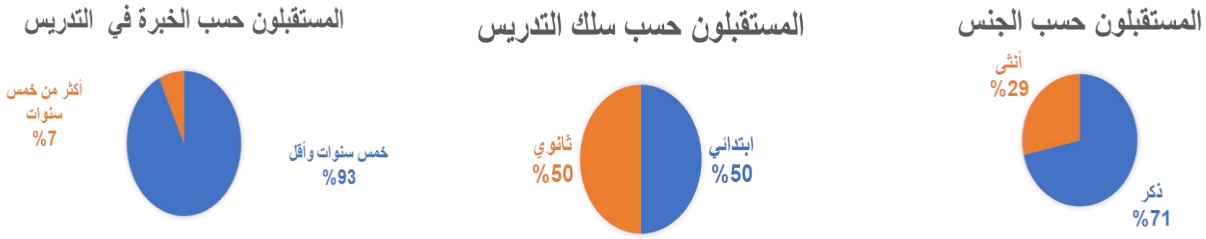
## 7) عينة البحث:

تتكون عينة البحث من:

– فئة من الأساتذة المستقبلين للتداريب الميدانية بالمؤسسات التعليمية، وعددهم 14 أستاذا مستقبلا:

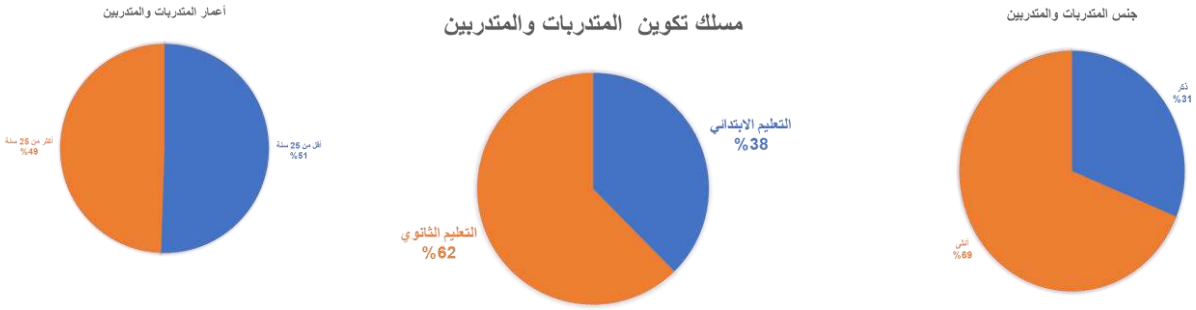
**الشكل 02: معطيات حول عينة الأساتذة المستقبلين (14)**

[1] وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة. (2022). المادة: 03.




– فئة المتدربين المستفيدين من التداريب الميدانية، وعددهم 93 أستاذا متدربا:

**الشكل: 03 معطيات حول عينة الأساتذة المتدربين (93)**




## 8) الأساليب المعتمدة:

اعتمدت الدراسة برامج معلوماتية لمعالجة المعلومات والبيانات.

## 9) أداة البحث: الاستمارة

- استمارة 01 موجهة للأساتذة المستقبلين:

تتكون هذه الاستمارة من شقين: الشق الأول يتكون من أربعة عناصر، يرصد معلومات عامة حول المستقبل: الجنس وسلك التدريس وسنوات الخبرة في التدريس وسنوات الخبرة في تأطير التداريب الميدانية، ويتضمن الشق الثاني عناصر الأسئلة الموجهة للمستجوب وعددها ثمانية عشر سؤالا.

- استمارة 02 موجه للأساتذة المتدربين:

تتكون هذه الاستمارة من شقين: الشق الأول يتكون من ثلاثة عناصر، يرصد معلومات عامة حول المتدرب: الجنس والسن ومسلك التكوين، ويتضمن الشق الثاني عناصر الأسئلة الموجهة للمستجوب وعددها ثلاثة وعشرون سؤالا.

وقد تم توزيع أسئلة الاستمارتين إلى أربعة محاور:

أولا: تأطير التداريب،

ثانيا: تخطيط تأطير التداريب وتدبيرها وتقويمها،

المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي. العدد العاشر (10)
مجلة دولية محكمة. رقم الإيداع الدولي الورقي: 2550-5688. رقم الإيداع الدولي الرقمي: 2658-9079 .
مجلة مفهرسة بالمعهد المغربي للمعلومات العلمية والتقنية. مقالات ذات معرف الكائن الرقمي. تحليلات معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي "أرسيف" : معامل التأثير = 0.1321/ فئة Q4/ متوسط المعامل = 0.511.

ثالثا: عوائق تأطير التداريب الميدانية،

رابعا: نجاعة التأطير الميداني.

## III. دراسة وتحليل نتائج الدراسة

تهدف هذه الورقة العلمية إلى الوقوف عند واقع تأطير التداريب الميدانية بمراكز تكوين الأطر التربوية، من حيث حكامة التأطير وفعاليته، وتخطيط الأنشطة الميدانية وتدبيرها وتقويمها، وكذا العوائق التي تحول دون السير العادي والناجع لهذا الشق من التكوين التأهيلي.

ومن أجل الحصول على رؤية متكاملة وواضحة لواقع تأطير التداريب الميدانية، قمت بتوزيع استمارة إلكترونية على أهم المتدخلين في بناء التكوين العملي: الأستاذ المتدرب بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين كلميم واد نون، والأستاذ المستقبل للتداريب الميدانية بمؤسسات التعليم بالمديرية الإقليمية بكلميم، وقمت بدراسة الوضعية وفق المحاور التالية:

### أولا: تأطير التداريب

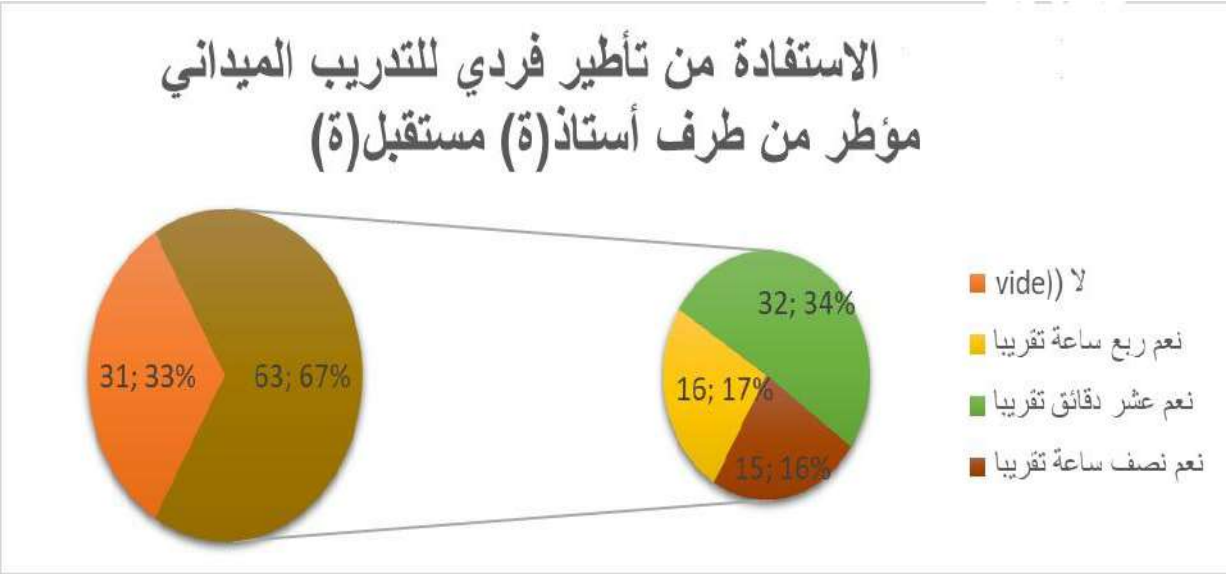
في هذا المحور طرحت الأسئلة التالية على كل من المتدخلين في التدريب الميداني:

| الأستاذ المستقبل | الأستاذ المتدرب |
|---|---|
| 1. كم عدد المتدربين في المجموعة التي استفادت من تأطيركم للتدريب الميداني؟<br>○ أقل من 04 متدربين<br>○ 04 متدربون<br>○ أكثر من 04 متدربين<br>2. صيغة التأطير الخاص بالتدريب الميداني؟<br>○ فردي<br>○ جماعي<br>○ فردي وجماعي<br>3. كم تخصص للتأطير الفردي الأسبوعي لكل متدرب على حدة؟<br>○ أقل من 30د أسبوعيا<br>○ 30د أسبوعيا<br>○ أكثر 30 د.<br>4. هل زارك الأستاذ(ة) المكون(ة) | 1. هل استفدت من تأطير فردي للتدريب الميداني مؤطر من طرف أستاذ(ة) مستقبل(ة):<br>○ نعم<br>○ لا<br>2. إذا كان الجواب بنعم، كم مدة التأطير الفردي للتداريب الميدانية من طرف أستاذ مستقبل التي كنت تستفيد منها أسبوعيا؟<br>○ 10 دقيقة<br>○ 15 دقيقة<br>○ 30 دقيقة.<br>3. متى تمت عملية التأطير الفردي الأسبوعي من طرف الأستاذ المستقبل؟<br>○ مباشرة بعد حصص التدريب الميداني<br>○ في يوم آخر<br>○ أحيانا مباشرة بعد حصص التدريب الميداني وأحيانا أخرى في يوم آخر<br>○ لم أستفيد من هذه الحصص الفردية مطلقا.<br>4. أين وقع تأطير التدريب الميداني الفردي؟<br>○ المركز<br>○ مؤسسة التدريب |

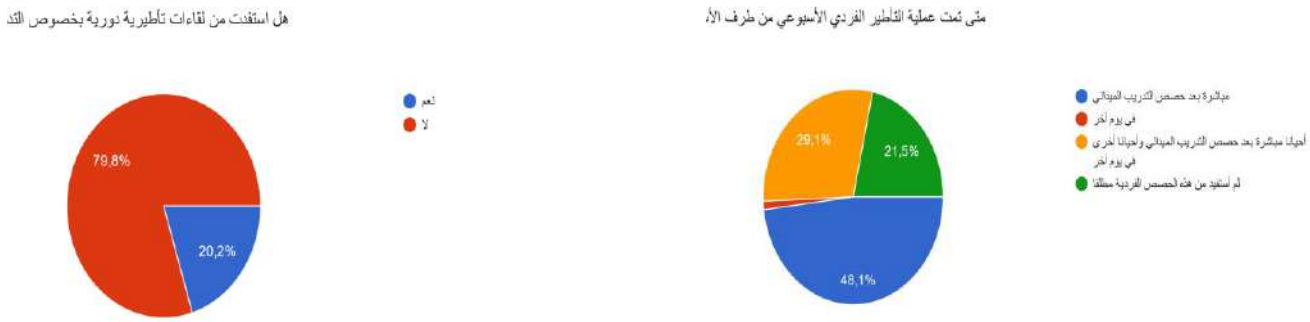
| | |
|---|---|
| أثناء فترات التأطير في مؤسسة التدريب الميداني؟<br>○ نعم<br>○ لا<br>5. إذا كان الجواب بنعم، كم عدد هذه الزيارات:<br>○ أقل من خمس زيارات خلال السنة التكوينية<br>○ أقل من 10 زيارات<br>○ أكثر من 10 زيارات | ○ المركز ومؤسسة التدريب.<br>5. هل زارك الأستاذ(ة) المكون(ة) أثناء فترات التكوين في مؤسسة التدريب الميداني؟<br>○ نعم<br>○ لا<br>6. إذا كان الجواب بنعم، كم عدد هذه الزيارات:<br>○ ثلاث وأقل<br>○ من ثلاث إلى ست مرات<br>○ من سبع إلى عشر<br>○ أكثر من عشر.<br>7. هل استفيدت من لقاءات تأطيرية دورية بخصوص التدريب الميداني؟<br>○ نعم<br>○ لا<br>8. إذا كان الجواب بنعم، من ينظم هذه اللقاءات:<br>○ الأستاذ المكون<br>○ الأستاذ المستقبل<br>○ المدير المساعد |

وبعد تمرير أداة البحث، تحصلنا على النتائج التالية:

- **على مستوى استفادة المتدربين من تأطير التداريب الميدانية:**




الشكل رقم 04: نتائج محور الاستفادة من تأطير فردي مؤطر لفائدة المتدربين

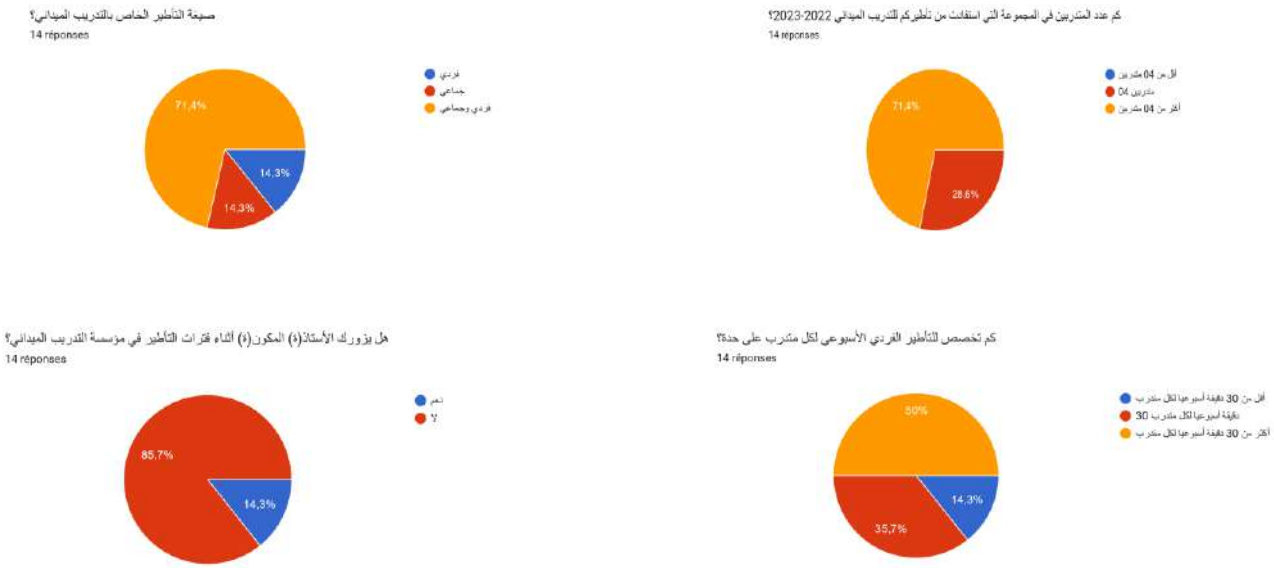



الشكل 05: نتائج محور استفادة المتدرب من تأطير التداريب الميدانية

من خلال المبيانات أعلاه، نتوصل إلى التشخيص التالي:

- ثلث العينة لا يستفيدون من التأطير الفردي الأسبوعي المحدد في ثلاثين دقيقة،
- المستفيدون من التأطير الفردي، نصفهم لا يستفيدون إلا من عشر دقائق من التأطير،
- نصف العينة التي استفادت من التأطير الفردي للتداريب الميدانية خضعت للتأطير مباشرة بعد حصص التدريب بالمؤسسة التعليمية.

- **على مستوى التأطير الفردي من لدن الأستاذ المستقبل**




الشكل 06: نتائج محور تأطير التداريب الميدانية من طرف الأستاذ المستقبل

من خلال المبيانات أعلاه، نتوصل إلى التشخيص التالي:

- يستقبل أغلب عينة الأساتذة المستقبلين مجموعات يفوق عدد عناصرها أربعة متدربين،
- يشرف أغلب عينة الأساتذة المستقبلين على تأطير فردي وجماعي أو بشكل هجين،

- يخصص نصف عينة الأساتذة المستقبلين أكثر من 30 دقيقة للتأطير الأسبوعي، ويلتزم الثلث منهم بحصة 30 دقيقة،
- أغلب الأساتذة المستقبلين لا يستفيدون من زيارة الأستاذ المكون أثناء فترة تأطير التداريب الميدانية.

**تعليق:** على الرغم من التدابير الإدارية من أجل تشكيل مجموعات من المتدربين من أربعة عناصر، والحرص على استفادة هذه مجموعات من ثلاثين دقيقة من التأطير الفردي أسبوعيا، يبدو أن عددا من المتدربين لا يخضعون لتدريب ميداني ممأسس من حيث: ظروف الاستقبال، والتأطير البيداغوجي، ومدته، والفضاء الواجب تخصيصه للعملية.

### ثانيا: تخطيط تأطير التداريب وتدبيرها وتقويمها

في هذا المحور؛ طرحت الأسئلة أسفله على عينتي البحث المتدخلين في التدريب الميداني حول تخطيط أنشطة التدريب الميداني وتدبيرها وتقويمها:

| الأستاذ المستقبل | الأستاذ المتدرب |
|---|---|
| 6. هل حضرت حصصا للتحضير للتدريب الميداني بالمركز؟<br>○ لا<br>○ نعم<br>7. هل حضرت لقاء تنسيقيا مع الأستاذ المكون لتأطير التدريب الميداني؟<br>○ لا<br>○ نعم<br>8. هل يتوفر المتدربون على أدوات مساعدة على الاستفادة من التدريب الميداني (استمارة الملاحظة، كراسة التدريب...)؟<br>○ لا<br>○ نعم<br>9. إذا كان الجواب بنعم، من أي حصلوا على هذه الأدوات:<br>○ الأستاذ المكون<br>○ الأستاذ المستقبل<br>○ المدير المساعد<br>10. هل حضرت لقاءات تنسيقية دورية بالمركز بخصوص التدريب الميداني؟ | 9. هل عقد الأستاذ المكون حصصا لتحضير التدريب الميداني؟<br>○ لا<br>○ نعم<br>10. هل حضرت لقاء تنسيقيا بين الأستاذ المكون والأستاذ المستقبل يخص تأطير التدريب الميداني؟<br>○ لا<br>○ نعم<br>11. إذا كان الجواب بنعم، من ينظم هذه اللقاءات:<br>○ المكون<br>○ المستقبل<br>○ المدير المساعد<br>12. هل تتوفر على أدوات مساعدة على الاستفادة من التدريب الميداني (استمارة الملاحظة، كراسة التدريب...)؟<br>○ لا<br>○ نعم<br>13. إذا كان الجواب بنعم، من أي حصلت عليها:<br>○ الأستاذ المكون<br>○ الأستاذ المستقبل<br>○ المدير المساعد<br>○ جهات أخرى |

| | |
|---|---|
| ○ لا<br>○ نعم<br>11. هل قمت بتقويم مستمر للمتدربين خلال حصص التكوين الميداني؟<br>○ لا<br>○ نعم | 14. هل تخضع للتقويم المستمر خلال حصص التكوين الميداني؟<br>○ لا<br>○ نعم<br>15. إذا كان الجواب بنعم، من يقوم:<br>○ الأستاذ المكون<br>○ الأستاذ المستقبل<br>16. أين تتم عملية تحليل الممارسات والضبط الخاصة بالتدريب الميداني:<br>○ مؤسسة التدريب الميداني<br>○ الفصل الدراسي<br>○ قاعة أخرى<br>○ ساحة المؤسسة |

وبعد تمرير أداة البحث، تحصلنا على النتائج التالية:

- **وجهة نظر المتدربين:**

الشكل 07: نتائج محور تخطيط التداريب الميدانية وتدبيرها وتقويمها من وجهة نظر الأستاذ المتدرب

من خلال المبيانات أعلاه، نتوصل إلى التشخيص التالي:

- عدم استفادة العديد من أعضاء عينة البحث من لقاءات تحضيرية لحصص التداريب الميدانية، والتي تجري في غياب التنسيق بين المكون والمستقبل،
- لا يتوفر جميع المتدربين على أدوات مساعدة أثناء أنشطة التداريب الميدانية،
- لا يخضع جميع المتدربين للتقويم المستمر لأنشطة التداريب الميدانية، وتجرى هذه التقويمات في قاعة الفصل الدراسي مكان التدريب،

- **وجهة نظر المستقبلين:**

الشكل 08: نتائج محور تخطيط التداريب الميدانية وتدبيرها وتقويمها من وجهة نظر الأستاذ المستقبل

من خلال المبيانات أعلاه، توصلنا إلى التشخيص التالي:

- لا يحضر الأستاذ المستقبل لقاءات التحضير لأنشطة التداريب الميدانية ولقاءات التنسيق مع الأستاذ المكون،
- يحرص أغلب الأساتذة المستقبلين على تزيد المتدربين بوسائل تدبير أنشطة التدريب،

- يقوم جميع الأساتذة المستقبلين بالتقويم المستمر لأنشطة التدريب الميداني.

**تعليق:** على الرغم من جهود هندسة تدبير التداريب الميدانية، لا يستفيد جميع المتدربين من لقاءات لتخطيط أنشطة التدريب الميداني بحضور كل من الأستاذ المكون والأستاذ المستقبل، كما يفتقر تدبير الأنشطة إلى وسائل مساعدة، مصادق عليها من طرف المؤطرين لها، من أجل خلق التمفصل بين أنماط التكوين المعتمدة، مما يمكن من إعطاء مصداقية للتقويمات التي تتخلل هذه الأنشطة.

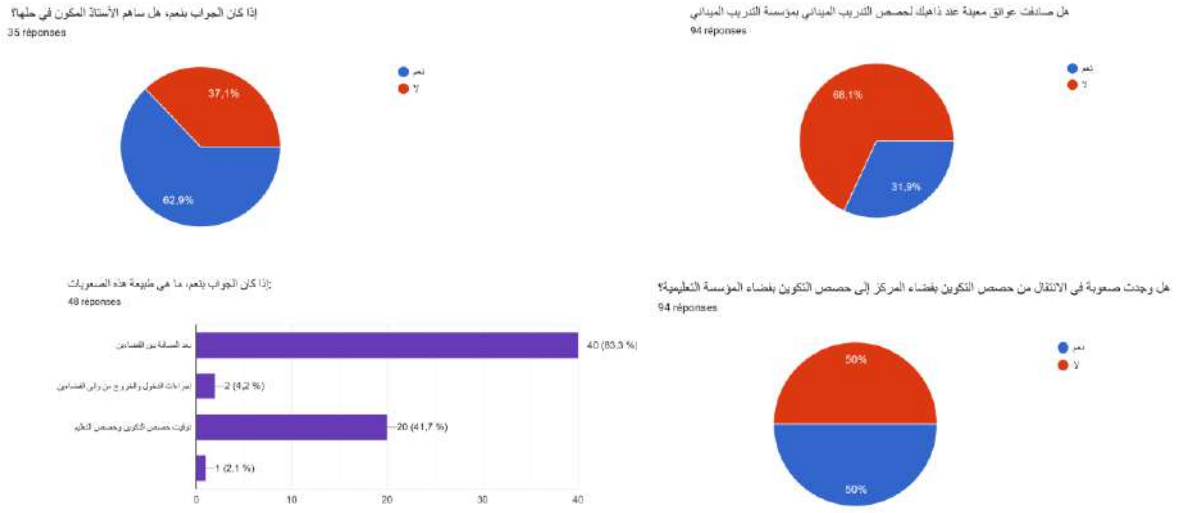
### ثالثا: عوائق تأطير التداريب الميدانية

في هذا المحور؛ طرحت الأسئلة أسفله على المتدخلين في التدريب الميداني حول العوائق التي يصادفها كل من المستقبل والمتدرب أثناء عملية تأطير التداريب الميدانية:

| الأستاذ المستقبل | الأستاذ المتدرب |
|---|---|
| 12. هل صادفت عوائق معينة عند تأطيرك لحصص التدريب الميداني بمؤسسة التدريب الميداني؟<br>○ لا<br>○ نعم<br>13. إذا كان الجواب بنعم، من ساهم في حلها؟<br>○ المكون<br>○ المستقبل<br>○ مدير المؤسسة<br>14. هل يجد المتدربون صعوبة في الانتقال من حصص التكوين بفضاء المركز إلى حصص التكوين بفضاء المؤسسة التعليمية؟<br>○ لا<br>○ نعم<br>15. إذا كان الجواب بنعم، ما هي طبيعة هذه الصعوبات:<br>○ بعد المسافة بين الفضاءين<br>○ إجراءات الدخول والخروج من وإلى الفضاءين<br>○ توقيت حصص التكوين وحصص التعليم أخرى<br>16.كيف يؤثر تأطير التداريب الميدانية على سير الحصص التعليمية؟<br>○ إيجابا<br>○ سلبا | 17. هل صادفت عوائق معينة عند ذاهبك لحصص التدريب الميداني بمؤسسة التدريب الميداني:<br>○ نعم<br>○ لا<br>18. إذا كان الجواب بنعم، هل ساهم الأستاذ المكون في حلها؟<br>○ نعم<br>○ لا<br>19. هل تحس بالارتياح أثناء التدريب الميداني بالمؤسسة التعليمية؟<br>○ لا<br>○ نعم<br>20. هل وجدت صعوبة في الانتقال من حصص التكوين بفضاء المركز إلى حصص التكوين بفضاء المؤسسة التعليمية؟<br>○ لا<br>○ نعم<br>21. إذا كان الجواب بنعم، ما هي طبيعة هذه الصعوبات:<br>○ بعد المسافة بين الفضاءين<br>○ إجراءات الدخول والخروج من وإلى الفضاءين<br>○ توقيت حصص التكوين وحصص التعليم أخرى |

وبعد تمرير أداة البحث، تحصلنا على النتائج التالية:

- **وجهة نظر المتدربين:**




الشكل 09: نتائج محور عوائق الاستفادة التداريب الميدانية من طرف المتدربين

من خلال المبيانات أعلاه، نتوصل إلى التشخيص التالي:

- ثلثا المتدربين –تقريبا– لا يجدون أي عوائق خلال أنشطة التدريب الميداني، ويساهم الأستاذ المكون في حل العوائق التي تصادف ثلثاهم،
- نصف عينة المتدربين يجد صعوبة في الانتقال من حصص التكوين بالمركز إلى مؤسسة التدريب الميداني، وأهم هذه العوائق: بعد المسافة بين فضاءي التكوين وتقارب توقيت حصص التكوين وأنشطة التدريب.

- **وجهة نظر المستقبلين:**

الشكل 10: نتائج محور عوائق تأطير التداريب الميدانية من طرف المستقبلين

من خلال المبيانات أعلاه، نتوصل إلى التشخيص التالي:

- أقل من نصف المستقبلين يصادفون عوائق أثناء تأطير التداريب الميدانية، حيث يساهم مدير المؤسسة التعليمية بشكل كبير في حلها،
- يرى أغلب المستقبلين أن تأطير التداريب الميدانية له الأثر الإيجابي على العملية التعليمية التعلمية بالفصل الدراسي.

**تعليق:** يرى أغلب المستقبلين والمتدربين أن التداريب الميدانية تمر في ظروف عادية من دون عوائق قاهرة، وتتلخص أهمها في بعد المسافة بين فضاءات التكوين، وما يستتبع ذلك من ضرورة التنسيق بخصوص توقيت الحصص التكوينية، ويتم التغلب عليها بالتنسيق بين المؤسسة التعليمية والمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، كما يؤكد التشخيص على الأثر الإيجابي للحصص التكوينية بالمؤسسة التعليمية على الحصص التعليمية للتلاميذ.

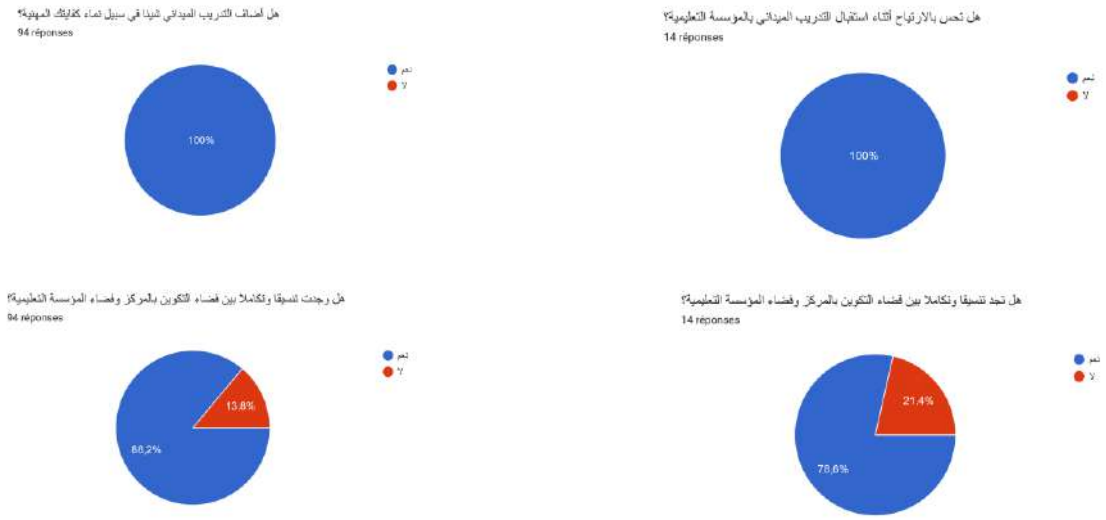
### رابعا: الرضى المهني

في هذا المحور الأخير، طرحت الأسئلة أسفله على المتدخلين في التدريب الميداني حول الرضى المهني أثناء تدبير عملية تأطير التداريب الميدانية:

| الأستاذ المستقبل | الأستاذ المتدرب |
|---|---|
| 17. هل تحس بالارتياح أثناء استقبال التدريب الميداني بالمؤسسة التعليمية؟<br>○ لا<br>○ نعم | 22. هل للتدريب الميداني إضافة إيجابية في سبيل نماء كفايتك المهنية؟<br>○ لا<br>○ نعم |
| 18. هل تجد تنسيقا وتكاملا بين فضاء التكوين بالمركز وفضاء المؤسسة التعليمية؟<br>○ لا<br>○ نعم | 23. هل وجدت تنسيقا وتكاملا بين فضاء التكوين بالمركز وفضاء المؤسسة التعليمية؟<br>○ لا<br>○ نعم |

وبعد تمرير أداة البحث، تحصلنا على النتائج التالية:

الأستاذ المستقبل الأستاذ المتدرب




الشكل 11: نتائج محور الرضى المهني للمتدخلين في التداريب الميدانية

من خلال المبيانات أعلاه، يحس كل المتدخلين بالرضى المهني خلال تدبير التداريب الميدانية، في إطار من التنسيق بين فضاءات التكوين. وهي نتيجة غير منسجمة مع نتائج المحاور السابقة.

**خلاصة عامة:**

أفضى تفريغ الاستمارتين المعتمدتين في تشخيص واقع تأطير التداريب الميدانية إلى الوقوف عند بعض الاختلالات البيداغوجية والإدارية:

- ✓ لا يخضع جميع المتدربين لتدريب ميداني ممأسس من حيث ظروف الاستقبال: عدد عناصر المجموعة (04)، والتأطير البيداغوجي، ومدته (نصف ساعة أسبوعيا لكل متدرب)، والفضاء الواجب تخصيصه للعملية (قاعات لتحليل الممارسات والتأطير الفردي).
- ✓ لا يستفيد جميع المتدربين من لقاءات لتخطيط أنشطة التدريب الميداني بحضور كل من الأستاذ المكون والأستاذ المستقبل، كما يفتقر تدبير الأنشطة إلى وسائل مساعدة (شبكات الملاحظة...)، مصادق عليها من طرف المؤطرين لها، من أجل خلق التمفصل بين أنماط التكوين المعتمدة، مما يمكن من إعطاء مصداقية للتقويمات التي تتخلل هذه الأنشطة.
- ✓ بعد المسافة بين فضاءات التكوين بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين ومؤسسة التدريب الميداني التعليمية، واختلاف توقيت حصص التكوين والتعليم من أهم العوائق التي تواجه سير التداريب الميدانية.

## IV. مناقشة نتائج الدراسة

بعد عرض نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها، نقوم بمناقشة هذه النتائج في ضوء النصوص التنظيمية للتداريب الميدانية من جهة، وفي ضوء التجارب الدولية المعتمدة في مراكز التكوين من جهة ثانية، بغرض التأسيس لأنموذج مندمج ممأسس، يروم الرفع من حكامة هذا الشق من التكوين التأهيلي وجودته.

**1) النصوص التنظيمية للتداريب الميدانية**

ينص المرسوم المحدث والمنظم للمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين رقم 2.11.672 بتاريخ 23 دجنبر 2011 في المادة الخامسة منه على أن التكوين التطبيقي والتداريب الميدانية تتم "بالمؤسسات المرتبطة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين"، وبناء على هذه المادة أصدرت وزارة التربية الوطنية في سنة 2013 القرار رقم 767.13 بتاريخ 14 يناير 2013 يحدد بموجبه لائحة مؤسسات التربية والتعليم المرتبطة بالمراكز.

يعتبر هذا القرار خطوة على طريق تجويد التداريب الميدانية، لكن تنزيله أفرز بعض الصعوبات:

- القرار لا يمنح هذه المؤسسات امتيازات نظير جهد التأطير، وبقيت مؤسسات عادية مستقبلة للتداريب،
- الأساتذة المستقبلون للتداريب لا يخضعون للانتقاء لولوج هذه المؤسسات لتحمل مسؤولية التأطير، والاستفادة بالمقابل من تعويضات عن التأطير،
- القرار لم يمنح مراكز التكوين السلطة التربوية على هذه المؤسسات التعليمية او تحديد أي صيغة للتنسيق والعمل المشترك.
- التغلب على هذه الصعوبات جاء من خلال تفعيل العلاقات المهنية وتكثيف التواصل والإقناع.

في سنة 2017، اعتمدت الحكومة المغربية صيغة التوظيف بالتعاقد وفق القرار المشترك لوزير التربية الوطنية والتكوين المهني ووزير الاقتصاد والمالية رقم 7259، وواكبته وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني بمذكرة وزارية رقم 17/091 من أجل تنظيم تكوين خاص بهذه الفئة الجديدة من أطر الاكاديميات الجهوية للتربية والتكوين المكلفة بالتدريس؛ ونظرا لأن هذه الفئة لم تستفيد من التفرغ للتكوين الأساس التأهيلي، فقد خضعت لمواكبة مهنية في إطار تحمل المسؤولية. ويرتكز هذا التكوين بالأساس على ألية المواكبة والتأطير من طرف المديرين والمفتشين التربويين وآلية المصاحبة من لدن زملائهم من الأساتذة الممارسين من ذوي الخبرة.

لم تكن هذه السنة إلا مرحلة انتقالية للمرور للاستراتيجية الجديدة لتكوين الأطر التي تبنتها الوزارة الوصية على التربية الوطنية منذ 2018، والتي ترتكز على تكوين المدرسين على مدى خمس سنوات موزعة على ثلاثة فضاءات مترابطة ومتكاملة: التكوين الأساس بفضاء الجامعة ويدوم ثلاث سنوات، والتكوين التأهيلي في سنته الأولى بفضاء المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، وتكوين ميداني في إطار تحمل المسؤولية بفضاء المؤسسات التعليمية في إطار السنة الثانية من التكوين الممهنن.

في البداية؛ تم تنظيم تكوين المدرسين وفق الاستراتيجية الجديد من خلال المذكرة الوزارية رقم 155*18 بتاريخ 30 أكتوبر 2018، في إطار صيغة التوظيف الجهوي لأطر الاكاديميات الجهوية للتربية والتكوين وفق نظام أساسي خاص بهذه الفئة؛ حيث بدأ التكوين الممهنن على مدى سنتين:

- السنة الأولى: يستفيد المتدرب من تكوين ميداني وفق حصص أسبوعية من ست ( 06) ساعات بالمؤسسات التعليمية في إطار التناوب، بتأطير من الأساتذة المكونين والأساتذة المستقبلين للتداريب؛
- السنة الثانية: تحمل كلي للمسؤولية بالقسم، بتأطير إداري مباشر من طرف مدير المؤسسة، وبتأطير تربوي وبيداغوجي من طرف المفتشين التربويين والأساتذة المكونين، بالإضافة إلى آلية المصاحبة والمواكبة الميدانية من لدن زملائهم الأساتذة المصاحبين.

في 2019؛ تم ترسيم هذه الاستراتيجية الجديدة لتكوين الأطر التربوية من خلال قرار لوزير التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي رقم 007.19 بتاريخ 19 فبراير 2019، بشأن تحديد كيفية تنظيم التكوين التأهيلي وامتحان التأهيل المهني لأطر هيئة التدريس المتدربين بالأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، وقد احتفظت بنفس المنهجية في التكوين العملي على مدى سنتين من التأهيل المهني.

على الرغم من هذه الوثائق التنظيمية من أجل تجويد التداريب الميدانية لفائدة الأساتذة المتدربين، بقي عائق مقاطعة الأساتذة المستقبلين لتأطير التداريب الميدانية، مطالبين بتعويضات عن أتعاب التأطير، مما دفع الوزارة الوصية لإصدار مراسلة تحت رقم 22/0344 بتاريخ 15 أبريل 2022 في شأن صرف تعويضات الأساتذة المستقبلين عن تأطير التداريب الميدانية الخاصة بالأطر النظامية للأكاديميات، حيث يحصل المستقبل على تعويض مادي عن كل متدرب: نصف ساعة أسبوعيا× قيمة التعويض عن الساعات الإضافية ؛ حسب النصوص الجاري بها العمل.

لقد أسهمت هذه الخطوة في تأمين التداريب الميدانية لكل متدرب، وتمكينه من مُستقبِل يؤطر أنشطته الميدانية. وإن كانت هذه العملية قد حركت مطالب التعويض المادي لدى فئات أخرى من العاملين بالمؤسسات التعليمية لهم علاقة بهذه الأنشطة.

في سنة 2022؛ أصدرت وزارة التربية الوطنية والتعليم الاولي والرياضة القرار 62.22 بتاريخ 09 نونبر 2022 بتحديد كيفية تنظيم التكوين التأهيلي وامتحان نيل شهادة الكفاءة التربوية للناجحين، والذي لم يغير شيئا في هندسة التكوين الميداني للأساتذة المتدربين على مدى سنتي التكوين التأهيلي.

ومن أجل أجراة الشق الميداني من التكوين التأهيلي –وفق القرارات والمذكرات المنظمة المذكورة–، يتم إعداد دلائل عملية ميسرة موجهة للمتدخلين في تأطير التداريب الميدانية، آخرها دليل الأستاذ المستقبل الخاص بالأنشطة الميدانية والتداريب بالمؤسسات التعليمية (2022).

ملاك الامر؛ في ضوء نتائج الدراسة الميدانية أعلاه وباستحضار النصوص التنظيمية للتداريب الميدانية المذكورة وحيثياتها نخلص إلى:

- غياب التنصيص منذ 2018 على لائحة المؤسسات التعليمية المرتبطة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين وفق المرسوم المحدث والمنظم لها، والقرار 767.13، حال دون المضي في عملية هيكلة ومأسسة الشق العملي في أفق التطوير والتجويد؛

- إصدار المراسلة الوزارية رقم 22/0344 المتعلقة بصرف تعويضات مادية للأساتذة المستقبلين للتداريب الميدانية خطوة نحو المأسسة، إلا أن هذه الخطوة في حاجة لترقية النص المنظم لها، بما يعضد آليات الصرف والمحاسبة؛
- وجود عوائق مؤسساتية ولوجيستية بين فضاءات التكوين، مما يجعل حركة تأطير التدريب الميداني غير سلسة بين هذه الفضاءات، من حيث الولوج والارتفاق واستغلال المرافق؛
- ضعف حكامة تأطير التداريب الميدانية؛ إذ أن النصوص التنظيمية لم تتطرق إلى شروط تحمل مسؤولية تأطير التداريب الميدانية من لدن الأساتذة المستقبلين من حيث الحقوق والواجبات والإجراءات الإدارية والالتزامات المهنية؛
- تأطير التداريب الميدانية لفائدة المتدربين بمراكز التكوين يخضع للرغبة الفردية والاستعداد الطوعي للأساتذة المستقبلين، ولا تتضمن النصوص التنظيمية المذكورة أعلاه ما يلزم هم بذلك؛ وإن كنا نستحضر المرسوم 2.02.376 وكذا الوضعيات الإدارية لمختلف فئات الأساتذة الممارسين بالمؤسسات التعليمية؛
- غياب التنصيص القانوني على حيز زمني يخصص للتأطير الفردي والجماعي للتداريب الميدانية ضمن جدول الحصص الأسبوعي للأستاذ المستقبل، بما يحول دون أن يكون هذا التأطير عبء إضافيا عليه؛

### 2) تجارب دولية في تأطير التداريب الميدانية

في هذا المحور نقدم بعض التجارب الدولية في تأطير التداريب الميدانية بمراكز تكوين المدرسين الجدد المتدربين، بغية مناقشة التجربة المغربية وتثمين مكتساباتها من جهة، وإثرائها بأفكار تجديدية في إطار Le benchmarking. ومن هذه التجارب نقدم: المكسيك، كندا، قطر.

#### ❖ تجربة دولة المكسيك:

يناط بمدارس الأساتذة ( écoles normales) بالمكسيك مهمة تكوين أساتذة التعليم الابتدائي والثانوي، وهذه المدارس هي مؤسسات تربوية عليا تحت وصاية سكريتارية التربية العامة بالمكسيك [1]، وتتم هذه التداريب الميدانية بتأطير من: أستاذ من مدرسة الأساتذة ( école normale) باعتباره مشرفا، وأستاذ ممارس بالمؤسسة التعليمية باعتباره مؤطرا، يشترط فيه التوفر على ثلاث سنوات من الخبرة على الأقل.

تعرف التداريب الميدانية بالمكسيك بأنها "مجموعة من الإجراءات والاستراتيجيات والدوافع التي يطورها المتدرب أثناء تنفيذ مشروع تعليمي لتحقيق التغيير في الواقع، والهدف هو التفكير في تحليل الممارسة التربوية والتجديد البيداغوجي لدى أساتذة المستقبل؛ يتيح التدريب الميداني إمكانية الربط بين النظرية والتطبيق، انطلاقا من المهارات المقررة في برنامج التدريب، إنها فرصة مميزة لتطبيق المعرفة وتطوير الكفايات" [2]، ومن أجل تحقيق هذا

[1] Arellano-Vaca. (2015). P :133
[2] Arellano-Vaca. (2015). P :134

الهدف، ينتظم التكوين الأساس للمدرسين بالمكسيك في ثمانية أساديس semestres أو دورات، ويلخص الجدول أسفله تنظيم التداريب الميدانية خلال هذه الأساديس[1]:

| الأسدوس | 2-1 | 4-3 | 5 | 6 | 8-7 |
|---|---|---|---|---|---|
| النشاط | الملاحظة وتحليل الممارسات | تدريب على التدريس | التجديد التربوي | مشاريع التدخل التربوي | تداريب ميدانية |
| الهدف | الملاحظة من أجل فهم الوسط المدرسي | التعاون مع أساتذة المدارس التعليمية | تطبيق الأطر المفاهيمية والمنهجية من أجل التجديد البيداغوجي | تنفيذ تخطيطات من اجل تجويد الممارسة | تنفيذ دروس (تخطيط، تدبير، تقويم) التمفصل بين النظري والتطبيقي، بناء هوية مهنية. |
| الوسائل المساعدة | شبكات الملاحظة | مذكرة يومية التحليل الذاتي مشاريع التدخل التربوي | لقاءات ملف تراكمي أشرطة فيديو | استراتيجيات التعلم | تحليل ممارسته التربوية |
| المصاحبة | التبصر ونقد تحليل الممارسة<br>بناء تخطيطات تربوية<br>التحليل الذاتي للممارسة البيداغوجية<br>التجديد البيداغوجي | | | | |

الشكل 12: تنظيم التداريب الميدانية بالمكسيك

اختصارا؛ يخضع المدرسون الجدد بالمكسيك لتكوين أساس في المدارس العليا للأساتذة écoles normales ENS، التابعة للوزارة الوصية على التربية الوطنية بالبلاد، لمدة أربع سنوات، تحت إشراف أساتذة مكونين وأساتذة مستقبلين.

### ❖ تجربة دولة كندا (الكيبيك):

تتولى الجامعات في كندا مهمة التكوين الأساس للمدرسين من خلال كليات علوم التربية، ومنذ 1994 تمتد فترة التكوين أربع سنوات، تتوج بالحصول على الباكالوريا، والتي تسمح للطالب بالحصول على شهادة التدريس (brevet d'enseignement)، من دون أي مباراة او امتحان[2]، كما تحتضن جامعة مونريال مركز التكوين الأساس للمدرسين CFIM[3]، وتخصص 700 ساعة من التداريب الميدانية خلال الأربع سنوات.

[1] Arellano-Vaca. (2015). P :136
[2] Lepage. Grégoire. Karsenti. (2015). P :188
[3] Monfette , Malo. (2023). P :01

يؤطر التداريب الميدانية أستاذ متعاون مستقبل للمتدربين بالمؤسسة التعليمية، بغرض تأمين دعم بيداغوجي والمساعدة على الاندماج المهني ويساهم في عملية التقويم، ويشترط في الأستاذ المستقبل التوفر على تجربة مهنية لا تقل عن خمس سنوات، وأن يكونا معروفا في الوسط المهني بكفاءته البيداغوجية وقدرته على الملاحظة والتبصر والنقد والانفتاح على التغييرات، وهي كفايات يرجع لمدير المؤسسة التعليمية الفضل في تقييمها؛ بالإضافة إلى تأطير من طرف مشرف من الأساتذة المكونين بالجامعة باعتباره ميسرا ومصاحبا وشخصية مصدر، بالإضافة إلى دوره الرئيس باعتباره مكونا، ينسج علاقات متميزة مع المتدرب من جهة ومع الأستاذ المستقبل من جهة أخرى.

ومن أجل تجويد عملية التأطير التربوي للتداريب الميدانية، يتعين على الأستاذ المستقبل قبل مباشرة مهامه الخضوع لتكوين بالجامعة، بغرض التعرف على المهام المطلوبة منه والوقوف عند كفاياته التكوينية، ومن أهم محاور التكوين: تخطيط وضعيات التعلم وتدبير القسم، والملاحظة، والتعليق، والممارسة المتبصرة، وحل المشكلات، وكيفية التدخل لمساعد المتدرب في وضعية صعوبة، والتقويم ... ويتقاضى الأساتذة المستقبلون تعويضات مادية نظير إشرافهم على التداريب الميدانية الموجهة للمتدربين.

ومن جهة أخرى، تعمل الجامعة على توفير تكوين للأساتذة المكونين المشرفين على التداريب الميدانية، وفق إطار مرجعي لتكوين المكونين[1].

يمكن تلخيص محاور التداريب الميدانية التي يستفيد منها المتدربين خلال أربع سنوات في[2]:

| **Stage de 1re année** | **Ce qui s'ajoute pour le stage de 2e année** |
|---|---|
| Le stagiaire anime les activités avec dynamisme. Son attitude stimule et motive les élèves. Il met l'emphase sur le processus d'apprentissage, les efforts des élèves plutôt que sur les résultats obtenus. Il les aide à constater leurs progrès. | Le stagiaire contribue à développer les habiletés sociales et cognitives des élèves afin de stimuler la coopération dans la classe. Il encourage l'implication de tous les élèves et fournit le matériel ou les ressources nécessaires. |
| **Ce qui s'ajoute pour le stage de 3e année** | **Ce qui s'ajoute pour le stage de 4e année** |
| Il suggère des stratégies pour aider les élèves à réussir. Il les questionne, leur donne des pistes ainsi que des rétroactions fréquentes et pertinentes. Il prépare ou utilise du matériel de qualité pour soutenir les apprentissages des élèves. | L'étudiant démontre une capacité à intéresser, à animer, à piquer la curiosité de l'élève suffisamment pour que ce dernier s'ouvre et soit introduit à la démarche d'apprentissage qui lui est proposée. Il est habile à guider et accompagner l'élève dans ses apprentissages. Il est en mesure d'intervenir de façon spécifique suivant la problématique qui a été préalablement identifiée. |

الشكل 13: مسار تنمية الكفاية المرتبطة بالتداريب الميدانية حسب دليل الأنشطة الميدانية لجامعة كيبيك

[1] Lepage. Grégoire. Karsenti. (2015). P :192
[2] Monfette , Malo. (2023). P :10

اختصارا؛ يخضع المرشحون لمزاولة مهنة التدريس لتكوين أساس بالجامعة على مستوى كلية علوم التربية، لمدة أربع سنوات، يتولى الأستاذ المكون والأستاذ المستقبل مهمة تأطير التكوين الميداني.

### ❖ تجربة دولة قطر:

تتولى كلية علوم التربية التابعة لجامعة قطر بتكوين المعلمين قبل إسناد الفصول قصد تنزيل المنهاج الدراسي الوطني القطري، ثم تتولى وزارة التعليم والتعليم العالي مسؤولية التخطيط وتنفيذ أنشطة برنامج تهيئة المعلمين الجدد، ويشارك في تنفيذ البرنامج منسق المادة العلمية بشكل رئيسي، وتكون هناك متابعة وتوجيه من قبل كل من موجه المادة العلمية والنائب الأكاديمي في المدرسة. حيث يتم إعداد برنامج تأهيلي للمعلمين الجدد خلال سنتين من التدريب المهني، مرتكزا على مجموعة من المحاور:

- الدعم العاطفي من خلال المصاحبة بغرض تثبيت الهوية المهنية للمعلم، و"تقديم المشورة لهم والمساعدة في تقليل الشعور بالتوتر لديهم"[1]، الأمر الذي " يعمل على تعزيز وجود المعلمين المهني والشخصي، وينقل ثقافة المدرسة لهم"[2]؛
- تعيين معلم مرشد أو موجه متمرس لمصاحبة المعلمين الجدد،
- استخدام أنشطة واستراتيجيات متنوعة تعكس فلسفة تعليمية معينة، ونظريات تعليمية يعتمد عليها النظام التعليمي عند دعم معلميه وتطويرهم مهني ، مثل: مثل: الجلسة الفردية، والجلسة الجماعية، والورش التدريبية، والحلقة النقاشية، والفرق المهنية، والقراءة الموجهة، ودروس المشاهدة، والزيارات الصفية، والنمذجة[3]؛

اختصارا، تعتمد دولة قطر في تكوين المدرسين على جامعة قطر بصفة عامة وكلية علوم التربية التابعة لها بصفة خاصة باعتبار ذلك تكوينا أساسا، ويتم توظيف الخريجين في المؤسسات التعليمية مباشرة، على أساس أن يخضعوا للمصاحبة والتوجيه والتدريب خلال سنتين من التدريس وتنزيل المنهاج الدراسي القطري.

## v. المقترح: نحو أنموذج التناوب المندمج الممأسس

باستحضار الدراسة الميدانية أعلاه، وفي ضوء مناقشتها في المحور السابق، نخلص إلى ضرورة مأسسة الشق الميداني من التكوين الممهنن بمراكز تكوين الأطر التربوية، بما يجود أنشطتها ويضمن حكامتها، وفيما يلي بعض الأفكار التجديدية، ترتكز على ضرورة ضبط فضاء المؤسسة التعليمية مكان التدريب، وجعله متاحا وجاهزا لإجراء أنشطة التكوين، مما يقتضي هندسة آلية مؤسسية تسمح بكل هذه الإمكانات البيداغوجية والمؤسسية؛

1. **المأسسة:** إرساء لواء "**مؤسسات مرجعية للتدريب والتجريب**"، تترشح المؤسسات التعليمية للحصول عليه، من أجل أن تكون حاضنة لأنشطة التدرايب الميدانية، وتكون كذلك حاضنة لتجريب الأفكار التجديدية والإصلاحية

[1] صادق، حصة محمد. فخرو، عائشة أحمد. الأكرف، مباركه صالح. (2022). ص: 183
[2] صادق، حصة محمد. فخرو، عائشة أحمد. الأكرف، مباركه صالح. (2022). ص: 183
[3] صادق، حصه محمد. فخرو، عائشة أحمد. الأكرف، مباركه صالح. (2022). ص: 188

المؤسسية، وذلك من خلال توفير بيئة تكو ينية ملائمة وحديثة تساعد على تطوير مهارات المتدربين من جهة وتوفر الظروف الملائمة للتجديد والتجريب.

يفتح الترشيح لحمل لواء **مؤسسة مرجعية للتدريب والتجريب** من طرف الاكاديمية الجهوية للتربية والتكوين وفق معايير محددة، من بينها: التزام، على الأقل، ثلثي أطر المؤسسة بالانخراط في تنزيل مهام التكوين والتجديد والتجريب والبحث.

## 2. المرجعيات:

- القانون الإطار 51.17 المتعلق بالتربية والتكوين والبحث العلمي
- المرسوم رقم 2.11.672 المحدث والمنظم للمراكز الجهوي لمهن التربة والتكوين، ولا سيما المادة الخامسة؛
- القرار رقم 767.13 بتاريخ 14 يناير 2013 يحدد بموجبه لائحة مؤسسات التربية والتعليم المرتبطة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين،
- خارطة الطريق 2022-2026 من أجل مدرسة عمومية ذات جودة، الالتزام رقم 06؛
- إطار التنزيل الإجرائي 2023-2024 لخارطة الطريق، النتيجة المفتاح رقم 02.
- التجارب الدولية

## 3. أهداف المؤسسة المرجعية للتدريب والتجريب:

- احتضان الأنشطة التربوية لطلبة مسالك الإجازة في التربية والتكوين وفق البرنامج رقم 16،
- احتضان التداريب الميدانية لفائدة المتدربين بمراكز تكوين الأطر التربوية جهويا ووطنيا،
- احتضان بعض أنشطة التكوين المستمر الميداني (الدروس النموذجية)،
- تجريب الأفكار التجديدية والإصلاحية،
- المساهمة في أنشطة البحث العلمي في المجال التربوي.

## 4. ظروف إنجاح المؤسسة المرجعية للتكوين والتجريب:

### أ -على مستوى الأطر التربوية:

- ظروف عمل تسمح بالانخراط في التكوين والتجديد والتجريب والبحث،
- حقيبة تكوينية متكاملة لتأطير التداريب الميدانية،
- تحفيزات مادية من طرف مراكز التكوين لتأمين تكوين ميداني مستدام لفائدة كل من مديري هذه المؤسسات والأساتذة المستقبلين المؤطرين للتداريب،

- تكوين مستمر للارتقاء القدرات التأطيرية للأساتذة المستقبلين ومديري هذه المؤسسات،
- إشراف وتأطيري بيداغوجي من طرف المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لمدير المؤسسة وفريقه البيداغوجي، وفق نصوص تنظيمية.

**ب على مستوى المؤسسة:**

- التوفر على الأطر الممارسة لمهن التربية والتكوين والتدبير (أكبر عدد ممكن من الهيئات)،
- مؤسسة توفر ظروف استقبال أنشطة التدريب الميداني والتجديد والجريب والبحث: مختبرات، قاعات، تجهيزات،
- تحفيزات مادية للمؤسسة من أجل تأهيل وتجهيز المؤسسة لتحمل هذه المهام،
- يوفر المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين تكوينا لدعم القدرات في مجال التدبير الإداري والمالي والمادي لطاقم المؤسسة،
- ولوج العمل بالمؤسسة والتأطير يقتضي الموافقة على تحمل مهام التدريب والتجديد والتجريب والبحث، ويكون بالانتقاء من طرف لجنة جهوية أو إقليمية بمشاركة المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين،
- ربط المؤسسة المرجعية للتدريب والتجريب بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين تربويا من خلال نص تنظيمي،
- يفتح الترشيح في وجه المؤسسات الراغبة في لواء "مؤسسة مرجعية للتدريب والتجريب" سنويا وكلما دعت الحاجة.

## الخاتمة:

لقد سعت هذه الدراسة العلمية للوقوف عند واقع الإشراف على التداريب الميدانية بمراكز تكوين الأطر التربوية، وقدمت قراءة تقويمية في النصوص القانونية والتنظيمية المؤطرة لهذه العملية؛ ثم تناولت بعض التجارب الدولية المتعلقة بتكوين الأطر التربوية، ولا سيما الشق العملي، لتخلص في النهاية لتقديم تصور موجز حول بنية مهيكلة وممأسسة لاحتضان وتأطير التداريب الميدانية وفق مقاربة مندمجة تسعى لتدليل الصعوبات المرصودة، وبما يجعل من مؤسسة التدريب الميداني محورا للتكوين الأساس التأهيلي الممهنن، بعدما سادت مقاربة محورية مؤسسة مركز التكوين.

اقترحت في هذه المقالة العلمية إحداث إطار تنظيمي: "لواء المؤسسة المرجعية للتدريب والتجريب"، باعتباره نسخة مطورة من صيغة مؤسسات التدريب المرتبطة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين المنظمة بالقرار الوزيري رقم 767.13 بتاريخ 14 يناير 2013.

## قائمة المصادر والمراجع

### ❖ المراجع بالعربية


- صادق وفخرو والأكرف، حصة محمد وعائشة أحمد ومباركه صالح. ( 2022). مدى فعالية برنامج تهيئة المعلمين الجدد في المدارس الحكومية بدولة قطر : من وجهة نظر المعلمات الجدد والمنسقات. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، 4(46)، 175-220.
- مبارك وحسن، نسرين كمال وبدرية علي حسن. ( 2020). دراسة تتبعيه للتدريب الميدانى بين الواقع والمأمول في ظل الجودة والاعتماد. مجلة علوم وفنون الموسيقى. 42(1). ص: 1263-1318.
- زرقط وبن زروق، خديجة والعياش. ( 2018). التكوين الأولي للأساتذة ومتطلبات الإصلاحات التربوية الحديثة في منهجية التدريس (الكفاءات). مجلة آفقا للعلوم. 4(13). 196-213.


### ❖ وثائق قانونية وتنظيمية وتقارير


- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي بالمغرب. ( 2018). "الارتقاء بمهن التربية والتكوين والبحث والتدبير". تقرير رقم 2018/3.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي بالمغرب. (2019). "رأي المجلس في موضوع: مهن التربية والتدريس والتكوين والبحث آفاق للتطوير والتجديد". تقرير رقم 2019/5.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي بالمغرب. ( 2021). "مهنة الأستاذ(ة) في المغرب على ضوء المقارنة الدولية". تقرير موضوعاتي.
- المجلس الأعلى للحسابات. (2023). تقرير حول الأنشطة برسم سنة 2021 مرفوع إلى حضرة صاحب الجلالة نصره الله. الجريدة الرسمية، السنة الثانية عشرة بعد المائة، عدد 7175 مكرر بتاريخ 07 مارس 2023.
- المملكة المغربية. (2019). القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.
- الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي بالمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. ( 2021). مهنة الأستاذ(ة) في المغرب على ضوء المقارنة الدولية، تقرير موضوعاتي.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة. (2022). دليل المستقبل(ة).

- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة. (2022). قرار رقم 062.22 بتاريخ 09 نونبر 2022 بتحديد كيفية تنظيم التكوين التأهيلي وامتحان نيل شهادة الكفاءة التربوية للناجحين في مباراة توظيف الأساتذة الأطر النظامية للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين.
- وزارة التربية الوطنية. ( 2013). القرار رقم 767.13 بتاريخ 14 يناير 2013 يحدد بموجبه لائحة مؤسسات التربية والتعليم المرتبطة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين،


❖ **Références**: **Journal's Citation**


- Arellano-Vaca**,** Flor Lizbeth. *(2015). La formation pratique des enseignants : regard sur le système mexicain. Revue Formation et profession, 23(3), 133-137.*
- *Caisse, Maurice. (1984). La formation pratique dans la formation initiale des enseignants. Revue des sciences de l'éducation, 10(1), 29–41.*
- Lepage**,** Michel et Karsenti**,** Thierry et Grégoire**,** Pascal. (2015). La formation pratique et les stages *au Québec. Revue Formation et profession, 23(3), 187-194.*
- Monfette, O. et Malo, A. (2023). Articuler l'évaluation des stagiaires à une approche par compétences : portrait et constats tirés de l'analyse d'outils en formation initiale à l'enseignement au Québec. *Revue Formation et profession, 31*(1), 1-16.
- *Mullis, I.V.S., von Davier, M. , Foy, P., Fishbein, B. , Reynolds, K.A. et Wry, E. (2023). PIRLS 2021 International Results in Reading. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342*

المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي. العدد العاشر (10)
مجلة دولية محكمة. رقم الإيداع الدولي الورقي: 2550-5688. رقم الإيداع الدولي الرقمي: 2658-9079 .
مجلة مفهرسة بالمعهد المغربي للمعلومات العلمية والتقنية. مقالات ذات معرف الكائن الرقمي. تحليلات معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي "أرسيف" : معامل التأثير = 0.1321/ فئة Q4/ متوسط المعامل = 0.511.

# التقويم التربوي وفق مدخل الكفايات:الأطر المرجعية بينإكراهات الواقع وآفاق التطوير، الامتحانالجهوي الموحد في التاريخ والجغرافيا للسنة الأولى بكالوريا نموذجا.

[1]عبد الرحيم الكوش،[2] شكير عكي، [3] محمد لغبيسي

[1] باحث في ديداكتيك التاريخ، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط.

Abderrahimkouch1980@gmail.com

[2] ذ التعليم العالي، مركز تكوين مفتشي التعليم، الرباط.

*akki.chakir@gmail.com*

[3] ذ. التعليم العالي ،مركز التوجيه والتخطيط التربوي، الرباط.

laghbissi@gmail.com

**الملخص**:

تستهدف هذه الورقة البحثية معالجة إشكالية التقويم وفق مدخل الكفايات، وذلك من خلال تقييم مرحلة جيل الامتحانات الإشهادية وفق الأطر المرجعية، عبر تحليل إكراهات الواقع وما يطرحه من إشكالات على مستوى تنزيل العمل بالأطر المرجعية. ثم مدى مسايرة الأطر المرجعية للتقويم وفق مدخل الكفايات.

وخلصت هذه الدراسة إلى محورية التقويم في مدخل الكفايات، وطرح بعض إشكالات العمل وفق الأطر المرجعية على مستوى الممارسة الصفية بالنسبة للامتحان الجهوي الموحد للتاريخ والجغرافيا للسنة الأولى بكالوريا. ثم بناء مقترحات لتطوير الأطر المرجعية لتواكب التقويم وفق مدخل الكفايات.

## Résumé :

Cet article vise à aborder la problématique de l'évaluation selon l'approche par compétences, en évaluant la période des examens de certification selon les cadres référentiels. Pour atteindre cet objectif, nous essayerons d'analyser les contraintes et les problématiques de l'application de ces cadres référentiels, ensuite nous les interrogerons quant à leur pertinence par rapport aux cadres référentiels de l'évaluation selon l'approche par compétence.

Cette étude conclut que l'évaluation dans l'approche par compétences a un rôle central. En outre, elle a éclairé quelques problématiques de l'application des cadres de référentiels au niveau de l'examen régional en d'histoire-géographie de la première année du baccalauréat, elle a aussi élaboré des propositions pour développer ces cadres de référentiels afin de les rendre adéquats avec l'évaluation selon l'approche par compétences.

**كلمات مفاتيح:** تقويم، كفايات، تاريخ، جغرافيا، الأطر المرجعية، الامتحان الجهوي الموحد، الأولى بكالوريا.

## I. الإطار المنهجي للورقة البحثية

### 1: مقدمة

يعتبر التقويم عملية مندمجة في المنهاج التربوي، إذ يشكل عنصرا يتفاعل مع بقية عناصر البنية التعليمية التعلمية[1]، ومن تم فهو يحظى باهتمام كبير في حقل الأدبيات التربوية العامة والتوجيهات التربوية الرسمية لتدريس مختلف المواد الدراسية، لما له من أهمية كبرى في مسار العملية التعلمية، إذ عقدت ولاتزال تعقد في شأنه حلقات دراسية علمية من مؤتمرات وندوات وأيام تكوينية على المستوى الدولي والوطني.

إن التدخل لتعديل الممارسات التقويمية كفيل بإصلاح المنظومة التعليمية ككل، فالمدرس يخطط ويدبر الفعل التعلمي وعينه على التقويم، باعتباره نتاجا للعرض التعليمي. وتعتبر العملية التربوية تفاعلا بين عدة متغيرات متداخلة فيما بينها بحيث أن كل تغيير يصيب أحد عناصرها يؤثر في باقي المكونات[2].

ومن بين إشكالات التقويم التربوي مدى توحيد الرؤية بين مختلف الفاعلين (أساتذة، تلاميذ، مفتشون، أسر...) بخصوص الامتحانات الإشهادية الموحدة. حاولت الأطر المرجعية لهذه الامتحانات أن تجيب عن الإشكال، لكن لازال النقاش حول مدى احترام الأطر المرجعية حاضرا بقوة، بعد كل امتحان إشهادي.

وفي السنوات الأخيرة تجاوز النقاش مدى احترام لجان وضع مواضيع الامتحانات الموحدة للأطر المرجعية، إلى العمل على تطوير هذه الأطر المرجعية وفق مستجدات الأدبيات التربوية وتطور الأبحاث الأكاديمية والتربوية، حيث نفترض أنها استنفذت مهمتها ونقترح تطويرها.

وسنعمل على تقسيم الورقة البحثية وفق ما يلي:

الشق النظري: سنتناول فيه تحديد مفاهيم الورقة البحثية وأهمية التقويم التربوي من منظور الكفايات.

الشق التطبيقي: تحليل مضمون نماذج من امتحانات التاريخ والجغرافيا الجهوية للسنة الأولى بكالوريا، ومدى التزامها بالإطار المرجعي من خلال تقنية تحليل المضمون. ثم اكراهات واقع الاشتغال وفق الأطر المرجعية، ومقترحات للتطوير من خلال استمارة موجهة لعينة من أساتذة الاجتماعيات بمديرية القنيطرة.

### 2. إشكالية البحث

[1] غريب عبد الكريم، استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويمها، طبعة 3، 2003، ص 195.
[2] محمد فتوحي، التقويم ودوره في تحسين الوظيفة التعليمية، مجلة الدراسات النفسية والتربوية- العدد 4، دجنبر 1984، ص101.

يمكن طرح إشكالية البحث كما يلي:

- ما هي أهمية التقويم في مدخل الكفايات؟
- ما مدى التزام لجان إعداد مواضيع امتحانات التاريخ والجغرافيا الجهوية الموحدة للسنة الأولى بكالوريا بمقتضيات الإطار المرجعي؟
- وكيف يمكن تقديم مقترحات لتطوير الإطار المرجعي للامتحان الجهوي الموحد للسنة الأولى بكالوريا، بشكل يستجيب لتطورات الأدبيات والأبحاث التربويتين؟

**3: فرضيات الدراسة**

ننطلق من الفرضيات التالية:

- يحضى التقويم بأهمية محورية في مدخل الكفايات.

- هناك التزام نسبي بالإطار المرجعي للجان إعداد مواضيع التاريخ والجغرافيا للامتحان الجهوي الموحد للسنة الأولى بكالوريا.

- يمكن بناء مقترحات لتطوير الإطار المرجعي للامتحان الجهوي الموحد للسنة الأولى بكالوريا بشكل يستجيب لتطورات الأدبيات والأبحاث التربويتين.

**4: أهداف الدراسة**

- التأكيد على أهمية التقويم التربوي في مدخل الكفايات.

- إبراز أهمية الإطار المرجعي في الامتحانات الإشهادية وأهمية الالتزام به.

- التنبيه إلى أهمية تحيين الإطار المرجعي لمواكبة تقويم الكفايات.

**5: منهجية الدراسة**

تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك بتحليل مضمون الوثائق والنصوص المنظمة، كالتوجيهات التربوية والإطار المرجعي، وكذلك تحليل بعض الامتحانات الجهوية الموحدة للسنة الأولى بكالوريا، ومدى التزامها بمقتضيات الإطار المرجعي.

## II:الإطار النظري للورقة البحثية

### 1. الجهاز المفاهيمي للدراسة

- التقويمالإشهادي: يمكن تعريف التقويم الإشهادي من خلال وظيفته، إذ أنه يصلح للمصادقة على تعليم معين، ولاتخاذ قرارات متعلقة بالترتيب والانتقاء والمرور إلى درجة عليا، وللحصول على دبلوم أوشهادة للكفايات[3].

ويمكن تعريف التقويم الإشهادي كذلك بأنه عملية تقدير درجة التحكم في المعارف والمهارات والقدرات التي يتم تعريفها، اعتمادا على أدوات القياس، قصد فحص مكتسبات التلاميذ للحكم على درجة تحقق التعلم الذي يتوخاه البرنامج أو جزء منه.

- الكفاية: يعتبرها كزافيي إمكانية الفرد تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد (معارف، مهارات، مواقف...) بهدف حل فئة من الوضعيات المشكلة [4]. أما فيليب بيرنو فيعرفها بالقدرة على تعبئة مجموعة من الموارد المعرفية (معارف، قدرات، معلومات...) بغية مواجهة جملة من الوضعيات بشكل ملائم وفعال[5].

- الأطر المرجعية: الإطار المرجعي في مدخل الكفايات هو أداة منهجية يستهدف منها تيسير تحليل العمليات الفكرية والمهارية المرتبطة بأنشطة التعلم. فهي أداة للحوار والتفاهم، تتم بلورتها بالتوافق بين المعنيين بالعملية التعليمية،... ووجود هذا الإطار المرجعي يعبر عن وجود رؤية واضحة للكفايات المنتظرة[6].

**2. التقويم التربوي من منظور الكفايات**

يحتل التقويم مكانة خاصة في مدخل الكفايات التربوية بحيث يغطي كل مكونات العملية التعليمية، كما أنه يتنوع حسب الوضعيات والمراحل في سيرورة التعلم (تشخيصي، تكويني، إجمالي)، لكنه يطرح صعوبات باعتبار أن الكفاية خبرة لا تقاس مباشرة، ولا يتم تقويمها انطلاقا من سلوكات، ولكن انطلاقا من نتائج هذه السلوكات[7].

وهنا نجد انقسام خبراء التربية إلى قسمين، القسم الأول يرى بأن الكفاية لا تقوم، حيث أكد مايير "إن الإقرار بكون كفاية ما بلغت مستوى الاكتساب أو أنها في مرحلة التحكم أو في طور الاكتساب أو لم تكتسب، يعتبر مجرد زعم. فكيف لنا أن نعرف بأن شيئا غير مرئي قد استقر في الذاكرة.[8]"

---

[3] هاروشي، عبد الرحيم، بيداغوجيا الكفايات: دليل المدرسين والمكونين، ترجمة: الحسن اللحية وعبد الاله شرياط، نشر الفنك، 2004، ص 221.

[4] Roegiers, Xavier, la pédagogie de l'intégration en bref, Rabat, 2006, p 4.

[5] بيرنو، فيليب، الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة، تعريب محمد العمارتي والبشير اليعكوبي، الرباط، ط 1، 2004، ص 41.

[6] مصوغة تكوينية في التاريخ والجغرافيا، شكير عكي وآخرون، ص 126.

[7] مديرية المناهج، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، 2007، ص 40.

[8] Geniève Mayer, Profession enseignant, Evaluer, pourquoi ? Hachette, Paris, 1995, p 40.

ويؤكد بيرنو "ليس من الضروري أن نلصق بالمقاربة بالكفايات نماذجنا التقويمية للمعارف والامتحانات التي تهم المحتويات والامتحانات الشفوية.... بل يجب خلق مهمة معقدة، وأحسن طريقة في ذلك هي إدماج التقويم في الحياة والعمل اليومي للقسم.[9]"

وهناك قسم آخر يرى أن الكفاية يتم تقويمها، حيث يرى كزافيي أنه يمكن قياس الكفاية بالنظر إلى جودة إنجاز مهمة ما وإلى جودة النتائج المحصلة [10]. ويسير عبد الرحيم هاروشي في نفس الاتجاه، إذ يؤكد أن التقويم يهدف إلى تقويم كفايات المتعلم المتعلقة بالمعارف والمهارات والاتجاهات والسلوكات والقيم[11].

وتبنت وزارة التربية الوطنية المغربية إمكانية تقويم الكفايات، إذ أكدت التوجيهات التربوية على ذلك، فالتقويم الإشهادي يعرف من خلال وظيفته، بأنه يصلح للمصادقة على تعليم معين ولاتخاذ قرارات ....، وللحصول على دبلوم أو شهادة للكفايات. وعند إجراء التقويم ينبغي استحضار نوعية الكفايات والقدرات المراد تقويمها من جهة، ومستوى مقاربة هذه الكفايات[12].

التقويم الاشهادي بالسنة الأولى بكالوريا له وظيفة جزائية للتأكد من درجة التحكم في مستوى نمو الكفاية الذي يستهدفه البرنامج الدراسي في نهاية السنة، وحسب طبيعة الكفاية (استئناس وتحسيس- اكتساب- ترسيخ وتثبيت)[13].

احتفظت المقاربة بالكفايات بنفس أنواع التقويم التي كانت متداولة من قبل، ومنها التقويم الإشهادي، ..... وهو تقويم بعدي ختامي يساعد على وضع حصيلة لما تحقق من كفايات[14].

وللتقويم في مدخل الكفايات مكونات أساسية[15]:

| | |
|---|---|
| ماذا نقوم؟ | - الكفايات المستهدفة.<br>- المهارات المكتسبة.<br>- الخطوات المنهجية، الوسائل، التقنيات، السياقات. |

[9]Perrenoud Philippe, Vie pédagogique, Entrevue propos recueillis par Luce Brossard, p :16-20

[10]XzavierRoegiers, Savoirs, Capacité et compétences à l'école.

[11]هاروشي، عبد الرحيم، بيداغوجيا الكفايات: دليل المدرسين والمكونين، ترجمة: الحسن اللحية وعبد الإله شرياط، نشر الفنك، ص 221.

[12]مديرية المناهج، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، 2007، ص 40.

[13]مديرية المناهج، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، 2007، ص 40.

[14]عكي، شكير وآخرون، مصوغة تكوينية في التاريخ والجغرافيا، ص 113.

[15]عكي شكير وآخرون، مصوغة تكوينية في التاريخ والجغرافيا، تخطيط وضعيات تعليمية تعلمية ووضعيات تقويمية استنادا إلى المرجعية الديداكتيكية، 2009، ص 114-115.

| | |
|---|---|
| لماذا نقوم؟ | ـ لتعرف ما استوعبه المتعلم(ة)؛<br>ـ لإعطاء المتعلم(ة) فكرة عن مسار تعلمه؛<br>ـ لرصد مؤشرات تطور اكتساب كفاية معينة؛<br>ـ لتوجيه التدخلات الداعمة أو التصحيحية؛<br>ـ لإخبار الآباء؛<br>ـ لمساعدة المتعلم(ة) على فهم نجاحاته، تعثراته واكتشاف مواطن القوة لديه. |
| كيف نقوم؟ | بخلق تفاعلات صفية، من خلال:<br>o التقويم المتبادل (**Coévaluation**)؛<br>o التساؤلات التفاعلية (**Questionnement interactif**)؛<br>ـ بحمل المتعلم(ة) على التفكير في استراتيجية تعلمه، من خلال:<br>o التقويم الذاتي (**L'autoévaluation**)؛<br>o الملاحظة الذاتية (**auto-observation**).<br>ـ بالاهتمام الدائم بالكيفية التي يتم بها التعلم:<br>o الخطوات المنهجية؛<br>o الاستراتيجيات؛<br>o السياقات؛<br>o التحديات؛<br>o الوسائل. |
| متى نقوم؟ | ـ خلال المسار التعلمي؛<br>ـ أثناء رصد حصيلة كل فترة تعليمية<br>ـ نهاية السلك الدراسي لرصد الحصيلة النهائية. |
| من نقوم؟ | مسؤولية مشتركة بين :<br>❍ المتعلم والمدرس؛<br>❍ المتعلمين فيما بينهم،<br>❍ المدرس ـ الفرق التربوية ـ جهات خارجية. |

## 3. الأطر المرجعية: الأهمية والبنية والأهداف.

### أ. سياق وأهمية وضع الأطر المرجعية

تم الشروع في وضع الأطر المرجعية لمواضيع الامتحانات الموحدة منذ 2006، بهدف ضبط معيار وطني مصرح به، يقوم على التحديد الدقيق والاجرائي لمعالم التحصيل النموذجي للمتعلمين، وبهدف تقنين المتغيرات التي يمكن أن تؤثر سلبا على الوضعيات الاختبارية[16].

**ب. كرونولوجياتحيينات الأطر المرجعية**

- مذكرة رقم 160 سنة 2007: الأطر المرجعية لمواد الامتحان الوطني الموحد والامتحان الجهوي الموحد الخاص بالمترشحين الأحرار لمادتي التاريخ والجغرافيا[17].
- المذكرة رقم 34 سنة 2010: الأطر المرجعية لمواد الامتحان الجهوي الموحد للسنة الأولى بكالوريا.
- تحيين الأطر المرجعية سنة 2014.

**ج. أهداف الأطر المرجعية حسب المذكرة 2007/160[18]**

- توحيد الرؤية بين مختلف المتدخلين المعنيين بوضع الامتحان الموحد حول ما يجب أن يستهدفه الامتحان بغض النظر عن تعدد الكتاب المدرسي الخاص بكل مادة؛
- السعي إلى الرفع من صلاحية مواضيع الامتحانات الإشهادية عبر الرفع من تغطيتها للمنهاج الدراسي الرسمي وتمثيليتها له، وذلك في اتجاه التصريف الفعلي لمبدإ تكافؤ الفرص؛
- توحيد المرجعيات بالنسبة لكل المتدخلين والمعنيين لجعل الامتحان يقوم على أساس تعاقدي بين جميع الأطراف المعنية، مدرسين وتلاميذ و لجان إعداد المواضيع؛
- إيجاد سند لتقويم مواضيع الامتحانات الإشهادية؛
-توفير موجهات لبناء فروض المراقبة المستمرة، واستثمار نتائجها في وضع الآليات القمينة بضمان تحكم المتعلمين في مضامين المناهج الدراسية والكفايات الأساسية المرتبطة بها.

**د. معايير توظيف الإطار المرجعي[19]**

- التغطية : أن يغطي الامتحان كل المجالات الواردة في الإطار المرجعي الخاص بكل مادة دراسية.
- التمثيلية : أن تعتمد درجة الأهمية المحددة في الإطار المرجعي لكل مجال مضموني، ولكل مستوى مهاري في بناء موضوع الاختبار، وذلك لضمان تمثيلية هذا الأخير للمنهاج الرسمي المقرر.

---

[16] المذكرة رقم 2006/47 بشأن إعداد مواضيع الامتحان الموحد لنيل شهادة نهاية السلك الإعدادي.

[17] الإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي للسنة الأولى من سلك البكالوريا شعبة العلوم التجريبية والعلوم الرياضية وعلوم الاقتصاد والتدبير ومسلك العلوم الشرعية ، مادتا التاريخ والجغرافيا- إطار مرجعي محين- (المذكرة 160 بتاريخ 2007/12/27).

[18] المذكرة الوزارية رقم 160 سنة 2007 حول الأطر المرجعية لمواد الامتحان الوطني الموحد والامتحان الجهوي الموحد الخاص بالمترشحين الأحرار لمادتي التاريخ والجغرافيا.

[19] المذكرة الوزارية رقم 160 سنة 2007 حول الأطر المرجعية لمواد الامتحان الوطني الموحد والامتحان الجهوي الموحد الخاص بالمترشحين الأحرار لمادتي التاريخ والجغرافيا.

- المطابقة : أن يتم التحقق من مطابقة الوضعيات الاختبارية للمحددات الواردة في الإطار المرجعي على ثلاث مستويات: الكفايات والمهارات؛/ المضامين والمحتويات المعرفية؛/ شروط الإنجاز.

**هـ. بنية الإطار المرجعي[20]**

- ضبط المضامين والمحتويات الدراسية المقررة ..... درجة الأهمية النسبية لكل مجال مضموني داخل المنهاج الرسمي للمادة الدراسية؛
- تعريف الكفايات والمهارات والقدرات المسطرة لهذا المستوى التعليمي تعريفا إجرائيا، مع تحديد درجة الأهمية لكل مستوى مهاري داخل المنهاج الرسمي للمادة؛
- حصر شروط الإنجاز.

## III. الدراسة الميدانية: واقع الاشتغال وفق الأطر المرجعية

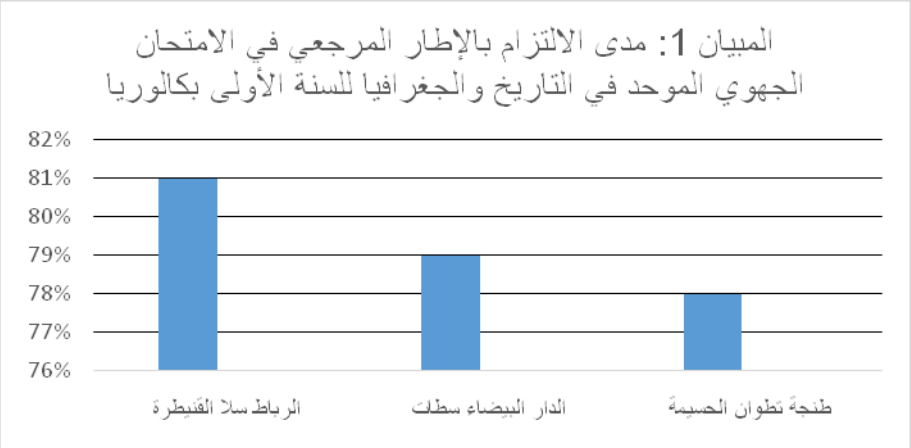
### 1. منهجية الدراسة الميدانية:

**اعتمدنا في الدراسة الميدانية على أداتين بحثيتين أساسيتين:**

- استمارة موجهة ل 50 أستاذ وأستاذة من مديرية القنيطرة، حول رؤيتهم للإطار المرجعي ومدى اشتغالهم وفقه. ثم مدى الالتزام به في الامتحان الجهوي الموحد للسنة الأولى بكالوريا في التاريخ والجغرافيا. وكذلك مدى مسايرته للأبحاث الأكاديمية والأدبيات التربوية.
- تحليل مضمون جهويات 3 أكاديميات برسم سنة 2022، وفق شبكة محكمة: الرباط سلا القنيطرة/ الدار البيضاء سطات/ طنجة تطوان الحسيمة، بهدف استخلاص نسب الالتزام بالإطار المرجعي بالنسبة للجان وضع الامتحان الجهوي الموحد للسنة الأولى بكالوريا.

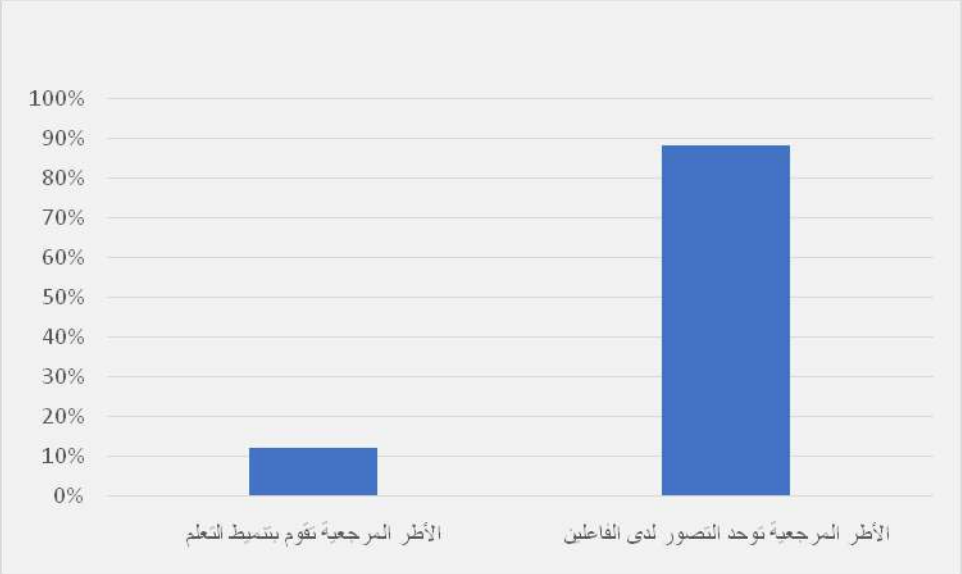
### 2. خلاصات ونتائج الدراسة الميدانية

- يتم الالتزام بالأطر المرجعية عند وضع الامتحان الجهوي للسنة الأولى بكالوريا في مادتي التاريخ والجغرافيا بنسبة تتراوح ما بين 78% و81% بالنسبة للجهات الثلاث مجال الدراسة، اعتمادا على معايير التمثيلية والتغطية والمطابقة. ولكل معيار مؤشرات (شبكة تحليل المضمون).




[20] المذكرة الوزارية رقم 160 سنة 2007 حول الأطر المرجعية لمواد الامتحان الوطني الموحد والامتحان الجهوي الموحد الخاص بالمترشحين الأحرار لمادتي التاريخ والجغرافيا.

- 88% من الأساتذة يرون أن الأطر المرجعية ضرورية، لأنها توحد التصور بين الفاعلين في العملية التربوية (.....)، وأنهم يشتغلون وفقها حتى في فروض المراقبة المستمرة إعدادا للمتعلمين للامتحان الإشهادي.
- 12% من الأساتذة يرون أن الأطر المرجعية تعمل على تنميط المادة والوضعيات الاختبارية، وتقيد من حرية المدرس في بناء التعلمات، وأن الامتحانات الجهوية أصبحت منمطة تقنية يقل فيها التحليل والفكر النقدي.

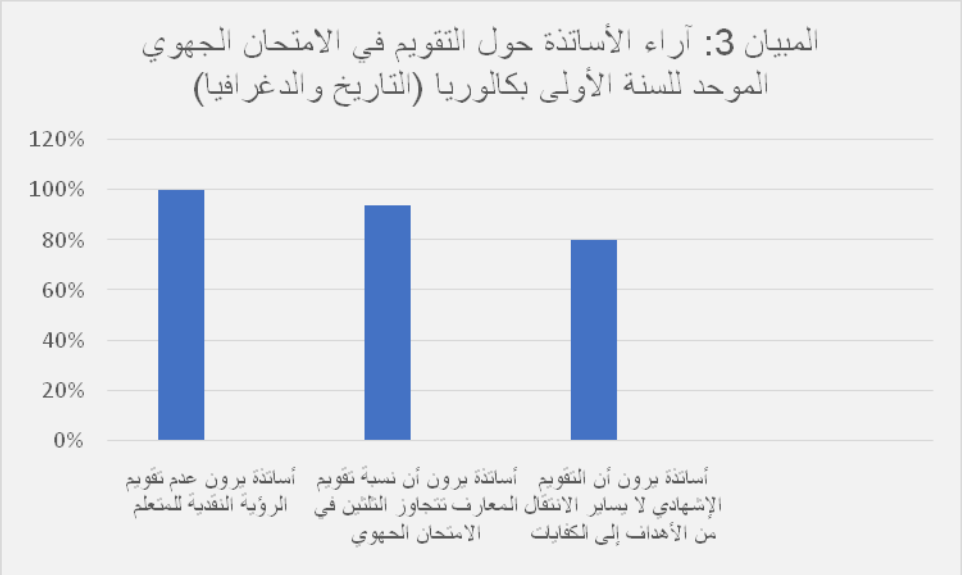



المبيان 2: رؤية الأساتذة لأهمية الإطار المرجعي

- 80% من الأساتذة يرون أن التقويم لم يواكب التحول من الأهداف إلى الكفايات، وأن الوضعيات الاختبارية الحالية -خاصة الموضوع المقالي- تؤدي إلى الغش والحفظ والاسترجاع، وتقويم المعارف الجزئية فقط، ولذلك ينبغي العمل على إيجاد حلول لتجاوز هذه الاكراهات.

- 94% من الأساتذة يرون بأن تقويم المعارف في الامتحان الجهوي يتجاوز **70%**، في حين أن المهارات لا يتم تقويمها إلا بنسبة **30%**. بل حتى ما نعتبره مهارات قد يخضع للحفظ (الفكرة العامة انطلاقا من وثائق مثلا).

- جميع الأساتذة يرون أن الرؤية النقدية لا يتم تقويمها نهائيا.




## IV. آفاق تطوير الأطر المرجعية

- العمل عل تحيين الأطر المرجعية بشكل يجعل من الوضعيات الاختبارية تساير منحى الكفايات والأدبيات التربوية والأبحاث الأكاديمية المنجزة في الموضوع، مع استشارة كافة المعنيين بالعملية التعليمية التعلمية: خبراء ومتخصصون، مفتشون تربويون، أساتذة ممارسون لهم خبرة وتجربة في تدريس المستويات الإشهادية.
- اقتراح كتابة موضوع مقالي انطلاقا من وثائق في وضعيات مركبة تتجاوز الوحدة الواحدة، مما يجعل المتعلم أمام وضعية صعبة مركبة وليست مباشرة تعتمد على الحفظ والتذكر.
- اقتراح دمج أسئلة تحليل الوثائق في سؤال مركب، يتضمن تقديم الوثائق وتحليلها انطلاقا من الموارد المعرفية الواردة في الوثيقة وكذلك من الموارد المكتسبة.
- اقتراح تقويم الرؤية النقدية للمتعلم في الموضوع الإنشائي وكذلك في الاشتغال على وثائق، مثل نموذج التقويم الفرنسي.....
- اقتراح موضوع مقالي إشكالي غير مباشر يعتمد على التحليل، وليس فقط موضوع مقالي تفريعي يعتمد على الحفظ والتذكر.

## البيبليوغرافيا:

- الإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي للسنة الأولى من سلك البكالوريا شعبة العلوم التجريبية والعلوم الرياضية وعلوم الاقتصاد والتدبير ومسلك العلوم الشرعية، مادتا التاريخ والجغرافيا- إطار مرجعي محين- (المذكرة 160 بتاريخ 2007/12/27).

- بيرنو، فيليب، الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة، تعريب محمد العمارتي والبشير اليعكوبي، الرباط، ط 1، 2004.

- عكي شكير وآخرون، مصوغة تكوينية في التاريخ والجغرافيا، تخطيط وضعيات تعليمية تعلمية ووضعيات تقويمية استنادا إلى المرجعية الديداكتيكية، 2009.
- غريب، عبد الكريم، استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويمها، طبعة 3، 2003.
- فتوحي، محمد، التقويم ودوره في تحسين الوظيفة التعليمية، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، العدد 4، دجنبر 1984.
- مديرية المناهج، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، 2007.
- مديرية المناهج، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، 2009.

- المذكرة رقم 2006/47 بشأن إعداد مواضيع الامتحان الموحد لنيل شهادة نهاية السلك الإعدادي.
- المذكرة الوزارية رقم 160 سنة 2007، حول الأطر المرجعية لمواد الامتحان الوطني الموحد والامتحان الجهوي الموحد الخاص بالمترشحين الأحرار لمادتي التاريخ والجغرافيا.
- هاروشي، عبد الرحيم، بيداغوجيا الكفايات: دليل المدرسين والمكونين، ترجمة: الحسن اللحية وعبد الإله شرياط، البيضاء، 2004.

-Geneviève Mayer, Profession enseignant, Evaluer, pourquoi ? Hachette, Paris, 1995, p 40.

- Perrenoud Philippe, Vie pédagogique, Entrevue propos recueillis ! par Luce Brossard, p :16-20

- Xavier, Roegiers, Savoirs, Capacités et Compétences à l'école: Une quête de sens, Forum Pédagogies, 1999.

- Xavier, Roegiers, la pédagogie de l'intégration en bref, Rabat, 2006.

المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي. العدد العاشر (10)
مجلة دولية محكمة. رقم الإيداع الدولي الورقي: 2550-5688. رقم الإيداع الدولي الرقمي: 2658-9079 .
مجلة مفهرسة بالمعهد المغربي للمعلومات العلمية والتقنية. مقالات ذات معرف الكائن الرقمي. تحليلات معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي "أرسيف" : معامل التأثير = 0.1321/ فئة Q4/ متوسط المعامل = 0.511.

# المهارات الناعمة المعرفية
## -الحكاية نموذجا-

فاطمة محي الدين
مختبر الابحاث و الدراسات حول البين الثقافي(LERIC)
كلية الآداب – جامعة شعيب الدكالي

Résumé

L'intégration des softs skills dans le système éducatif dès le préscolaire est une réalité aujourd'hui. Dans ses différentes composantes cognitives, relationnelles ou comportementales, les softs skills participent à la construction des compétences nécessaires pour être pour soi et avec les autres dans un monde qui change à la vitesse de la lumière. Les contes de fées, entant que soft skills cognitifs, permettent dans ses versions éducatives aux enfants de développer leurs compétences socio-émotionnelles et cognitives par le processus d'identification aux héros d'être aussi créatif que l'héro/héroïne) du conte dans la résolution des problèmes et de gagner les challenges. Le conte permet aussi le développement des compétences au niveau de la communication, mais aussi, au niveau des compétences linguistiques, discursives, référentielles et socioculturelles.

**Mots clés:** soft skills-cognitifs- contes de fées- enfants-Ecole.

**مقدمة**

أصبح الحديث عن المهارات الحياتية جزءا لا يتجزأ من منظور مستحدث في التربية ونظم التعليم، استجابة إلى ضرورات مرتبطة بسرعة التحولات التي يعرفها العالم والتي تحتاج إلى مهارات أكثر لتسهيل عملية التكيف والاندماج في عالم سريع التحول(Bouret et al, 2018).

يقصد بالمهارات الصلبة تلك المهارات الفنية أو التقنية اللازمة لإنجازمهمة أو نشاط والمتصلة به. أما المهارات الناعمةفهيتلك المهارات المرتبطة بالطرق التي نختارها في سلوكاتنا وأفعالنا، أي ذات صلة بالصفات الشخصية بالأساس.

وهي مهارات يمكن إعادة توظيفها ونقلها من سياق الى آخر. وتتقاطع المهارات الصلبة و المهارات الناعمة بمهارات أخرى تسمى بالمهارات الجنونية أو المهارات الخارجة عن المألوف "madskills" وهي مهارات خارجة عن المعتاد،يتميزبها بعض الأشخاص دون غيرهم.

والمهارات الناعمة أنواع، سلوكية،علائقية ومعرفية.

**المهارات الناعمة السلوكية**

ترتبط هذه المهارات بالقدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات، وهي مهارات تعكس الاتجاه نحوالاستقلالية و روح المسؤولية و قدرة كبيرة على التكيف مع تحولات المحيط. حيث يتميزأصحاب

هذه المهارات من القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة و حلالمشكلات و تدبير وضعيات التوتر و الضغط في العلاقة مع الآخر أو مع المؤسسات.

**المهارات الناعمة العلائقية**

يتعلق الأمربمهارات ترتبط بسياق العلاقات بين شخصية، تمكن من فهم تفاعل الشخص مع زملائه أو مع من يتعامل معهم في المجال المهني. وهي مهارات تتطلب الثقة بالنفس من اجل تكريس الموارد الأساسية اللازمة في التفاعل مع الاخر والتضامن معه. وهي مهارات مطلوبة في كل الأنشطة المنجزةداخل مجموعة أو فريق عمل، والتي تتطلبمهارات التفاوض و حل المشكلات و القدرة على التعبئة...

**المهارات الناعمة المعرفية**

يتعلق الأمر بمهارات شخصية او مهارات خاصة مرتبطة بالطريقة التي يستعملها الشخص فيالتعلم اعتمادا على ذاته ومحيطه. فالذاكرة والقدرة على التركيز هي قدرات تكتسب بالتعلم والتدريب، تماما كما هو شأنبالاتجاه الى الابداع والقدرة علىالتوليف،بالإضافة الى الفضول المعرفي و روح المثابرة.

وتعتبر هذه المهارات أصيلة في بعضها ومكتسبة في البعض الاخر، يتم الوعي بها أو صقلها بمساعدة المحيط.ويمكن التأريخ لبدايات استعمال المهارات الحياتية كمفهوم منذ نهاية الستينات من القرن الماضي، أساسا في المجال العسكري بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث كانت المهارات الصعبة والناعمة تشير الى تلك المهارات الضرورية في استعمال الأسلحة من جهة والمهارات اللازمة لخلق الدافعية و ورفع المعنويات الجنود.

إلا أن المهتم بالتراث التربوي، سينتبه لوجود هذه المهارات بشكل قوي تحت مسميات مختلفة، والذي يساهم في تنمية قدرات الأطفال مبكراعلى فن التواصل، وعلى تدبير المواقف الصعبة و الوصول الى حلول مبتكرة بفضل مهارات التخييل.

وبالفعل، فإن توظيف الحكاية الشعبية كنموذج لهذه المهارات يسمح للطفل مثلا، بالتدريب على الانصات الجيد، فهم مضمون الحكاية (عقدة الحكاية و الصعوبات المقسمة الى مراحل)، ثم الوصول الى الحل أو كما اعتدنا على تسميته بالنهاية السعيدة. فنجد إذا ان استعمال الحكاية تفيد الطفل في اكتساب مجموعة من المهارات الناعمة المعرفيةو السلوكيةفي نفس الوقت.

**كان يا ما كان حتى كانتلحكاية**

لا أحد يشك في أهمية الحكايات الخرافية في عملية النقل " "transmission" للثقافة الشفوية. وحتى سنواتخلت كان مشهد الجدة الذي يلتفت حولها الأطفال متشوقين لما ستقول، متلهفين لسماعه ومستمتعين بسحره.

فتاريخ الحكاية الخرافية أو الشعبية هو تاريخ الإنسان، حيث أن بعض الباحثين في الموضوع (Jean Roger Roland)، وجدوا أن مجموع الحكاياتالشعبية في العالم لا يتجاوزالأربعةآلاف حكاية خرافية فقط، لكن "تلويناتها" الثقافية لا تعد ولا تحصى، والمقصود هنا أن لكل حكاية امتداد داخل كل ثقافة أو جماعة بشرية، قد تختلف التفاصيل، لكن المضمون أو "العمود الفقري" للحكاية لا يتغير.

و البعض يرى في الحكاية الشعبية "مرادفة للأدب الشعبي فهي تتنوع وفقا لأهداف ثلاث بوجه عام تمجيد أفعال الأجداد، والتداول الفني للأساطير القديمة، والتسجيل الواقعي لأحداث الحياة اليومية و ما الى ذلك(إبراهيم نبيلة، 1974).

أما عن البعد التربوي و العلاجي للحكاية، فهي ضاربة في التاريخ، حيث استعملت كآلية تساهم بشكل فعال في نمو شخصية الطفل. بالإضافة الى أنها وسيلة مهمة لاكتساب اللغة، والتربية على جودة الإنصات، و حتى لا ننسى قدرتها على آستثارة اللاشعور و إغناء البعد التخيلي عند الطفل. أما على بالنسبة للبعد العلاجي، فقد تكون لمبادرات برونو بيتلييم في مجال التحليل النفسي، السبق في تحويله الى أداة علاجية بامتياز، من خلال إثارة خياله و مساعدته في التعرف على مشاعره و الوعي بصعوباته و التوصل الى حل للمواضيع التي تجعله في وضعية آضطراب(León& Menéndez, 2009).

ولقد عرفت الحكاية الشعبية في المغرب مجموعة من المحاولات المبذولة من قبل الأجانب والمغاربة لجمعها وتبويبها، إلا أنها تصنيفات (يعلى، 2005) لم تخضع إلى أية منهجية علمية. حيث تراوحت ما بين التصنيف البدائي، والتصنيف المبستر، والتصنيف الأحادي المختص بنوع قصصي شعبي واحد، أو الثنائي المنحصر في نوعين اثنين، أو الثلاثي، أو الخماسي، أو التصنيف الجغرافي، أو التصنيف الرقمي التسلسلي غير المبرر، أو التصنيف حسب الموضوعات. والتراث المغربي قوي الصلة بالتراث العربي العام بحكم التواصل بين المشرق والمغرب الذي لم ينقطع عبر العصور(بنشريفة،2005)، مما يفسر وجود تشابه كبير بين العديد من الحكايات في مختلف الدول العربية.

وللشخوص في الحكاية بعد رمزي، فالسلطان والملك والأمير والصياد هم بدائل للأب، والملكة هي الأم، وزوجة الأب الشريرة هي الوجه الآخر للأم، أي ذلك الجانب من شخصيتها الذي يحاول تلقين الطفل واجباته ويقتص منه لمخالفاته (يعلي مصطفى، 2005).

ويمتاز بطل الحكاية الشعبية بأنه يتحلى بالقيم الأخلاقية السائدة وخير ممثل لها، حيث يكشف لنا عمق تجربة إنسانية نعيشها في عالمنا المرئي وغير المرئي. وهو يثير في نفوسنا مشاعر القلق والآلام ويجعلنا نحس بوجود النقص في عالمنا (ابراهيم نبيلة، 1974).

**أنواع الحكايات**(Gillig,2000):

تعتبر مسألة تصنيف الحكاية الشعبية من الصعوبة بما كان، نظرا لارتباطها بالذاكرة وبالمتخيل الجماعي داخل كل ثقافة:

**الحكايةالعجيبة** : نوع سردي شعبي لا يكتمل إلا بتوفر مجموعة من الشروط التكوينية الأساسية. حيث تهيمن عليها الظواهر الخارقة من سحر وجن وأفعال خارجة عن المنطق والمعقولية، منفلتة من أسر المكان وسلطان الزمن؛ مع ابتعاد المغزى الوعظي والأخلاقي المباشر عن مقاصدها. وهي تقدم عوالمها العجائبية كما لو كانت أمرا طبيعيا. فالحكاية العجيبة تحافظ على البناء الثلاثي (مقدمة وعقدة وخاتمة)، وتقنية التكرار الملحة. ومن الثابت أنها تتكون دائما من وحدات وظيفية بنائية، تتراوح بين وحدة خروج البطل بسبب إساءة أو نقص، وظفره بالفتاة، وزواجه بها، أو وصوله إلى ما افتقده هو أو أحد أقربائه، فيحصل عليه بمساعدة قوة خير خارقة؛ وربما كانت الحكاية العجيبة ذات بعد تنفيسي، تختتم غالبا بالنهاية السعيدة للأخيار والقاسية للأشرار.

**الحكاية الشعبية أو الحكاية الواقعية** : تعبر الحكاية الشعبية عن موضوع واقعي جرت وقائعه في واقع تاريخي فعلي، غير منقطع عن الزمان والمكان. وتتحدد أهم عناصرها التجنيسية المخصصة بها بمفارقات الحياة الواقعية والارتباط بها وإعادة تشخيص المواقف التي حدثت فيها، من أجل المعرفة وكشف الحقائق المجهولة وغرابة الواقع الحسي المألوف، ونقد سلبيات المجتمع بهدف إصلاحه، والاضطلاع بوظيفة تعليمية ترسم القيم الأصيلة بين الجماعات الشعبية وتدافع عنها، وتتميز الحكاية الشعبية على مستوى البناء بالبساطة ومحدودية وحداتها الوظيفية.

**الحكاية الخرافية** : يعتمد بناء هذا النوع من الحكايات على أساسين: تعرض في الأول الحادثة المجسدة للمغزى، ويركز في الثاني على الموقف الأخلاقي المباشر، أبطالها بلا أسماء وعددهم قليل، وهم من الحيوانات أو النباتات أو الجماد أو الظواهر الطبيعية كالشمس أو القمر أو الريح. وأهم ما في أمر هؤلاء الإبطال أنهم يؤنسون بإسقاط الخصائص البشرية عليهم، رغم احتفاظهم بسماتهم الطبيعية الأصلية. وتدور أحداث الحكاية الخرافية في فضاء متصف بواقعية كل من الزمان والمكان، ولكن بصورة مكثفة ومضغوطة إلى درجة قصوى.

**الحكاية المرحة** : تتميز الحكاية المرحة بكونها قصيرة ذات بناء بسيط، وتكثيف الزمان والمكان، ومحدودية الشخوص، والتركيز على حدث واحد مفرد، والارتباط بالواقع الاجتماعي، وبراعة التجسيد والتشخيص، وديناميكية الحوار وعضويته. ويتميز أبطالها بغياب التجليات العدوانية. تستند الحكاية المرحة على ثنائية الشخوص، وتقابل النقيضين لصنع جدلية المفارقة المكونة لجوهر الحكاية، دونما تمركز على عداوة أو مكر، ويتساويان في المحنة ذاتها، حيث يتحولان إلى ضحية للحكاية. فالحكاية المرحة لا تحمل

درسا تعليميا وعظيا مباشرا، بل تسعى إلى النقد الاجتماعي اللاذع بمنظور ساخر من الظواهر السلبية في المجتمع. وغايتها التنفيس عن مواقف الكبت الاجتماعي، والتنديد بالظلم، والثورة على الإشكالات الوجودية الكبرى التي تُعجز الإنسان. فبالإضافة إلى وظيفتها التعليمية النقدية؛ تتسم الحكاية المرحة بوظيفة الإمتاع والترفيه.

**الحكاية كأداة علاجية:**

تساعد الحكايات الشعبية على إغناء مخيلة الطفل؛ لأن كل شئ ممكن داخل هذا النوع من السرد: الحصول على أداة سحرية أو اللجوء إلى القدرات الهائلة للساحر أو الساحرة، يمكن من إيجاد حلول ناجعة لبعض الحالات الشائكة، مع الاحتفاظ بنوع من الخطاب المنطقي.

يطلق الطفل العنان للإبداع بواسطة مخيلته، فتساعده الحكاية على ذلك من خلال سردها لبعض الأحداث وطرحها لبعض المشاكل التي تتطلب منه إيجاد حلول ناجعة لها. تلعب المخيلة في هذه الحالات دور الوسيط بين الواقع والخيال. فهي تتغذى عن طريق استقصائها للأحداث المعيشة فتعيد بناء ذلك الواقع وتغنيه باستمرار.

وخلال ورشات الحكي، يتحرر الطفل مؤقتا من قبضة واقعه المعيش ومن دور "الأنا" (Le Moi)الواقعي والمحدود حتما، وذلك بالانسياب داخل الأدوار المختلفة التي يقترحها عليه نسيج الحكاية. فتراه يوظف ملكاته وحسه لإيجاد مخرج وملجأ للإفلات من المخاوف والمآزق التي تعترضه من خلال تقمصه لتلك الأدوار. فيختار الطفل دور الشرير الذي يمتلك القدرة على تخويف غيره، وهذا مؤشر على رغبة الطفل في البحث عن توازن سيكو -عاطفي. وكلما كانت حبكة الحكاية مرعبة ازداد تشوق الطفل واستطاع تعويد (Exorciser) مخاوفه والتحكم فيها.

**الحكاية كأداة تربوية**

يذكر التاريخ التربوي للحكاية ، اسم السيدة أولنوي Mmed'Aulnoyباعتبارها أول من أدخل الحكايات الخرافية في المجال التربوي. ثم بعدها نجد شارل بيرو Charles Perraultوهو شاعر فرنسي وكاتب النثر، وروائي القصص، وهو أيضا عضو بارز في الأكاديمية الفرنسية، جمع مصنف الأم الإوزةLes Contes de la mèrel'Oye للحكايات الخرافية سنة 1683.،

تمثل الحكاية أداة رمزية وبيداغوجية برهنت على جدواها في مساعدة بعض الأطفال على اندماجهم داخل المحيط المدرسي؛ لأن هذا النوع من الأدب الشفوي يسمح لهم بالتعبير عن مشاعرهم بكل حرية، ويتيح لهم فرصة اختبار قدراتهم الفكرية في مواجهة معيقات اجتماعية مختلفة. كما تسمح الحكاية

للأطفال باختبار قدراتهم الفكرية وتوظيفها في حياتهم اليومية. وتلعب الحكاية الشعبية دورا بارزا في ترسيخ القيم الأخلاقية بسن استراتيجيات محكمة منها:

- التمسك بالقيم الاجتماعية؛
- الدفع نحو الأفضل لتحسين الأوضاع؛
- الاقتداء بالشخصيات الرمزية للحكاية مثل شخصية البطل؛
- الوقوف على فكرة انقسام العالم في الحكاية بشكل ثنائي بين الخير والشر والثواب والعقاب؛
- التعليم بشكل غير مباشر ومسل؛
- تنمية القدرات الفكرية؛
- بناء المفاهيم الأساسية المتعلقة بتحديد الزمان والمكان؛
- إثبات اختياراته وأذواقه الفنية والجمالية وقدرته على الإفصاح عنها؛
- الانتقال من الزمن المعيش إلى الزمن الذهني أو زمن الحكي، من خلال التمييز بين الزمن المتسلسل تاريخيا والزمن الدوري.

**الحكاية كأداة عملية**

عندما نختار "الحكاية" كوسيط تربوي أو تعليمي أو علاجي، فمن المهم إذا ان نضع الطفل في وضعية أولية واضحة، وسيرورة ذات بناء منظم ووضعية إصلاح نهائية مطمئنة ومريحة، فالفقرة الأساسية في الحكاية التي تتحدد في عملية (الهدم/إعادة البناء) الذييمثل أحد الأهدافالأساسية السيكولوجية للحكاية.

فالحكاية لا يجب أن تنتهي إلا بعد أن يعيد الطفل بناء ما تم هدمه (تحويل الصعوبات والحرمان الى النهاية السعيدة).

**الإطار**

**المكان** : عادة ما تكون ورشة الحكاية في المكان نفسه، لأسباب سيكولوجية تؤثث للأحساس بالأمان من خلال ثبات المكان؛ومن خلال تقسيم مدة الورشة الى مراحل، يجد الطفلنفسهبشكل تدريجي في وضعياتتسمح بهيكلة وتوجيه حالات القلق التي تمت أو ستتم إثارتها خلال الحكاية:

**المرحلة الأولى** : استقبال الأطفال، و إعدادهم من خلال بعض حركات الاسترخاء لوضعية الانصات.

**المرحلة الثانية** : مرحلة الحكي، ونحافظ فيها عادة على نفس الحاكي؛

الإخراج (La mise en scène): يجلس الحاكي على كرسي او منضدة صغيرة حتى لا يكون اعلى من مستوى جلوس الأطفال لتسهيل التواصل والالتفات حوله، ثم يعلن بداية الحكاية او الدخول في زمن

الحكي، من خلال عبارة معينة [1] او قرع طبل او أي آلة مدوية أو حتى وضع شمعة مضيئة تطفئ عند نهاية الحكاية، و التي تستعمل كذلك لإعلان نهاية الحكاية او الخروج من زمن الحكي.ويمكن الاكتفاء بالحكاية فقط، أو الاستعانة بأدوات ككتاب، او بعض الاكسسوارات...التي من شأنها أن تكملالحكاية. لعملية الإخراج هذه أهمية قصوى في تنمية التمثلات و الترميز لدى الطفل، و يمكن للمشاركين من الأطفال معاودة الحكي بشكل عام او التركيز على بعض الشخصيات دون غيرها.

**المرحلة الثالثة** : عملية الإخراج تساعد الطفل الى المرور الى الفترة الثالثة بشكل أسهل، حيث تتحول الورشة من مكان الحكي الى مكان اخر مختلف، قد يكون قاعة للألعاب أو أي فضاء آخر يمكن الأطفال لتحويل الحكاية الى رسوم او تلوينات او خطوط ...وهي منتجات يمكن من خلالها تتبع نمو الطفل. قد تقترن ورشات الرسم او التلوين بالعودة الى الحكاية وأثارت بعض التفاصيل او الشخصيات المتضمنة في الحكاية.

**المرحلة الرابعة**: يقوم كل طفل بوضع كراسته التي تتضمن كل ما أنجزه من رسومات بعد جلسة الحكي داخل درج محكم الإغلاق، وتعتبر هذه من احدى الطقوس الأساسية المرتبطة بالحكي، فإغلاق الدرج يرمز الى إغلاق أو إبعاد الطفل لكل ما لا يقال سواء تعلق الأمر بضغوط أو خبرات مؤلمة،مما يجعله أكثر هدوءا و ارتياحا.

**المرحلة الأخيرة**: يعود الأطفال الى المكان الأول الذي بدأ فيه ورشة الحكاية، ويعود الحاكي بتكرار العبارة او الضرب على الطبل تماما كما في البداية، إيذانا بخروج زمن الحكي، و الدخول الى الزمن العادي، زمن كل يوم.

**التوقيت :** لا ينصح بأن تتجاوز مدة الورشة الساعة الواحدة أو الساعة ونصف أسبوعيا.

من العادي جدا أن نجد في العديد من المدارس الخاصة، حصصا مخصصة للحكي ( Mercredi du conte à l'IF)باعتبارها مكونأساسي في البرامج التعليمية و التربوية. و بالفعل، فقد لوحظ أن الأطفال الذي يلتحقون بورشات الحكي، يكتسبون بسرعة مهارات الإنصات، وكذلك مهارات التواصل، ناهيك عن قدراتهم التخييلية التي تزايدت بفضل كل ما تحمله الحكايات من إمكانيات تخيلية هائلة، والتي أثرت بدورها على تطور لغة الطفل كما و كيفا.فللحكاية وظيفة احتضانية[2]contenante، و تنظيمية للأفكار و لها دور مهم في بناء شخصية الطفل، وبالتالي فهي دعامة للتعلمات البيداغوجية، و أحدى مصادر المهارات الناعمة الأولية للطفل.

[1] انْ يَامَا كَانْ في قدِيمْ الزَّمَانْ، كَانْ الْخِيرْ فِي كُلّ مكَانْ، كَانْتْ الرِّيشَة تقْهَرْ الْمِيزَانْ، وكَانْ الْأعْمَى يتخَطَّى الْحِيطَانْ وكَانْ الشِّيخْ يَقْطَعْ الْوِيدَانْ، والْعَرْصَةْ(البُستان الصَّغير) كَانْتْ تغَدِّي الْقبِيلَة وتْزِيدْ الْجِيرَانْ، كَانْ وكَانْ حَتَّى كَانْ.

[2] La fonction contenante est donc une fonction maternelle précoce nécessaire au bon développement de l'enfant.

## لائحة المراجع

إبراهيم نبيلة، (1974)، قصصنا الشعبي من الرومانسية إلى الواقعية، دار العمدة، بيروت

بنشريفة محمد، (2005)، الحكاية الشعبية في التراث المغربي مدخل تاريخي، أعمال ندوة الحكاية الشعبي في التراث المغربي، مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية.

بورايو عبد الحميد،(1996)، الحكايات الخرافية للمغرب العربي، دار الطليعة بيروت.

يعلي مصطفى،(2005)، القصص الشعبي المغربي، إشكالية التصنيف والتجنيس، أعمال ندوة الحكاية الشعبي في التراث المغربي، مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية.

Blouin, C. & Landel, C. (2015). « L'importance du conte dans une situation pédagogique », in *Empan*, 100, 183-188. https://doi.org/10.3917/empa.100.0183

Bouret. J, Hoarau. J, et Mauléon. F, (2018), *Soft Skills , développez vos compétences comportementales, un enjeu pour votre carrière,* Dunod.

Darwiche, J. (2006). « L'Ogresse et le Jasmin », in Pourquoi faut-il raconter des histoires, Tome 2, éd. Autrement, coll. Passions complices. p.46-51

Gillig,.J.M, (2000), *Le conte en pédagogie et en rééducation*, Dunod, Paris.

Grimm, Jet W.(2001), *Contes fantastiques et facétieux*, Maxi-Livres.

León, P. & Menéndez, R. (2009), » Ce qui reste de Bruno Bettelheim », *Psychanalyse*, 15, 91-99. https://doi.org/10.3917/psy.015.0091

المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي. العدد العاشر (10)
مجلة دولية محكمة. رقم الإيداع الدولي الورقي: 2550-5688. رقم الإيداع الدولي الرقمي: 2658-9079 .
مجلة مفهرسة بالمعهد المغربي للمعلومات العلمية والتقنية. مقالات ذات معرف الكائن الرقمي. تحليلات معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي "أرسيف" : معامل التأثير = 0.1321/ فئة Q4/ متوسط المعامل = 0.511.

# القياس التربوي ومشكلات تنقيط الاختبار المقالي
## مقاربة دوسيمولوجية في مادة الفلسفة

**محمد الهيسوفي**
**أستاذ باحث بمركز تكوين مفتشي التعليم _ الرباط**

**ملخص الدراسة**

يتعلق موضوع الدراسة بالقياس التربوي ومشكلات تنقيط الاختبار المقالي في الدرس الفلسفي، وتهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على مدى توفر شروط المصداقيةوالموضوعية والصلاحية والحساسية والثبات في هذا النوع من الاختبارات؛ خاصة أمام التأويلات التي تجعل من التقويم في مادة الفلسفة مشجبا تعلق عليه الكثير من المشكلات التي تضاف إلى صعوبة تدريس المادة، حيث يمكن للتلميذ أن يكون ناجحا أو راسبا وذلك حسب المصحِّح؛وقد اعتمدت الدراسة على مقياس ت T. Test بوصفه أسلوبا إحصائيا بارامتريا لمعرفة ما إذا كانت الفروق أثناء التصحيح المزدوج ذات دلالة إحصائية أم أنها غير دالة إحصائيا، إضافة إلى الاستعانة بخدمات الإحصاء الوصفي من قبيل الانحراف المعياريلمعرفة درجة التشتت على مستوى توزيع نقط المصححين؛ حيث خلصت الدراسة إلى أن افتقار الاختبارات المقالية إلى المصداقية والحساسية ناتج عن الاكتفاءبتقويم التعلّمات عوض تقويم التقويم ، وانتهت إلى أن هناك تباينا ذا دلالة إحصائية بين المقوِّمين أثناء التصحيح المزدوج للاختبارات المقالية في حالة عدم استعمال شبكة التقويم، في حين أن درجة التباين تكون غير دالة إحصائيا أثناءاستعمالها.

**الكلمات المفاتيح** : الدوسيمولوجيا، تقويم التقويم، القياس، الاختبار المقالي، الثبات،المصداقية، الصلاحية، الحساسية.

**تقديم**

يكتسي التقويم الجزائي أهمية كبيرة باعتباره تقويما تأهيليا يترجم إلى تقديرات كمية (نقط) تحدد المصير الدراسي للتلميذ[1]،كما يعتبر بمثابة الحجر الأساس الذي تتكدس فوقه الكثير من المصطلحات الأخرى المجاورة كالقياسو الاختبار و الرائز والتنقيط، لكن ما يثير الانتباه هو أن هذا المفهوم لازال يحيط به سياج من اللبسعلى مستوى العلاقة بين مختلف عناصره(مقوِّم/مصحِّح_ مقوَّم/تلميذ_ قياس/أداة تقويم...). إرارتباط هذه العناصر بعملية التنقيط كمحدّد أساسي للتقويم الإجمالي الجزائيالمتميزعن التقويمين التكويني والتشخيصي[2] يجعلنا، من الناحية الدوسيمولوجية،نقف على أربعة شروط رئيسةيترتب عن الإخلال بأي منها إخلال عام بأحد أشكال العلاقة بين عناصر التقويم الإجمالي الجزائي.

على هذا الأساس، فإن طرحالمشكلة المتعلقة بتنقيط الاختبار المقالي عموما والتنقيط في مادة الفلسفة خصوصايفضي إلى طرح مجموعة منالأسئلة الجوهريةمرتبطة بهذه الشروط، وهي كالآتي:

[1] Jacques Plante, *Evaluation du programme*, Imprimerie Najah al Jadida, Casablanca 1996, p. 40.

[2] Charles Hadji, *l'évaluation règles du jeu : des intentions aux outils*, ESF, Paris, 1995, p. 60.

- ما حدود استقرار نقطة الاختبار المقالي أثناء التصحيح المزدوج أو المتعدد؟ ( سؤال الثبات la fidélité)
- ما انعكاسات العلاقة بين التنقيط والتقويم على مصداقية الاختبار المقالي في مادة الفلسفة؟ ( سؤال المصداقيةla crédibilité )
- ما مدى ملاءمة صيغ التقويم الإجمالي المعمول بها لطبيعة مادة الفلسفة؟ (سؤال الصلاحيةlavalidité )
- هل مشكل القياس متعلق بعجز التلاميذ عن تعلم التفلسف أم أن معايير التقويم غير دقيقة وتتطلب حساسية أكبر؟ ( سؤال الحساسيةlasensibilité)

**مشكلة التصحيحوأخطاء القياس**

إن المشكلةالأساسيةفي عملية التقويم الجزائيترتبط أساسا بعملية التصحيح في حد ذاتها،فإذا استثنينا الاختبارات الموضوعية (الأسئلة متعددة الاختيارات، أسئلة الوصل، أسئلة الصحة والخطأ، أسئلة الترتيب، أسئلة ملء الفراغ...)فإن التقويم الذي يتوسلبالاختبار المقاليواجهعدة صعوبات على مستوى التصحيح والتنقيط؛إذنلاحظ أن النقط تتغير بحسب المصحِّحين وبحسب المؤسسات،بل إنهاتتغير كذلك حتى عندما يتعلق الأمر بمصحِّح واحد عندما يعيد تصحيح الأوراق نفسها في فترتين زمنيتين مختلفتين.

في الواقع، يفترض التقويم إصدار حكم يتمتع بالصلاحية العلمية والمشروعية الاجتماعية في الوقت الذي نجد أن الورقة التي تحصل على نقطة 8/20 عند مصحح هي الورقة نفسها التي يمكن أن يمنحها مصحح آخر نقط 16/20.إن غياب التوافق بين المصححين يمكن أن يؤدي إلى فارق بين مصحح ومصحح آخر على مستوى تصحيح الورقة الواحدة قد يبلغ مداه 13 نقطة على سلم تنقيط من 0 إلى 20[3]،مما يجعل من التنقيط لعبة يناصيب Loterie تتغير فيها حظوظ التلميذ بـ 180° مادام التلميذ في اختبار واحد يمكن أن يكون ناجحا كما يمكن أن يكون راسبا، وذلك حسب المصحِّح. إن ممارسات التقويم من هذا النوع تؤدي إلى حيف لما قد يطالها من أخطاء، فالمقوِم يمكن أن يخطئ عند إصدار حكم على منتوج دراسي إما بالمبالغة أو التقليل من قيمة المنتوج،من خلال إصدار حكم لا يعكس قيمته الحقيقية.

بالرجوع إلى مجموعة منالتجارب والدراسات الدوس يهولوجيةيتبين لنا حجم المفارقات والإحراجات الممكنة أثناء عملية التصحيح المزدوج، ففي إحدى التجارب الدوسيمولوجية أنجزلوجييهH. Laugier وفينبيرك D. Weinbergدراسة حول الموضوعية حيث تمّ تصحيح 166 اختبارا مقاليا من طرف أستاذين, كلّ منهما تولّى تصحيح نفس الأوراق على حدة ودون علم الطرف الآخر، والنتيجة أن الذي حصل على الرتبة الثانية عند أحدهما صنّف في المرتبة ما قبل الأخيرة عند الثاني، كما أن نصف الذين حصلوا على المعدل عند الأول لم يصلوا عتبة النجاح عند الثاني، في حين أن الانحراف في التنقيط لورقة واحدة وصل 9 نقط؛ فقدأثبتت دراسة لوجييه وفينبيرك أن التباين الحاصل بين المصحّحين، في

[3]Gabriel Wahl et Claude Madelin-Mitjavile, *Comprendre et prévenir les échecs scolaires,* éditions Odile Jacobe, Paris, 2007, p. 252.

تقييم الأوراق، يعتبر ظاهرة عامة تطال سائر المواد الدراسية بما في ذلك مادة الفلسفة[4]،كما أن عدم ثبات النقط يشمل كذلك العلوم الدقيقة كالفيزياء؛فقد قام هذان الباحثان بدراسة أوراق الباكالوريا في ست مواد مختلفة، وذلك لحساب الحد الأدنى لعدد المصحِّحين اللازمين لاستقرار النقط ، واعتمدا في ذلك على معامل ثبات ودرجة ثقة وصلت إلى 0.99 من خلال الاستناد إلى المعادلات الإحصائية التي يوفرها معامل الارتباط سبيرمان،حيث خلصا إلى أن عدد المصححين اللازمين لاستقرار النقط في مادة الرياضيات، مثلا، هو13 مصححا وفي مادة الفرنسية78 مصححا وفي مادة الفلسفة127 مصححا[5].

إن الاختلافات والفوارق في النقط الممنوحة لنفس التلاميذ حينما يتعلق الأمر بالتصحيح المزدوجأوالمتعدديمكن اعتباره دليلا على وجود أخطاء تتعدّد أصولها وترتبط أساسا بطبيعة الأدواتوالاختبارات المعتمدة في القياس، وهي أخطاء يمكن أن تتعلق أيضابظروف إجراء الاختبارات وشروط إنجازها،وترجع كذلك إلى طبيعة المقوِّم بوصفه كائنا يتميز بخصوصيات سمتها التحوّل وعدم الاستقرار على حالة معينة ووضعية تصحيحية واحدة، وذلك رغم تشابه الأدوات المستعملة في القياس.إن العوامل المؤثرة في القياسيمكن إرجاعها عموما إلى نوعين من الأخطاء: الأولى هي أخطاء القياس العشوائيةوهي أخطاء غير مستقرة ترتبط بعوامل طارئة يمكن أن تؤثر سلبيا، بدرجة أو بأخرى،على المصحِّح أثناء قيامهبعملية التصحيح (مرض_ تعب_ قلق...)كما يمكن أن يؤثر الوقت المخصّص للتصحيح ودرجة التحفيزوالاستعدادعلى نتائج التصحيح، وتنعكس آثار ذلك على الممتحِنين الشيء الذي يجعلهم يظهرون على غير عادتهم ودون مستوى قدراتهم،وتتميز هذه الأخطاء بكونها ترتبط بعاملي الزمان والمكان؛أما الأخطاء من النوع الثانيفهي أخطاء القياس المنتظمة حيث لا ترتبط هذه الأخطاء بعاملي الزمان والمكان وإنما تنتج عن اختلافات حقيقية ومستقرة،تتعلقبدرجة دقة وصلاحية أداة القياسواختلاف مهارات التصحيحوكيفية التعامل مع أدوات القياس.

إن الأخطاء في عملية القياس تعتبر عاملا من عوامل الفشل الدراسي،إضافة إلى عوامل أخرى ترتبط بخصوصيات الفعل التربويكعدم وضوح الأهداف ووجود خلل في الوسائط البيداغوجيةوغيرها، فأساليب التقويم قد تكون مكوّنا أساسيا من مكوّنات تفسير سبب تعثر التلاميذ ولا يمكن أن نحكم على فئة من التلاميذ بأنهم متعثرون دراسيا إلا إذا ثبت أن أساليب الاختبار كانت بالفعل دقيقة في تشخيص وقياس هذا التعثر[6].بهذا المعنى، تصبح الاختلالات في أدوات التقويم بمثابة وسائل للتصفية وعقبات يرفض معها التلميذ في الغالب أن يكشف عن ثغراته التكوينية حتى ولو كلفه ذلك اللجوء إلى وسائل غير مشروعة كالغش.إن الامتحان حينما يصبح جوهر العملية الديداكتيكية وهدفها، وحين يصبح مجرد أداة للإخضاع والإذعان بمنطق النقط، التي لا تستقر على حال، يحرم المتعلم من كل فعالية وابتكار ومن كل مبادرة، و قد يحوله الاختبار إلى مجرد أداة متلقية وخاضعة[7].

## فرضيات الدراسة

[4]Philippe Chartier, « *la fiabilité des évaluations scolaires* » In. *Évaluons, évoluons: L'enseignement agricole en action*, sous la direction de Jean-François Marcel et Hervé Savy, Coll. Agora, Educagri éditions, Dijon, 2013, pp. 121-122.

[5]Christian Bélisson, *Evaluation, formation et systèmes de référence implicites : un référentiel, pour quoi faire ?* Éditions L'Harmattan, Paris, 2017, p. 17.

[6]جماعي، .**بيداغوجيا التقييم والدعم**، سلسلة علوم التربية، ع. 6، دار الخطابي للطباعة والنشر، الدار البيضاء، 1991، ص. 83

[7]عبد الواحد المزكّلدي، **التقويم التربوي في النظام المغربي**، مطبعة فضالة، المحمدية، 1996، ص. 115.

-إن الافتقار إلى الصلاحية والمصداقية والحساسية في اختبار المقال ينتج عن الاكتفاءبتقويم التعلّمات عوضالتركيز علىتقويم التقويم la méta-évaluation

-يوجد تباين ذو دلالة إحصائية بين المقوِّمين أثناء التصحيح المزدوج لاختبار المقال في حالة عدم استعمال شبكة التقويم.

-تكون درجة التباين أثناء التصحيح المزدوج للمقالة الفلسفية غير دالة إحصائيا أثناء اعتماد شبكة التقويم.

**عينـة الدراسة**

تضمنّت العينةاستجواب أربعين أستاذا لمادةالفلسفة يدرِّسون لمستوى الثانية بكالوريا بجهة فاس مكناس، كما تم اعتماد عينة بنفس العدد من الفروض التجريبية لتلامذة البكالوريا مسلك العلوم الإنسانية، متعلقة بالجواب عن سؤال إشكالي مفتوح تم سحبها بطريقة عشوائية.

**حدود الدراسة**

يستمدالإطار النظري لهذه الدّراسة أسسه من الدوسيمولوجيا باعتبارها علما يعنى بالامتحانات وأدوات القياس وتصرفات الممتحِنين، وبالتالي ينبغي الاحتياط في حالة استخدام نتائج الدراسة من منطلق حقول معرفية وعلمية أخرى، أما المادة المعرفية التي تم الاشتغال عليها فهي مادة الفلسفة، وبالتالي فإن استثمار معطيات الدراسة ينبغي أن يأخذ في الحسبان نوعية هذه المقاربة الدوسيمولوجية والمادة الدراسية وتقنيات وأدوات القياس التي كانت وراء نتائجها.

**تقنية الاختبار**

تم اعتماد مقياس ت T. Test بوصفه أسلوبا إحصائيا ومقياسا بارامتريا لمعرفة ما إذا كانت الفروق أثناء التصحيح المزدوج ذات دلالة إحصائية أم أنها غير دالة إحصائيا، حيثتم اعتماد t الاقتراني لقياس فروق العينة، بحكم أننا نقارن أداء نفس العينة تبعا لمستويين من التصحيح وليس أداء عينيتين مختلفتين أو أكثر؛ كما تمتالاستعانةبخدمات الإحصاء الوصفي، خاصة الترددات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لمعرفة درجة التشتت على مستوى توزيع نقط المصححين.

**مصادر جمع المعطيات**

انسجاما مع طبيعة الدراسة وإشكاليتها، توجّه الاهتمامنحو معطيات تم جمعها بناء على استبيان موجه لعيّنة من أساتذة مادة الفلسفة بجهة فاس مكناس،كما تم الاعتماد على عينة من الاختبارات المقاليّة المتعلقة بالكتابة الفلسفية في الوضعية الاختبارية المسماة سؤال إشكالي مفتوح بالنسبة لمستوى الثانية بكالوريا لمسلك العلوم الإنسانية.

**مفاهيم الدراسة**

- مطا تقويم:المقصود به عملية تقويم التقويم نفسه عوض تقويم التعلمات، هذه العملية يكون لها طابع نقدي يخص فحصأدوات القياس المستعملة في التقويم وتحليل المعطيات والنتائج بغية التحقق من صحة عمليات ونتائج التقويم[8].
- التقويم: سيرورة تهدف إلى تقدير المردودية الدراسية وصعوبات التعلم عند شخص بكيفية موضوعية بالنظر إلى الأهداف الخاصة، من أجل اتخاذ أفضل القرارات المتعلقة بتخطيط مساره الدراسي

[8]Gilbert De Landsheere,. *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. PUF, Paris, 1979, p.115.

اللاحق[9]، هذا المصطلح يتجاوز مفهومي التنقيط والقياس لأنه عبارة عن سيرورة، كما أنه يشير إلى أن التقويم ينبني على تقدم دقيق ومنهجي بعيد عن كل حدس مادام الأمر يتعلق بالتقدير الموضوعي، زِد على ذلك أنه يخدم في آن واحد كلا من التعليم والتعلمنظرا لكونه يشير إلى صعوبات التعلم عند التلميذ وإلى وضع تخطيط لمساره.

- التقويم الإجمالي: تقويم تأهيلي يأتي في نهاية مرحلة أو عملية تعليمية قصد إثبات درجة حصول التعلم عند التلميذ،فالتقويم الإجمالي يشير إلى إحدى وظائف التقويم البيداغوجي التي تتمثل في الحكم على مدى التمكن من الكفايات والقدرات أو الأهداف التربوية في نهاية نشاط تعليمي كمرحلة من برنامج دراسي مثلا، وذلك على ضوء معطيات محصل عليها بواسطة وسائل قياس معدة خصيصا لهذا الغرض، ومن أولويات ما يشترط في التقويم من هذا النوع أن يحدّد ويغطي المحتوى المراد قياسه مدى نجاح التلميذ أو إخفاقه، كما يكون القرار المترتب عنه ذا صبغة إدارية كأن يكرر التلميذ أو ينتقل إلى قسم أعلى[10]. حسب شارل حاجي:"يسمى التقويم إجماليا حينما يقترح لإنجاز حصيلة أو حكم إجمالي بعد إنجاز مقطع أو عدة مقاطع وبصفة عامة على إثر سلسلة من العمليات التكوينية"[11].
- القياسالتربوي: المقصود به ذلك الجزء من التقويم الذي يفيد في تكميم الظواهر التربوية والتعبير عنها بواسطة أرقام أوعلامات، ويعرفه دولانشير كما يلي:" القياس هو إعطاء قيمة كمية لإنجاز التلميذ تترجم نوعا من الحكم على ذلك الإنجاز، ودرجة التحكم فيه" [12].نستنتج من ذلك أن القياس هو إسناد كمية ما لظاهرة أو لشيء انطلاقا من قاعدة إسناد محددة من قبل؛هكذا نستعمل المتر لتحديد طول أو ارتفاع طاولة،وميزان الحرارة لتحديد درجة الحرارة المحيطة.هذا يفترض أن الظاهرة أو الشيء المراد قياسه يجب أولا أن يكون معرّفا من أجل تحديد خاصياته ومميزاته أو أبعاده التي يهمنا تحديد كميتها[13]،إلا أنمهمة القياس التربوي ليست بسهولة مهمة القياس في العلوم الطبيعية، فمؤشرات القياس التربوي هي الأحداث والأفعال التربوية، وهي تتسم بالصعوبة وتنجم عنها عدة مشكلات أثناء القياس مثل ( حضور الذاتية _ غياب الصلاحية_ نقص المصداقية...).
- الثباتLa fidélité: المقصود بالثبات أن يعطي الاختبار نفس النتائج تقريبا إذا ما أعيد إجراؤه بعد فترات متباينة على نفس الشخص أو الأشخاص،ويعرفج. دولانشيرالثبات بكونه: "تماثل نتائج محصل عليها من خلال قياس الموضوع نفسه في الظروف نفسها وبالأداة نفسها في أوقات مختلفة، أي التوصل إلى النتائج نفسها"[14]، أما عدم استقرار نتائج الاختبار فيسمى خيانة infidélité.
- الصلاحيةLa validité:المراد بالصلاحيةأن يقيس الاختبار ما هو مفروض أنيقيسه، أي أن يكون قادرا على قياس الغرض المخصص له، وأن يمثل حقيقة القدرة أو المعرفة التي يراد قياسها[15].
- الحساسيةLa sensibilité: قدرة التقويم على التمييز بين المفحوصين من خلال التمييز بين المقادير المتجاورة، ويعتبر التقويم ذا

[9] R, Legendre, cité parR. Bertrand, *concepts de base en mesure et évaluation* .imprimerie najah al jadida, Casablanca, 1997, p.10.

[10] Ibid. p. 12.

[11] Charles Hadji, op. cit., p. 60.

[12] جماعي، **معجم علوم التربية**، مرجع مذكور، ص. 196.

[13] Jacques Plante, op. cit., p. 26.

[14] Gilbert De Landsheere,. *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, PUF, Paris, 1979, p. 125.

[15] حمدان محمد زياد،**تقييم التعلم: أسسه وتطبيقاته**، دارالعلم للملايين، ط 1، بيروت، 1980، ص.80.

حساسية حينما يكون قادرا على ترتيب عدد من المفحوصين في صفة سلوكية دون أن يحشر كثيرا منهم في رتبة واحدة[16]،وتفيد الحساسية كذلك قدرة المقوم على توزيع النقط بحسب سلم التنقيط بعيدا عن مؤثر النزعة المركزية.

- المصداقيةLa crédibilité:

تتأسس مصداقية التقويم على مصداقية محتواه وملاءمته لما هو مطلوب من التلاميذ، وتقدر المصداقية بتحديد درجة الانحراف بين النقطة الحقيقية القادر أن يحصل عليها التلميذ و النقط المحصل عليها في الواقع.

- الدوسيمولوجيا: علم القياس و

التقويم الذي يعنىبإعداد أدوات القياس وتأويل المعلومات المحصل عليها وتصرفات الممتحنين[17]، حيث ارتبطت ولادة هذا العلم بالشكوك التي حامت حول قيمة الامتحانات من حيث موضوعيتها وثباتها وصلاحية نتائجها، فالدوسيمولوجيا ليست أداة نستعيض بها عن أدوات الاختبار السائدة،وإنما هي الدراسة العلمية التي تسعى إلى تطوير هاته الأدوات وإكسابها صفات وخواص علمية تجعلها تتسم بالصدق والمصداقية والثبات والحساسية و الموضوعية كما هو الشأن في الروائز.

- الاختبار المقالي:أداة قياس تقدم

للمترشح بهدف تقويم تعلمه، وهو أداة قياس تتضمن أسئلة يجيب عنها التلميذ بكتابة مقال شخصي بخلاف الرائز الذي يعتبر أداة قياس حددت قيمتها القياسية بكيفية مفحوصة ومضبوطة من حيث درجة ثبات و صلاحية نتائجها.

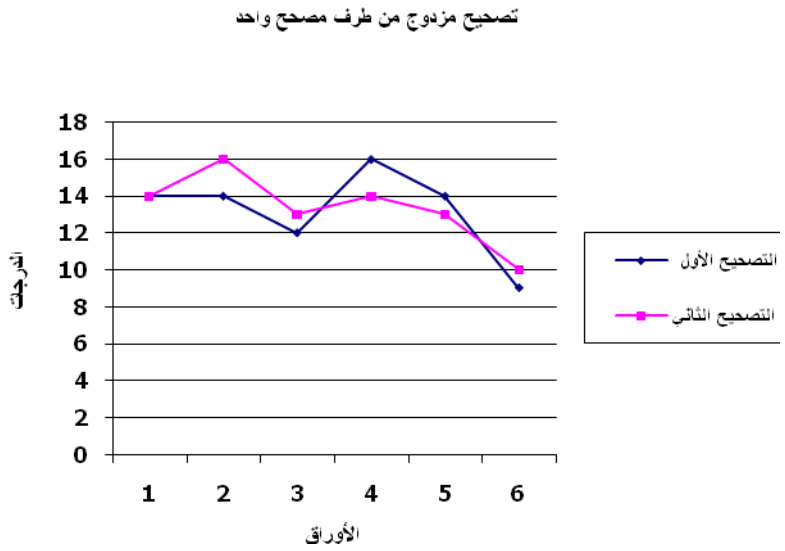
**نتائج الدراسة (تصحيح الفروض التجريبية)**

بالنسبة للفروقات المتعلقةبتصحيح مزدوج لاختبار مقالي فلسفي من طرف مصحِّح واحد في فترتين زمنيتين مختلفتين تم التوصل لما يلي:

رسم بياني (01) تصحيح مزدوج لمصحح واحد في فترتين زمنيتين مختلفتين

[16] جماعي، **الوسائل التعليمية، التقويم التربوي**، سلسلة التكوين التربوي، ع. 5، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2000، ص. 104.

[17] Renald Legendre, **Dictionnaire actuel de l'éducation, éd. Larousse, Paris_ Montréal, 1988, p.** 190.




جدول(01): قيمة tوحدود الدلالة أثناء التصحيح المزدوج لنفس المصحح

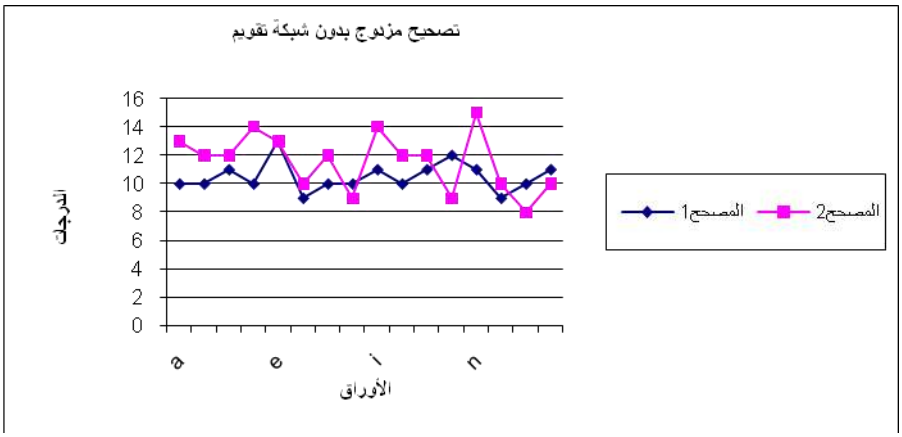
| الأوراق | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة t | درجة الحرية | حدود الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| التصحيح الأول | 13.16 | 2.4 | 0.277 | 5 | 0.79 |
| التصحيح الثاني | 13.33 | 1.96 | | | |

يبيّن الجدول ( 01)أن الفروق غير دالة إحصائيا بين التصحيح الأولوالتصحيح الثاني (t=0.277)عنددرجة الحرية 5 التي تبلغ قيمتها الثابتة 2.571 إذ يلاحظ أن حدود الدلالة بلغت0.79بينما لتصبح دالة عليها أن تسجل قيمة 0.05 أو أقل،حيث تفيد هذه المعطيات غياب فرق واضح للعيان بين المستويين من التصحيح المزدوج الذي قام به أستاذ مادة الفلسفة في فترتين متباعدتين.

أما على مستوى التصحيح المزدوج لاختبار مقالي فلسفي من طرف مصحِّحين مختلفين فقد تم التوصل إلى ما يلي:

تصحيح مزدوج بدون استعمال شبكة التقويم ( تم إنجازه من طرف مصحِّحين مختلفين)

رسم بياني لتصحيح مزدوج بدون استعمال شبكة تقويم



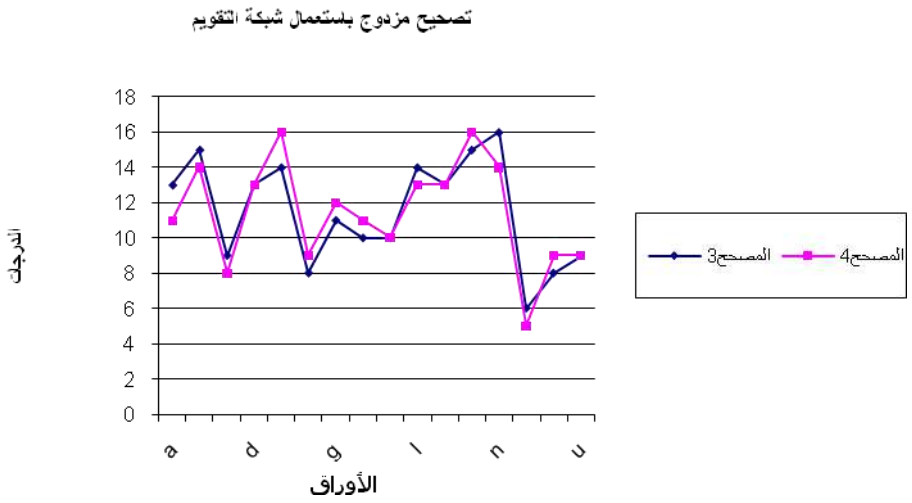

جدول (02): قيمة t وحدود الدلالة أثناء التصحيح المزدوج بدون استعمال شبكة التقويم

| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة t | درجة الحرية | حدود الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| المصحِّح الأول | 10.5 | 1.03 | 2.07482 | 15 | 0.055 |
| المصحِّح الثاني | 11.56 | 2.03 | | | |

نلاحظ أنهفي حالة عدم اعتماد شبكة التقويم يقترب الفرق بين المصحِّحين الأول و الثاني من الدلالة الإحصائية ويتجلى ذلك في حدود الدلالة التي اقتربت من 0.05حيث إن قيمة ( t ) التي بلغت 2.07482 قريبة من القيمة التائية 2.131 في درجة الحرية 15؛ وهو ما يعني أنه يوجد اختلاف بين المصحِّح الأول والثاني ذو دلالة إحصائية.

تصحيح مزدوج باستعمال شبكة التقويم ( تم إنجازه من طرف مصحِّحين مختلفين)

رسم بياني لتصحيح مزدوج باستعمال شبكة التقويم




جدول (03): قيمةtوحدود الدلالة أثناء التصحيح المزدوجباستعمال شبكة التقويم

| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة t | درجة الحرية | حدود الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| المصحِّح الأول | 11.5 | 3.01 | 0.21 | 15 | 0.835 |
| المصحِّح الثاني | 11.43 | 3.01 | | | |

يبيّن لنا الجدول 03 أنه توجدبعض الفروق النسبية لكنها غير دالةبين المصحح الأول والمصحح الثانيفي حالة اعتماد شبكة التقويم. من هذا المنطلق، يمكن اعتبار أن الفروق بين المصحّحين في مادة الفلسفة غير دالة إحصائيا في حالة اعتماد شبكة مدققة ومفصلة للتنقيط وبنقط جزئية، حيث إن = 0.21tعند درجة الحرية 15 وحدود الدلالة0.835.

**نتائج الدراسة (الاستبيان الخاص بالمصححين)**

من خلال الاستبيان الخاص بالمصححين تمت ملاحظة أن المراقبة المستمرة الجزائية تحظى بالاهتمام الأوسع للتلاميذ في حين لا تلاقي المراقبة المستمرة التكوينية الاهتمام نفسه، كما أن تقنية تحليل النص تبقى الصيغة المفضلة لدى أفراد العينة أثناء ممارسة أنشطة التقويم الإجمالي في مادة الفلسفة62.5%تليهاالوضعية الاختبارية القولة المرفقة بسؤال أو مطلب 25%ثم صيغة السؤال المفتوح12.5%في المقابل نلاحظ أن معظم الأفراد بتردد 0.8لم يعبّروا عنأي رغبة في استعمال الاختبارات الموضوعية من قبيل الأسئلة متعددة الاختيارات أوأسئلة الصحة والخطأ أو أسئلة الوصل

وغيرها، وذلك بحجة عدم صلاحية هذا النوع من الاختبارات للتقويم الإجمالي في مادة الفلسفة بوصفها نمطا من التفكير يتطلب مهارات وقدرات عليا كالتحليل والتركيب والنقد.

أما بالنسبة لحدود النقط الدنيا والعليا التي يمنحها أستاذ مادة الفلسفة خلال تصحيحه للاختبارات المقاليةفيلاحظ أن النقط العليا الأكثر ترددا هي 15 و تتمركز باقي النقط حول هاته النقطة بتشتت ضعيف، تنحصر معه القيم من منحنى غوس بين النقطتين14 و 17بتباين يبلغ 0.61 وبانحراف معياري يبلغ 0.78 وبالنسبة للنقط الدنيا يلاحظ أن النقطة الأكثر ترددا تبلغ قيمتها المنوالية 6وهي تمثل كذلك الوسيط الحسابي للدرجات الممنوحة كنقط دنيا،كما أن النقط تنتشرحول متوسط حسابييبلغ 5.3 ويتبين أن مدى الفرق بين أعلى وأدنى درجة ممنوحة هو 4بتباين أقوى مقارنة مع النقط العليا 1.31 وانحراف معياري قيمته 1.14.

**منــاقشة النتائج**

إذا كان بناء فرضيات البحث قد استند في بدايته إلى نماذج نظرية لها موقعها في الحقل المترولوجي ومعطيات تجريبية تجد أساسها في الدوسيمولوجيا؛ فقد تبين أن الفروق تكون دالة إحصائيا في حالة عدم الاعتماد على شبكات التقويم؛ كما أن سؤال المصداقية يتبين من خلاله أن التلاميذ يعتنون بالفروض المنقّطة دون سواها من الفروض التكوينية،مما يجعل نشاط المتعلم غير ذي قيمة إلا بالقدر الذي يفيد في حصاد النقط، فالنتائج المحصل عليها من طرف التلميذ خلال سعيه نحو تحقيق الأهداف المسطرة تصبح فقط وسيلة لتجميع النقط وحساب الفارق بينها، عوض أن تعكس الفارق بين ما يريد الوصول إليه كغاية،و ما آل إليه كنتيجة. إن هاته الممارسة الخاصة بالمراقبة المستمرة تؤثر، في وظيفتها الإجمالية،بشكل سلبيعلى التقويم التكويني عندما يراد تسخير وظيفته لأغراض جزائية؛ويظهر هنا نوعان من العوائق: العائق الأول تطرحه مسألة التوفيق بين مختلف وظائف التقويم التربوي حينما يتعلق الأمر بالتمييز بين المراقبة المستمرة الجزائية والمراقبة المستمرة التكوينية،وينتج العائق الثانيمن خلالاهتمام التلاميذ بالأنشطة التعليميةالمنقطة دون سواها. إن هذا النوع من المشاكل يجعل تناغم وظائف التقويم بالنسبة للمتعلم مهددة بالعدوبالناتجة عن تأثير نوع من التقويم على نوع آخر؛ أما فيما يتعلق بمعايير التقويم ومواصفات المهام المنوطة بالمقوِّم فإن هذا الأخيرقد يكتفيبطرح أسئلة المراقبة المستمرة الجزائية دون مراعاة بعض الشروط الدوسيمولوجية، وباستثناء الأسئلة المطروحة، لا يتلقى المتعلم أي تعليمات أو إشارات تتعلق بالظروف و الإنتاج أو معايير التقويم . حيث لا يتم وصف ظروف الإجابة وشروطها وعناصرها؛ مماقد يجعل الممتحَنفي وضعية تأويل السؤال أو المطلب وقد يفهمه بشكل سيئ، فينعكس فهمهالمحصور أو الخاطئ للسؤال على المطلوب.

أما في إطار صدق التقويم الإجمالي في ارتباطه بسؤال الصلاحية، فإن الحديث عن مصداقية الاختبار المقالي ومدى قدرته على استيعاب متطلبات ومستلزمات التساؤل الفلسفي يقود للبحث في مدى صلاحية الصيغ التقويمية المعمول بها في المراقبة المستمرة الجزائية والامتحانات،حيث يتبين أنه لا يمكن تصور امتحان التلاميذ في مادة الفلسفة بواسطة أسئلة متعددة الاختيار أو أسئلة الصواب والخطأ،فرغم دقتها وموضوعيتها، فإنها لا تضمن شروط التفكير الفلسفي الذي يتسم بكونه فكرا نقديا حرا غير مقيّد ولا يقبل الاختزال على شكل أسهم أو أجوبة صحيح /خطأ، وإذا كانت عملية التقويم في مادة الفلسفة لا تخلو من ذاتية، فإن ذلك لا يمكن عزله عن أهم العوامل المؤثرة في تباين نقط اختبار المقال وعدم استقرار نتائجه،فالتباين في تنقيط الأوراق نفسها من طرف المصحِّحين يرجع إلى عدة اعتبارات وعدة مؤثرات

ترتبط بأخطاء القياس العشوائية أو المنتظمة، مما يؤدي إلى حدوث مواربة تجعل التقدير مختلفا عن عتبة التحكم أو النتيجةالتي من المفروض أن تتطابق مع هذا النوع هذا التقدير،حيث قد لا يتم التفطن لمثل هذه الأخطاء، إضافة إلى المؤثرات التي تؤثر في عملية التصحيح ( أثر هالو_أثر بيجماليون_أثر النزعة المركزية_أثر الترتيب_أثر التعب...).حيث تشوشهذه المؤثرات على تنقيط الاختبار المقالي، كما تؤثر في كل مقوّم قد لا يتخذ مسافة من الانطباعية والمزاجية والاعتبارات الشخصية التي تحول دون الموضوعية والثبات،والتي تنعكس كذلك عل حساسية الاختبار، حيث يتبين أن سلم التنقيط الذي يتحرك فيه المصححون لا يتجاوز مداه11 درجة في الوقت الذي يغطي فيه السلم الحقيقي21 درجة.

إن سلم التنقيط الحقيقي تنحصر درجاته بين 0 و 20و كلما كان عدد درجات السلم الافتراضي في ذهن المصحِّح محصورا، كان الفرق بين متوسطات النقط غير ذي دلالة إحصائية،زِد على ذلك أنه حينما يضع كل مصحِّح معايير ومحكات خاصة به، تختلف من حيث الشدة أو المرونة فإننا نجد أنفسنا أمام عدد غير محدد من السلالم العددية تتغير بتغير المصححين. ويوضح هذا الأمر أن للمصححين استراتيجيات متنوعة في التصحيح، وأن كل واحد يستعمل سلما افتراضيا خاصا به.غير أن معظم النقط في مادة الفلسفة تبقى ذات ميل مركزي، و ذلك على عكس بعض المواد الأخرى كالرياضيات التي تتوزع فيها نقط التصحيح بشكل أكثر تنوعا و استعمالا لدرجات سلم التنقيط من 0 إلى 20 بما يكون له أثر إيجابي على حساسية التقويم.وحتى لا يبقى اختبار المقال في مادة الفلسفة بمثابة محرار لقياس درجة الحرارة بدون درجات أو بدرجات قليلة تفتقر إلى الحساسية، فإن الاعتماد على معايير وعناصر الإجابة في شبكاتالتقوي المفصلة من شأنه التغلب على هذا العائقويعتبر إجراء مهمالتوسيع حيز التنقيط والتقليص من عاملي الصدفة والذاتية في التصحيح،وبما أن شبكات التقويم لا تعتبرسوى أرضية عامة تحدّد الحد الأدنى للقدرات التي تنص عليها الكفايات النوعية التي تُشفع بالنقط الجزئية الخاصة بكل مطلب من مطالب الكتابة الفلسفية التي تبدأبالفهم مرورا بالتحليل والمناقشة ثم التركيب، فإن وعي المصحِّح باستراتيجياته التقويمية وقدرته على استحضار شروط القياس الموضوعي والعلمي أثناء التصحيح عن طريق تقويم التقويم عوض الانحصارفي تقويم المعارف يمكن أن يضمن مصداقية وملاءمة وثبات وحساسية وموضوعية الاختبار المقالي في مادة الفلسفة،سواء تعلق الأمر بسؤال إشكالي مفتوح أو نص للتحليل والمناقشة أو قولة مرفقة بسؤال أو مطلب.

## خلاصة

صحيح أن الدوسيمولوجيين عاكفون في الوقت الراهن على البحث في تطوير أساليب جديدة لتقويم التحصيل الدراسي والتغلب على ذاتية المصححين. وصحيح كذلك أن اقتناعهم بعدم ثبات الاختبارات المقالية وعدم صدقها،أدى بهم إلى اقتراح أشكال جديدة أكثر ثباتا وموضوعية،تعرف بالاختبارات الموضوعية( أسئلة متعددة الاختيار_ اختبار الصحة والخطأ_ اختبار التطابق _ اختبار النسبة...).إلا أن هذه الأشكال الجديدة، رغم فعاليتها ودقتها، تبقى غير قادرة على استفاء الكتابة الفلسفية حقها من المفهمة والأشكلة والحجاج؛فالاختبارات الموضوعية لا تستطيع قياس جوانب التحصيل جميعها،خصوصا ما يتعلق بقدرة التلميذ على تنظيم أفكاره ومعالجتها، أو قدرته على توظيف استراتيجياته في التحليل والمناقشة.إن المراقبة المستمرة الجزائية والامتحانات في مادة الفلسفة تحمل على عاتقها أكثر مما تستطيع إمكانيات الاختبارات الموضوعية أن تحمله كما أن الاختبارات المقالية تبقى مشوبة بعيب الذاتية

وعدم ثبات النقط الممنوحة،إلا أن هاته الأخيرة رغم عيوبها تبقى ذات حظوة في ظل غياب بديل حقيقي تتم بواسطته مجاوزة المؤثرات والاستعاضة من خلاله عن سلبيات الكتابة التحريرية الإنشائية.من هذا المنطلق؛ فالحفاظ على الاختبارت المقالية، بالإضافةإلى محاولة تطويرها وتلافي عيوبها ونقائصها يبدو حلا معقولاكما أن صدق ومصداقية وثبات وحساسية وموضوعية الاختبارات المقالية تبقى رهينة جملة من الشروط والإجراءات، يرتبط بعضها بتقويم التقويمقبل تقويم التعلمات، وحيث لا مناصمن الحفاظ على الكتابة المقالية فإنه ينبغي استحضار مجموعة من المعايير والشروط نذكر من أهمها:

- تقنين شبكة التقويم و تدقيق سلالم التقديرواستعمال قوائم التحقق؛
- إخضاع أدوات الاختبار للمحك والتجريب قبل استعمالها؛
- التسلح بالأدوات الإحصائية و أساليب القياس الدقيقة التي من شأنها توفير الشروط العلمية والموضوعية للتقويم.
- الحرص على عدم الوقوع تحت تأثير المشوشات و المؤثرات مثل: أثر هالو _ أثر بيجماليون_أثر الترتيب_أثر التعب_أثر النزعة المركزية_أثر العدوى.....
- التصحيح المتعددعوض التصحيح الفردي؛

_ إعطاء تقويم التقويم ما يستحق من العناية عوض الاكتفاء فقط بتقويم التعلمات وذلك لرأب هوة الفروق بين الممتحِنين حتى لا تبقى سوى الفروق بينالممتحَنين.

مراجع باللغة العربية

- فاتحي(م)، 1995.،مناهج القياس و أساليب التقويم، منشورات ديداكتيكا.ط 1

- الغرضاف (ع) و آخرون، 1991.بيداغوجيا التقييم والدعم. سلسلة علوم التربية.عدد 6 .دار الخطابي للطباعة والنشر.

- المزكَلدي(ع. و)1996.التقويم التربوي في النظام المغربي.مطبعةفضالة، ط 1

مراجع باللغات الأجنبية

-Bertrand (R), 1997. Concepts de base en mesure et évaluation. Imprimerie Najah al Jadida . Casablanca.

-De Landsheere (G), 1979. Dictionnaire de l’évaluation et de larecherche en éducation. Paris, PUF.

-Hadji (C), 1995. L’évaluation, règles du jeu. Paris, E.S.F.

-Legendre (R), 1988.Dictionnaire actuel de l’éducation.Paris_ Montréal. Larousse,

-Plante (J), 1996 Evaluation du programme., Imprimerie Najah al jadida. Casablanca

-Pieron (H), 1969. Examens et Docimologie. Paris, PUF.

-Sirois (L.J) 1996. Approche instrumentée de l'évaluation formative d'apprentissage. Casablanca,Imprimerie Najah al Jadida.

-Wafi (L), 1985-1986. Etude relative à la correspondance entre les intentions et l'évaluation dans l'enseignement de la philosophie. Université libre de bruxelles. Faculté des sciences psychologiques et pédagogiques.

مواقععلىالانترنيت:

-Azizi(A). la docimologie science de l'évaluation:

http//www.perso. wanadoo. fr/jacques.nimier/docimologie.htm.

-Matagne (J.M).L'épreuve de philosophie au baccalauréat:

http//www. ac-montpellier.fr/resources/agora/ag_f_ec.htm.

-Spinosa(B) et Biaggi(V). L'évaluation en philosophie:

http://www.philo.ac-aix-marseille.fr.

-http://pages.globethtter.net/pcbcr/dissert.htm #c.

-http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/ag01_025.htm.

-http://membres.lycos.fr/minbar/évaluation/frameva.htm

المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي. العدد العاشر (10)
مجلة دولية محكمة. رقم الإيداع الدولي الورقي: 2550-5688. رقم الإيداع الدولي الرقمي: 2658-9079 .
مجلة مفهرسة بالمعهد المغربي للمعلومات العلمية والتقنية. مقالات ذات معرف الكائن الرقمي. تحليلات معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي "أرسيف" : معامل التأثير = 0.1321/ فئة Q4/ متوسط المعامل = 0.511.

# تنزيل التناوب اللغوي بسلك التعليم الابتدائي بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة بني ملال ـ خنيفرة ـ دراسة تحليلية ـ

مصطفى السليفاني،

مدير الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة بني ملال ـ خنيفرة

Adresse mail : eslifani@yahoo.fr

## ملخص:

لقد شكل اعتماد مبدأ التناوب اللغوي بسلك التعليم الابتدائي تحديا كبيرا لدى تنزيله على مستوى الممارسة الصفية للأساتذة، إذ رغم الاقتناع بأهميته وضرورة تبنيه والعمل به، تنزيلا لمضامين الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، والقانون الإطار 51-17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، وكذا المنهاج المنقح في صيغته النهائية يوليوز 2021، فإن عملية التنزيل والأجرأة تعترضها مجموعة من الصعوبات، أهمها عدم كفاية التكوين المستمر، أو عدم تحقيقه للنتائج المرجوة منه، بالإضافة إلى نقص المواكبة والتتبع والتأطير، والتقويم.

وقد خلصنا في هذه الدراسة التحليلية، التي بنيت نتائجها على تحليل أعمال مجموعات بؤرية من مختلف الفاعلين والمعنيين من مفتشين، وأساتذة ممارسين، ومكونين، وطلبة متدربين، بمختلف المناطق التربوية التابعة للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة بني ملال ـ خنيفرة، إلى أن هناك فرصا وإمكانيات مهمة جدا لتنزيل مبدأ التناوب اللغوي بما يحقق الأهداف المرجوة منه، وذلك من خلال تفعيل المقترحات والتوصيات المنبثقة جميعها من الفاعلين في الميدان.

**الكلمات المفتاحية**

التناوب اللغوي ـ سلك التعليم الابتدائي . الرؤية الاستراتيجية . القانون . الإطار. المنهاج المنقح للتعليم الابتدائي .

## Abstract :

The adoption of the linguistic alternation principle in primary education has posed a significant challenge when implemented at the classroom level by teachers. Despite the recognition of its importance and the necessity of its adoption and implementation, as outlined in the 2015-2030 Strategic Vision for reform, Framework Law 51-17 related to education, training, and scientific research, as well as the revised curriculum in its final version in July 2021, the process of implementation and execution faces a number of difficulties. Foremost among these are the inadequacy of continuous training, or its failure to achieve the desired results, in addition to the lack of monitoring, follow-up, supervision, and evaluation.

Based on the analysis of the works of focus groups consisting of various stakeholders, including practicing teachers, trainers at the Regional Center for Education and Training Professions, and inspectors from various educational areas under the Regional Academy for Education and Training in the Beni Mellal-Khenifra region, we have concluded through this analytical study that there are significant opportunities and potential for implementing the linguistic alternation principle in a manner that achieves the desired objectives. This can be accomplished by activating the proposals and recommendations derived collectively from the stakeholders in the field.

**Key concepts :**

Linguistic alternation - primary education - strategic vision - framework Law - revised curriculum for primary education

المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي. العدد العاشر (10)
مجلة دولية محكمة. رقم الإيداع الدولي الورقي: 2550-5688. رقم الإيداع الدولي الرقمي: 2658-9079 .
مجلة مفهرسة بالمعهد المغربي للمعلومات العلمية والتقنية. مقالات ذات معرف الكائن الرقمي. تحليلات معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي "أرسيف" : معامل التأثير = 0.1321/ فئة Q4/ متوسط المعامل = 0.511.

## تقديم عام:

لقد جعلت الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015 - 2030[1] من موضوع التمكن من اللغات المُدرَّسة، وتنويع لغات التدريس رافعة بذاتها، مع استحضار ارتباطها العضوي بالنموذج البيداغوجي، الهادف إلى تحقيق الإنصاف وتكافؤ الفرص، والارتقاء بالفرد والمجتمع. كما أكدت على أهمية تحديد وضع كل لغة على حدة داخل المدرسة بوضوح، باعتبار ذلك عاملا حاسما في تطوير تدريس اللغات والتدريس بها، ومن تم، تحقيق التكامل فيما بينها.

وفي هذا الإطار، تم التنصيص على تفعيل مبدأ التناوب اللغوي بسلك التعليم الابتدائي كمرحلة أولى بالتدرج، على أساس تدريس بعض المضامين، أو المجزوءات باللغة الفرنسية في التعليم الثانوي التأهيلي على المدى القريب، وفي التعليم الإعدادي على المدى المتوسط، وباللغة الإنجليزية في التعليم الثانوي التأهيلي على المدى المتوسط. وفي الإطار نفسه، عرف القانون ـ الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي التناوب اللغوي المعتمد في المنظومة التربوية على مستوى السلك الابتدائي، كما يلي: " **التناوب اللغوي مقاربة بيداغوجية ، وخيار تربوي متدرج يستثمر في التعليم المتعدد اللغات، بهدف تنويع لغات التدريس، إلى جانب اللغتين الرسميتين للدولة، وذلك بتدريس بعض المواد ، ولا سيما العلمية والتقنية منها ، أو بعض المضامين أو المجزوءات في بعض المواد بلغة أو بلغات أجنبية**".[2]

إن التناوب اللغوي في المنظومة التربوية المغربية يطمح إلى المزاوجة بين وظيفتين أساسيتين هما: تدريس اللغة، ولغة التدريس. ويتجلى ذلك في الهندسة اللغوية المقترحة في القانون الإطار من خلال المادة 31[3] التي تشير إلى المبادئ الأساسية التالية:

- إعطاء الأولوية للدور الوظيفي للغات المعتمدة في المدرسة، الهادف إلى ترسيخ الهوية الوطنية، وتمكين المتعلم من اكتساب المعارف والكفايات، وتحقيق انفتاحه على محيطه المحلي والكوني، وضمان اندماجه الاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي، والقيمي.
- إرساء تعددية لغوية بكيفية تدريجية ومتوازنة، تهدف إلى جعل المتعلم الحاصل على البكالوريا متقنا للغتين العربية والأمازيغية، ومتمكنا من لغتين أجنبيتين على الأقل.
- إعمال مبدأ التناوب اللغوي في التدريس، باعتباره مقاربة بيداغوجية، وخيارا تربويا متدرجا، يستثمر في التعليم المتعدد اللغات، بهدف تنويع لغات التدريس، إلى جانب اللغتين الرسميتين للدولة، وذلك بتدريس بعض المواد، ولا سيما العلمية والتقنية منها، أو بعض المضامين، أو المجزوءات في بعض المواد بلغة، أو بلغات أجنبية.
- العمل على تهيئة المتعلمين من أجل تمكينهم من إتقان اللغات الأجنبية في سن مبكرة، وتأهيلهم قصد التملك الوظيفي لهذه اللغات.

إن التناوب اللغوي بسلك التعليم الابتدائي يقتضي تنويع لغات التدريس داخل الدرس الواحد كليا أو جزئيا، حسب مستوى وطبيعة كل قسم ، من اللغة الأولى (اللغة العربية) إلى لغة ثانية (اللغة الفرنسية)، أو العكس، ضمن مقاربة متدرجة تنتقل من الازدواجية اللغوية إلى التعدد اللغوي فيما بعد. وقد تم اعتماد التناوب اللغوي، في عدد من المنظومات التربوية العالمية، عبر مسميات مختلفة، مع بعض الاختلافات الشكلية، من قبيل الانغماس

---

1 ـ الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015 – 2030، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرافعة الثالثة عشرة

2 – القانون الإطار 17-51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الباب الأول، المادة 2

3. القانون الإطار 17-51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، المادة 31

اللغوي ( l'immersion linguistique)، والتعلم المتعدد اللغات المعروف بـ (EMILE[4]) أو (CLIL[5]) أو DNL[6] وغيرها من التسميات، لكن يظل القاسم المشترك بينها هو تعلم مواد أو وحدات بلغات مختلفة، من أجل تطوير التحكم في اللغات.

لقد تم تبني مشروع **الانغماس اللغوي**، لأول مرة في أوائل الستينيات من القرن الماضي في كيبيك بكندا، وذلك بغية تمكين ا لتلاميذ الذين يتحدثون اللغة الإنجليزية من تعلم لغة وثقافة الأقلية الفرنسية ، حيث كانت وراء هذه المبادرة جمعيات آباء التلاميذ الذين طلبوا من المؤسسات التعليمية تجريب منهجيات جديدة لتحسين النتائج غير المرضية لتدريس اللغة الفرنسية. بعد ذلك تم تطوير التجربة الكندية بشكل رئيسي في الولايات المتحدة الأمريكية، وفي أستراليا، و في اليابان، خلال السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي، حيث حققت تجربة الانغماس هذه نجاحًا كبيرًا، وأثرت بشكل كبير على مستوى تطوير التعليم ثنائي اللغة.

وقد ظهرت أول تجربة أوروبية للتدريس المتعدد اللغات بكل من لوكسمبورغ، وألمانيا، والمجر، وبولندا سنة 1950، والتي عُرفت اختصارا ب " EMILE " « Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Etrangère »، وقد تم تعميم هذه المقاربة لا حقًا في العديد من الأنظمة ال تعليمية بم ختلف البلدان. وتشكل EMILE منهجًا مبتكرا يذهب إلى ما هو أبعد من تدريس اللغة ، بحيث يعتبر اللغة والمادة غير اللغوية موضوعات للتدريس، دون أ ن يطغى الجانب اللغوي على مادة التدريس، والعكس كذلك . علاوة على ذلك، فإن تحقيق هذا الهدف المزدوج يتطلب نهج ا مبتكرا في ديداكتيك التدريس، وذلك بالانتقال من ديداكتيك اللغات إلى ديداكتيك التعدد اللغوي ( Didactique du plurilinguisme)، بحيث تعتبر مقاربة "إميل EMILE" أنه لا يمكن تعلم اللغة بمعزل عن المادة غير اللغوية . وهذا ينطوي على نهج أكثر تكاملا في التدريس. إن منهجية EMILE لا تعزز فقط تطوير الكفايات اللغوية والثقافية، ولكنها تمثل عدة تعليمية تسمح بتدبير أفضل للموارد المعرفية ، وما وراء المعرفية للمتعلمين ، من أجل كفايات متعددة اللغة، وكفايات بين ثقافيةcompétences plurilinguistiques et interculturelles.

وهو ما يؤكد على أن التنصيص على اعتماد التناوب اللغوي في المنظومة التربوية ليس معزولا عن السياق الدولي، وبأنه كانت هناك تجارب مماثلة، بعضها حقق الأهداف المنتظرة منه، وبعضها الآخر ظل دون المبتغى.

وفي هذا الإطار، ورغبة من الوزارة الوصية في أجرأة وتنزيل مقتضيات القانون ـ الإطار 51.17 عموما، والتناوب اللغوي على وجه التحديد، تم تنقيح البرامج الدراسية لمادتي الرياضيات والنشاط العلمي، والتوجيهات التربوية الخاصة بهما، من خلال مراجعة المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، وذلك في سياق عام يسعى إلى تجديد مهام المدرسة المغربية، "كي تستجيب لحاجات المجتمع المغربي المتجددة، وتطلعاته المستقبلية، ولتسهم بفعالية في إعداد الأجيال المؤهلة للانخراط في الأوراش التنموية المتعددة، التي تغطي كل مناحي الحياة"[7].

وتهدف هذه الدراسة، التي نحن بصددها، إلى رصد وتحليل واقع تنزيل التناوب اللغوي بسلك التعليم الابتدائي بالمجال الترابي للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة بني ملال ـ خنيفرة، للوقوف على نقط القوة، وعلى

[4] - Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Étrangère
[5] - Content and language integrated learning
[6] - Disciplines Non Linguistiques
[7] ــ المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، الصيغة النهائية الكاملة، مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، يوليوز 2021 ص: 5

الإكراهات والصعوبات، من استقراء رأي الممارسين، ومن خلال نتائج تقارير التفتيش، باعتبارها الآلية التربوية الأكثر تعبيرا على واقع الممارسات الصفية.

وقد ارتأينا الإشارة بداية إلى بعض المرجعيات المؤطرة للتناوب اللغوي، وأجرأته بسلك التعليم الابتدائي، من خلال المادتين العلميتين المعنيتين (مادة الرياضيات، ومادة النشاط العلمي). ومن أجل الوقوف على مدى التنزيل الميداني لهذا المنهاج، حرصنا على الاطلاع على محتويات التكوين بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، وبالمدرسة العليا للتربية والتكوين (المدرسة العليا للأساتذة حاليا)، من خلال تنظيم مجموعات بؤرية مع المكونات والمكونين بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، وعددهم عشرة ( 10)، والطالبات والطلبة الأساتذة المتدربين بهذا المركز، وعددهم اثني عشر (12)، بالإضافة إلى الطالبات والطلبة بالمدرسة العليا للأساتذة ببني ملال، وعددهم اثنين وأربعين (42). هذا في الشق المتعلق بالتكوين الأساس، أما في الشق المتعلق بالممارسة الميدانية، فقد تم تنظيم مجموعة بؤرية مع المدرسات والمدرسين الممارسات والممارسين في الميدان، وعددهم عشرة ( 10)، بالإضافة إلى خمس ورشات عمل إقليمية مع المفتشات والمفتشين بالمناطق التربوية بالمديريات الإقليمية الخمسة التابعة للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة بني ملال-خنيفرة، والتي شملت أربعين (40) مفتشة ومفتشا.

لقد تم الاعتماد على منهجية المجموعة البؤرية التي تهدف إلى الإصغاء وجمع المعلومات في جو مريح يخلقه المحاور، حيث تم العمل مع أربع مجموعات بؤرية (الأساتذة المكونون، والمدرسون، والطلبة الأساتذة المتدربون، وطلبة المدرسة العليا للأساتذة) تتشكل كل واحدة من ستة (6 ) إلى اثني عشر شخصا (12) ، لهم خلفيات متجانسة ، وذلك لإجراء نقاش مركز ومفتوح، باعتماد دلائل نقاش ، شكلت خارطة للأسئلة الأساسية التي طُرحت على كل مجموعة، تسمح لها بمقاربة الموضوع من جوانب مختلفة ، مع الحفاظ على انسياب النقاش ضمن ما هو مقرر، و قد تم تدوين الملاحظات والمعطيات الأولية التي صدرت عن كل مجموعة بؤرية ، وتم تصنيفها حسب ما تقتضيه غايات البحث، مع توحيد منهجية التحليل لكي لا يختلف عن السياق الذي نعمل في إطاره . وفي الأخير تم إعداد تلخيصات مكتوبة لمجريات كل مجموعة بؤرية على حدة.

لقد تم اللجوء إلى هذه التقنية لأنها تتيح جمع معطيات لا يمكن للاستطلاع أن يؤمنه ا، ولأنها تؤمّن مجالا أوسع وأعمق من المقابلات الفردية ، لتجاوب الأفراد في حرّية وانفتاح، حيث يتم النقاش والرد على الأعضاء الآخرين ، والاستثارة بأفكار جديدة من بعضهم البعض، الأمر الذي قد لا يحصل عبر آليات وطرق أخرى.

وفي هذا الإطار تم تحديد ثلاثة محاور للنقاش:

- **المحور الأول:** مستوى الإلمام والإحاطة بالإصلاح اللغوي الوارد في القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.
- **المحور الثاني:** مدى تضمين مصوغات التكوين، والكتب المدرسية لمحاور مرتبطة بالتناوب اللغوي، وكيفية التعامل معها أثناء الحصص التكوينية والدراسية، والوقوف عند الإكراهات والصعوبات التي تواجههم بخصوص هذا الموضوع.
- **المحور الثالث:** السبل الكفيلة بالارتقاء بالمضامين، وبطرق التدريس لضمان التنزيل الأمثل لمبدأ التناوب اللغوي بمراكز التكوين، وبالفصول الدراسية.

المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي. العدد العاشر (10)
مجلة دولية محكمة. رقم الإيداع الدولي الورقي: 2550-5688. رقم الإيداع الدولي الرقمي: 2658-9079 .
مجلة مفهرسة بالمعهد المغربي للمعلومات العلمية والتقنية. مقالات ذات معرف الكائن الرقمي. تحليلات معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي "أرسيف" : معامل التأثير = 0.1321/ فئة Q4/ متوسط المعامل = 0.511.

كما تم تنظيم ورشات عمل خاصة بمفتشات ومفتشي المناطق التربوية، وتحليل التقارير المنجزة في الموضوع، وفق محاور تم إعدادها مسبقا، وتتمثل في:

- **أجرأة التناوب اللغوي في الممارسة الصفية: تخطيطا، وتدبيرا، وتقويما.**
- **نقط القوة والمزايا.**
- **صعوبات وإكراهات التنزيل.**
-
- **اقتراحات وتوصيات.**

## 1. التناوب اللغوي من خلال المرجعيات الرسمية المؤطرة للمنظومة التربوية المغربية:

لقد أكد جلالة الملك نصره الله في خطابه السامي بتاريخ 20 غشت 2013 أن "...قطاع التعليم يواجه عدة صعوبات ومشاكل، خاصة بسبب اعتماد بعض البرامج والمناهج التعليمية، التي لا تتلاءم مع متطلبات سوق الشغل، فضلا عن الاختلالات الناجمة عن تغيير لغة التدريس في المواد العلمية، من العربية في المستوى الابتدائي والثانوي، إلى بعض اللغات الأجنبية، في التخصصات التقنية والتعليم العالي. وهو ما يقتضي تأهيل التلميذ أو الطالب، على المستوى اللغوي، لتسهيل متابعته للتكوين الذي يتلقاه..."، كما جاء في خطاب جلالته السامي بتاريخ 30 يوليوز 2015 قوله:"...فمستقبل المغرب كله يبقى رهينا بمستوى التعليم الذي نقدمه لأبنائنا. ومن هنا، فإن إصلاح التعليم يجب أن يهدف أولا إلى تمكين المتعلم من اكتساب المعارف والمهارات، وإتقان اللغات الوطنية والأجنبية، لاسيما في التخصصات العلمية والتقنية التي تفتح له أبواب الاندماج في المجتمع ... ". كما جاء في رسالته المولوية إلى المشاركين في المؤتمر الدولي الثالث والثلاثين حول فعالية وتطوير المدارس بمدينة مراكش بتاريخ 07 يناير 2020 قوله:"... كما دعونا إلى تمكينهم (التلامذة) من اكتساب المهارات واللغات الأجنبية، والانفتاح على العالم. ودعونا إلى بناء المواطن الصالح، وإدماج الشباب في مسلسل التنمية، والانفتاح على الثقافات الأخرى، والانخراط في عالم المعرفة والتواصل...".

وقد نص دستور المملكة 2011 في فصله الخامس على أن الدولة "... تسهر على انسجام السياسة اللغوية والثقافية الوطنية، وعلى تعلم وإتقان اللغات الأجنبية الأكثر تداولا في العالم، باعتبارها وسائل للتواصل والانخراط والتفاعل مع مجتمع المعرفة، والانفتاح على مختلف الثقافات وعلى حضارة العصر".

ومن جهتها، أكدت الرؤية الاستراتيجية في فصلها الثاني (من أجل مدرسة ذات جودة للجميع)، الرافعة الثالثة عشرة، على تنويع لغات التدريس، لاسيما باعتماد التناوب اللغوي لتقوية التمكن من الكفايات اللغوية لدى المتعلمين، وتوفير سبل الانسجام في لغات التدريس بين أسلاك التعليم والتكوين . كما نص القانون الإطار في ديباجته على اعتماد التعددية والتناوب اللغوي.

وحدد المنهاج المنقح للتعليم الابتدائي ـ يوليوز 2021 (معتمد بموجب المذكرة الوزارية رقم 080/21 بتاريخ 29 يوليوز 2021 بشأن المنهاج الدراسي الجديد بالتعليم الابتدائي)، أهداف التناوب اللغوي كالآتي:

-تمكين المتعلمين من إتقان اللغات الأجنبية في سن مبكرة، وتأهيلهم قصد التملك الوظيفي لها، باستحضار مبدأ التكامل بين المواد اللغوية وغير اللغوية.

-خلق الانسجام الداخلي بين جميع الأسلاك التعليمية، عبر تمكين المتعلمات والمتعلمين من تحقيق الأمن اللغوي لديهم خلال انتقالهم للأسلاك الموالية، وترسيخ مبدأي الإنصاف وتكافؤ الفرص.

-اعتماد هندسة لغوية منسجمة في مختلف مستويات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، ومكوناتها، وذلك بهدف تنمية قدرات المتعلم على التواصل، وانفتاحه على مختلف الثقافات، وتحقيق النجاح الدراسي المطلوب.

## خلاصة

على ضوء المرجعيات المؤطرة للتناوب اللغوي السالفة الذكر، يتضح أن إعمال هذا المبدأ في التدريس يكتسي أهمية بالغة، حيث تمت الإشارة إليه ضمن مقتضياتها بشكل واضح وصريح. إذ أكد جلالة الملك في خطبه السامية على ضرورة تأهيل التلميذ أو الطالب، على المستوى اللغوي، لتسهيل متابعته للتكوين الذي يتلقاه، مع إتقان اللغات الوطنية والأجنبية، لاسيما في التخصصات العلمية والتقنية التي تفتح له أبواب الاندماج في المجتمع . وأكد دستور المملكة على أهمية تعلم وإتقان اللغات الأجنبية الأكثر تداولا في العالم. وركزت الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 على تنويع لغات التدريس، لاسيما باعتماد التناوب اللغوي لتقوية التمكن من الكفايات اللغوية لدى المتعلمين. كما أن القانون الإطار 51.17 أعطى تعريفا واضحا للتناوب اللغوي، ودعا إلى تمكين المتعلم(ة) من إتقان اللغتين الرسميتين واللغات الأجنبية، ولاسيما في التخصصات العلمية والتقنية، مع مراعاة مبد أي الإنصاف وتكافؤ الفرص، وإعمال مبدأ التناوب اللغوي في التدريس ، وهو ما تمت ترجمته في المنهاج المنقح للتعليم الابتدائي يوليوز 2021 من خلال التحديد الدقيق لأهداف التناوب اللغوي بهذا السلك التعليمي، الموضوع الذي سنتناوله بالدراسة والتحليل في المحور الموالي.

## 2. أجرأة و تنزيل مبدأ التناوب اللغوي في سلك التعليم الابتدائي:

تحدد الهندسة اللغوية المقترحة، في مختلف المرجعيات التربوية، عناصر السياسة اللغوية المتبعة في مكونات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي بتعدد مستوياتها. وبناء على ذلك، ترتكز هذه الهندسة على مبادئ مختلفة من قبيل: إعمال مبدأ التناوب اللغوي في التدريس، والعمل على تهيئة المتعلمات والمتعلمين من أجل تمكينهم من إتقان اللغات الأجنبية في سن مبكرة، وتأهيلهم قصد التملك الوظيفي لهذه اللغات.

فالتناوب اللغوي باعتباره مقاربة بيداغوجية وخيارا تربويا متدرجا يستثمر في التعليم المتعدد اللغات، بهدف تنويع لغات التدريس إلى جانب اللغتين الرسميتين للدولة: اللغة العربية واللغة الأمازيغية.

في هذا الصدد، خصص المنهاج الدراسي المنقح للتعليم الابتدائي مجالا خاصا باللغات (اللغة العربية، واللغة الأمازيغية، واللغة الفرنسية، تضاف إليها اللغة الإنجليزية على المدى المتوسط)، وقد حدد المنهاج المذكور أهداف مجال اللغات في تمكين المتعلم (ة) من قدرات ومهارات، ومعارف، وقيم، ومواقف متصلة باستعمالات اللغة الشفهية والكتابية، من خلال التمكن من مهارات الاستماع، والتحدث والقراءة والكتابة. وتتكامل اللغات الثلاث، حسب المنهاج المنقح، ضمن تصور لساني وتربوي وتواصلي موحد، ومنسجم، يتميز بالمقومات الآتية:

- كفايات موحدة (بمستويات تَمَكُّن وإتقان مختلفة).
- مكونات دراسية موحدة تتمحور حول أربع مهارات كبرى هي: الاستماع، والتحدث، والقراءة والكتابة.
- وحدات وتيمات دراسية موحدة، تنطلق من ذات المتعلم(ة) في محيطها المباشر الوطني، والمحلي، لتتسع إلى أن تبلغ سياقات وتيمات أرحب، وأكثر انفتاحا.
- أهداف وقدرات ومهارات تواصلية موحدة، ومتنامية في منهجية اكتسابها، من خلال التداول المضمر للقواعد اللغوية والخطابية في السنوات الثلاث الأولى، ثم عبر التعلم الصريح لتلك القواعد في السنوات الثلاث الموالية.

ـ توزيع متدرج وموحد لأنواع النصوص، بالانطلاق من البسيط والأكثر تداولا في محيط المتعلم(ة)، إلى ما هو مركب وأقل تداولا في المقامات التواصلية الاعتيادية.[8]

ومن المبادئ المعتمدة لتنزيل مبدأ التناوب اللغوي خلال الممارسة الصفية، نجد المزاوجة بين اللغة العربية واللغة الأجنبية خلال مختلف محطات الحصص الدراسية، سواء أتعلق الأمر بالأنشطة الكتابية أم بالشفهية، وأثناء تقديم العنوان، وأهداف الحصة، والمصطلحات العلمية الأساس، وأنشطة التقصي ، وخلال إنجاز وتصحيح الأنشطة التطبيقية والتقويمية الخاصة بكل حصة . فضلا عن المزاوجة بين اللغتين في فروض المراقبة المستمرة لكافة المستويات، وخلال الامتحان الكتابي الموحد على صعيد المؤسسة بالنسبة للمستوى السادس ابتدائي. إذ ينبغي أن تتم هذه المزاوجة اللغوية بشكل متدرج، حيث تأخذ بعين الاعتبار مكتسبات المتعلمات والمتعلمين، وتراعي إمكاناتهم اللغوية حسب المستويات الدراسية.

## 2.1. التناوب اللغوي حسب المواد الدراسية:

### 2.1.1 ـ مادة النشاط العلمي:

يهدف منهاج النشاط العلمي إلى تمكين المتعلمات والمتعلمين من الأبعاد الأساسية للثقافة العلمية باعتبارها القدرة على استخدام المعرفة العلمية، وتحديد التساؤلات واستخلاص الاستنتاجات التي تستند على الأدلة من أجل الفهم والمساعدة في اتخاذ القرارات بشأن العالم الطبيعي والتغييرات التي أدخلت عليها من خلال النشاط البشري. وتتمثل أبعاد الثقافة العلمية في المعارف والمفاهيم، والعمليات والمهارات العلمية، ثم المواقف والقيم، التي يحتاجها المتعلمات والمتعلمون لفهم العالم من حولهم، وكيف ينبغي تدبير النشاط البشري حتى لا يكون له أثر سلبي على البيئة.

على المستوى اللغوي، يسعى منهاج مادة النشاط العلمي إلى تهييئ المتعلمات والمتعلمين إلى التناوب اللغوي من أجل تحقيق مجموعة من الغايات تتمثل في تمكين المتعلمات والمتعلمين من إتقان اللغات الأجنبية في سن مبكرة، وتأهيلهم قصد التملك الوظيفي لها باستحضار مبدأ التكامل بين المواد اللغوية وغير اللغوية. بما يسمح للمتعلمات والمتعلمين بالاستئناس المبكر باللغات الأجنبية ، عبر تمكين المتعلمات والمتعلمين من الكفايات اللازمة لتحقيق الأمن اللغوي لديهم خلال انتقالهم للأسلاك الموالية، ولترسيخ مبدأي الإنصاف وتكافؤ الفرص.

وفي هذا الإطار، ينص المنهاج الدراسي المنقح على ضرورة حرص الأستاذات والأساتذة، كلما أمكن ذلك، على المزاوجة بين اللغتين العربية واللغة الأجنبية خلال مختلف محطات الحصص الدراسية لتشمل: عنوان الدرس، وأهداف الحصة، ووضعية الانطلاق، وأنشطة التقصي، والاستنتاجات والخلاصات، بالإضافة إلى أنشطة التطبيق والتقوية.

ويلخص الجدول الآتي المحطات التي يتم فيها اعتماد مبدأ التناوب اللغوي في مادة النشاط العلمي:

| المحطات | اللغة الأولى (العربية) | اللغة الثانية(الفرنسية) |
|---|---|---|
| العنوان | X | X |
| أهداف الحصة | X | X |
| تقديم وضعية الانطلاق | X | X |
| سؤال التقصي | X | |
| الفرضيات | X | |
| أنشطة التقصي | X | X |

[8] ــ المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص: 35 و36

| | | |
|---|---|---|
| الاستنتاجات والخلاصات | X | X |
| أنشطة التطبيق والتقوية | X | X |

وفي السياق ذاته، تم التأكيد على ضرورة الأخذ بالاعتبار مجموعة من التوجيهات والمعطيات: لاعتماد اللغة الثانية، إلى جانب اللغة الأولى بالتدرج حسب المستويات الدراسية ، وضرورة مراعاة مستوى المتعلمات والمتعلمين وإمكاناتهم اللغوية في تخطيط كل حصة دراسية من حصص دروس النشاط العلمي، باستحضار التناوب اللغوي.

### 2.1.2 ـ مادة الرياضيات:

يرتكز منهاج الريا ضيات على جملة من الاختيارات التربوية الأساسية، نذكر منها اعتماد الاختيارات الوطنية العامة في مجال التربية والتكوين والبحث العلمي الواردة في الرؤية الاستراتيجية 2015 - 2030، وفي القانون الإطار 51.17. كما يستحضر مداخل المنهاج، وفي مقدمتها مدخل الكفايات، والتربية على القيم والتربية على الاختيار، مع ترصيد التجارب والخبرات التربوية والعلمية الديدكتيكية الوطنية وكذا الدولية في مجال تدريس الريا ضيات وتعلمها، وفتح المجال أمام المدرس للاجتهاد والابتكار بالاستعانة بالكتاب المدرسي وتكنولوجيا الإعلام والاتصال والثقافة الرقمية، وكذا الواقع العيني المباشر والقريب من محيط المتعلم (ة).

وبخصوص الجانب اللغوي المرتبط بمادة الرياضيات بالمدرسة الابتدائية، فقد تم اعتماد مبدأين أساسيين؛ مبدأ ا ستعمال الخطاب الرياضياتي السليم، إذ تدرس الرياضيات بالمدرسة الابتدائية باللغة العربية، وتقدم وتنجز بعض الأنشطة بلغة أجنبية في إطار مبدأ التهيئة للتناوب اللغوي، وهذا الأمر يقتضي الحرص على ترويج خطاب رياضياتي بلغة سليمة تناسب المستوى اللغوي والإدراكي للمتعلمات للمتعلمين، سواء تعلق الأمر باللغة العربية أو باللغة الأجنبية. مع تجنب الخطاب الدارج العامي، ذلك أن التمكن من الريا ضيات يتطلب أيضا التمكن من مفاهيمها ولغتها بشكل رياضياتي سليم ودقيق.

فأثناء تنزيل التناوب اللغوي في تدريسية الرياضيات خلال الممارسة الصفية، حث المنهاج المنقح الأستاذات والأساتذة على اعتماد اللغة الثانية (اللغة الفرنسية) إلى جانب اللغة الأولى (اللغة العربية) بالتدرج حسب المستويات الدراسية، مع ضرورة مراعاة الإمكانات اللغوية للمتعلمين والمتعلمات في تقديم الحساب الذهني السريع قبيل كل حصة دراسية من حصص درس الرياضيات ، والمزاوجة بين اللغة العربية واللغة الأجنبية في تقديم عنوان الدرس ، وإدراج المفاهيم، والمصطلحات، والرموز والتعابير الرياضياتية أثناء سيرورة بناء التعلمات، مع الحرص على أن تكون وضعية "المأسسة" باعتبارها لحظة تعليمية مهمة لضبط التعلمات وتدقيقها مناسبة لتوظيف اللغة الأجنبية.

ويجب أن تشمل المزاوجة بين اللغتين العربية والفرنسية أيضا تقديم وإنجاز أنشطة "الترييض"، مع الحرص دائما على مراعاة الإمكانات اللغوية للمتعلمين والمتعلمات، وتقديم وإنجاز أنشطة التقويم كتابيا وشفهيا، مع الحرص على مراعاة الإمكانات اللغوية للمتعلمين والمتعلمات. كما يمكن التصريح بالأهداف التعليمية المستهدفة باعتماد المزاوجة بين اللغة العربية واللغة الفرنسية بالمستويين الخامس والسادس. بالإضافة إلى تقديم نشاط من أنشطة إعادة الاستثمار، باللغة الأجنبية، للتحقق من تحكم المتعلمين والمتعلمات من التعلمات التي تم بناؤها.

وفيما يخص أنشطة "الدعم والتثبيت" و"الإغناء"، دعا المنهاج إلى تنويعها باعتماد المزاوجة بين اللغة العربية واللغة الفرنسية حسب ما تمليه نتائج "الأنشطة التقويمية"، حيث يمكن تقديم أنشطة "التثبيت" و"الإغناء" باعتماد المزاوجة بين اللغتين العربية والفرنسية لفائدة المتعلمين والمتعلمات القحكمين من التعلمات المستهدفة خلال الدرس. مع العمل على تقديم أنشطة "الدعم" و "المعالجة" باللغة العربية فقط ، أو باعتماد المزاوجة بين اللغتين العربية والفرنسية، مع الحرص على الأخذ في الحسبان الإمكانات اللغوية للمتعلمين والمتعلمات.

وبخصوص تدبير الجانب المتعلق بالتناوب اللغوي أثناء الممارسة الصفية، نص المنهاج المنقح على ضرورة تطرق الأستاذ(ة) خلال جميع الحصص للمعجم باللغة الفرنسية المدرج بالكتاب المدرسي، مع حث المتعلمات والمتعلمين على استعمال المصطلحات المروجة في الدروس قصد الاستئناس بها. هذا بالإضافة إلى معالجة الأنشطة المدرجة بكتاب المتعلم(ة) في الدروس وحصص الدعم وأسابيع التقويم والدعم والتوليف وأسبوعي تقويم ودعم الأسدوسين، مع الحرص على تجنب استعمال اللغة العربية أو التداخل في استعمال اللغتين خلال معالجة هذه الأنشطة. ويلخص الجدول التالي حضور التناوب اللغوي عبر مختلف محطات حصص درس رياضيات:

| المحطات | اللغة العربية | اللغة الأجنبية |
|---|---|---|
| العنوان | X | X |
| أهداف الحصة | X | ابتداء من مستوى خامس ابتدائي. |
| تقديم الوضعية-المسألة وتفويضها | X | |
| وضعية الفعل Situation d'action | X | |
| وضعية الصياغة Situation de formulation | X | |
| وضعية المصادقة Situation de validation | X | |
| وضعية لمأسسة Situation d'institutionnalisation | X | |
| وضعيةإعادة الاستثمار Situation de réinvestissement | X | مع مراعاة الإمكانات اللغوية المتعلمين والمتعلمات |
| أنشطة الترييض. | X | |
| أنشطة الدعم، والتثبيت، والإغناء، والتوليف. | X | مراعاة الإمكانات اللغوية للمتعلمين والمتعلمات، نتائج الأنشطة التقويمية. |

فبالنسبة للمستويين الأول والثاني ابتدائي، يتم تصريف التناوب اللغوي من خلال ترويج المعجم وتقديم القواعد باللغة الفرنسية. أما بالمستويات الثالث والرابع والخامس والسادس ابتدائي، فتتم عملية إدراج الأنشطة وفق مبدأ التناوب اللغوي على النحو الآتي:

المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي. العدد العاشر (10)
مجلة دولية محكمة. رقم الإيداع الدولي الورقي: 2550-5688. رقم الإيداع الدولي الرقمي: 2658-9079 .
مجلة مفهرسة بالمعهد المغربي للمعلومات العلمية والتقنية. مقالات ذات معرف الكائن الرقمي. تحليلات معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي "أرسيف" : معامل التأثير = 0.1321/ فئة Q4/ متوسط المعامل = 0.511.

| الوحدات | الحصة | عدد الأنشطة باللغة الفرنسية |
|---|---|---|
| 1و2و3و4 | البناء | تقديم المعجم |
| | الترييض | 1 |
| | الترييض | 1 |
| | التقويم | 0 |
| | الدعم | 2 |
| | الأسبوع الخامس من الوحدة. | 4 أنشطة تتضمن وضعية-مسألة. |
| 5و6 | البناء والترييض | تقديم المعجم |
| | التقويم والدعم | 1 |
| | دعم الدرسين | 2 |
| | الأسبوع الخامس من الوحدة | 4 أنشطة تتضمن وضعية-مسألة. |
| أسبوعا نهاية الأسدوسين | | 4 أنشطة لكل أسبوع تتضمن وضعيتين-مسألتين. |

## خلاصة:

إن إعمال التهيئة اللغوية وتنويع لغات التدريس، باعتماد مبدأ التناوب اللغوي، لتقوية التمكن من الكفايات اللغوية لدى المتعلمين، وتوفير سبل الانسجام في لغات التدريس بين أسلاك التعليم والتكوين، من شأنه أن يحقق الإنصاف وتكافؤ الفرص بين المتعلمات والمتعلمين خاصة خلال انتقالهم إلى الأسلاك الموالية، ولعل هذا أهم دافع لإقرار هذا المستجد في الساحة التربوية، إذ الهدف من إدراج أنشطة بلغة أجنبية في مادتي الرياضيات والنشاط العلمي هو تعويد المتعلمات والمتعلمين على استعمال لغة أجنبية في تعلمهم للمواد العلمية والتقنية، واكتسابهم للمصطلحات والمفاهيم بهذه اللغة، الأمر الذي سيساهم في تفعيل مبدأ التهيئة اللغوية والتناوب اللغوي، وجعل المتعلم(ة) يتعامل مبكرا مع المفاهيم العلمية باللغة الأجنبية، وتحقيق الأمن اللغوي خلال الانتقال بين الأسلاك التعليمية.

وهذا ينسجم مع مقتضيات المرجعيات المؤطرة للهندسة اللغوية في شقها المتعلق بتنزيل مبدأ التناوب اللغوي بسلك التعليم الابتدائي، وبقي أن نتحقق من أجرأة هذه التوجهات إن على مستوى التكوين الأساس أو الممارسة الصفية.

## 2.2 - التناوب اللغوي من خلال التنزيل الميداني:

### 2.2.1 - تحليل مخرجات ورشات عمل مفتشات ومفتشي المناطق التربوية:

على العموم، ومن خلال تحليل مخرجات ورشات عمل مفتشات ومفتشي المناطق التربوية يمكننا، فيما يتعلق بالممارسة الصفية وما يرتبط بها من تخطيط الدروس وتدبيرها داخل الفصل الدراسي وصولا إلى مرحلة التقويم، الخلوص إلى عدم تطبيق الصيغ المقترحة لتنزيل التناوب اللغوي، بالشكل المقترح في التوجهات الرسمية، إذ تم تسجيل أن غالبية الأستاذات والأساتذة (خصوصا الذين لم يستفيدوا من التكوينات المبرمجة في هذا الشأن) لا يستحضرون مبدأ التناوب اللغوي أثناء تخطيط الدروس، مع الاقتصار في التخطيطات الشهرية والأسبوعية واليومية على اللغة العربية فق ط. وقد تم الوقوف على صعوبات كبيرة خلال مرحلة بناء التعلمات باعتماد التناوب اللغوي

(مناقشة، تحليل، تعليل، صياغة، حجاج، مصادقة ...). مع اختزال فئة العينة المدروسة من المدرسين لهذا المبدأ في شكل معجم مترجم باللغتين العربية والفرنسية للمصطلحات والمفاهيم، اعتمادا على الكتاب المدرسي.

وفيما يخص مشاركة المتعلمين والمتعلمات باللغة الفرنسية ، فقد لوحظ أنها ما تزال متواضعة، حيث تقتصر على التكرار الشفهي، أو إعادة الصياغة، وعدم استثمار الأساتذة للتقاطعات الممكنة مع وحدة اللغة الفرنسية. وبالنسبة للتقويم، فقد تم تسجيل عدم إدراج وضعيات تزاوج بين اللغة الأولى واللغة الثانية في التقويم، و اقتصار معظم الأساتذة على تقديم عناوين الدروس وبعض المصطلحات باللغة الأجنبية.

ويُمكن تفسير هذه النتائج بمجموعة من الإكراهات والصعوبات، قد تكون حالت دون التنزيل الأمثل لهذا المشروع التربوي، يمكن إجمالها في عدم استفادة فئة كبيرة من الأستاذات والأساتذة من التكوي ن المستمر في الموضوع، وعدم كفاية ا لمدة المخصصة لهذا التكوين بالنسبة للمستفيدين منه، لتملك آليات التنزيل في الممارسة الصفية، وضعف المكتسبات القبلية للمتعلمين، خاصة بالوسط القروي، الذي يشكل إكراها أمام توظيف التناوب اللغوي، خصوصا أمام عائقي اللغة الأم والأقسام المشتركة، وعدم انسجام الغلاف الزمني المخصص لمادة النشاط العلمي مع برنامجها الدراسي، دون إغفال الصعوبات التي عبر عنها بعض المدرسين، من ذوي التكوين غير العلمي . ويحد غياب مبدأ التناوب اللغوي في الأطر المرجعية للامتحان الإشهادي من الحافزية لدى الجميع: مدرسين وتلاميذ، مما يؤدي إلى عدم الاهتمام به خلال الأسدوس الثاني من السنة الدراسية للمستوى السادس ابتدائي..

وبالمقابل، تم تسجيل مجموعة من نقط القوة التي يمكن استثمارها لتطوير الممارسة التربوية في هذا الإطار، وتتمثل إجمالا في التوفر على مصوغة جهوية خاصة بالتناوب اللغوي على مستوى الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة بني ملال- خنيفرة، تمت المصادقة عليها من لدن اللجنة العلمية المختصة، وتم تقاسمها إقليميا مع هيئة التأطير والمراقبة التربوية، وتنظيم تكوينات بشأنها، استفادت منها مجموعة مهمة من المدرسين على مستوى المناطق التربوية انطلاقا من الموسم الدراسي 2021 - 2022. فضلا عن الطريقة الجيدة لتدبير مبدأ التناوب اللغوي في المنهاج المنقح – طبعة يوليوز 2021-، وتعزيز الكتب المدرسية جميعها بمعاجم وترجمات للمفاهيم ، و للمصطلحات الرياضياتية والعلمية، بما يحافظ على زمن التعلم ، ويقتصد الجهد في البحث عنها . ومن جهتهم، عبر المدرسون والمدرسات عن استعدادهم لتبني مبدأ التناوب اللغوي في تدريس الرياضيات والعلوم، لما يرونه من فائدة فيها لمتعلميهم ، خاصة بعد تعميم المسالك الدولية بالسلك الثانوي الإعدادي ، وتوفر الموارد الرقمية باللغة الأجنبية ، وبرامج متخصصة مساعدة خصوصا في مادة الرياضيات.

إن ورشة عمل المفتشات والمفتشين لم تقتصر على تشخيص الوضعية، والوقوف على النواقص والإكراهات، بل تعدته إلى تقديم مقترحات كفيلة بتطوير تنزيل التناوب اللغوي بسلك التعليم الابتدائي، يمكن إجمالها في الآتي:

- تحيين الأطر المرجعية لتقييم مكتسبات المتعلمين والمتعلمات باستحضار مبدأ التناوب اللغوي، خاصة بالمستوى السادس ابتدائي.
- إجراء تقييمات مؤسساتية منتظمة للمناهج والبرامج والتكوينات، خاصة تلك المتعلقة باللغات، تنصب على الإنجاز والمردودية والنجاعة، والتحصيل الدراسي والتكويني مع استثمار نتائج هذه التقييمات في بناء المناهج والبرامج والتكوينات، ومراجعتها المستمرة.

تطوير التكوين الأساس، بشكل عام، وفي التناوب اللغوي على الخصوص، لتحسين ممارسة المدرسين لهذا المستجد التربوي، مع تكثيف دورات التكوين المستمر من أجل تأهيلهم لهذا النوع من التدريس.

توزيع الحصص بشكل تدرس فيه الرياضيات والعلوم تارة باللغة العربية ، وتارة أخرى باللغة الفرنسية ، مع المزاوجة بين اللغتين خلال إنجاز وتصحيح الأنشطة التطبيقية والتقويمية بكل حصة.

اعتماد الأستاذ المتخصص في تدريس العلوم والرياضيات.

تقديم أنشطة مرتبطة بالتناوب اللغوي من خلال ألعاب ترفيهية مسلية ومحفزة أو على شكل مسابقات ، والتركيز على المقاربة التواصلية في تدبير الدروس العلمية ، مع تفعيل دور المكتبات المدرسية لتمكين المتعلمات والمتعلمين من الرصيد اللغوي.

إقامة علاقات تواصلية بين المؤسسات التعليمية والأسر لتحسيسهم بدورهم التربوي في مساعدة أبنائهم على تجاوز تعثراتهم فيما يخص اللغات.

توفير موارد تعليمية متنوعة وملائمة للتلاميذ تكون على شكل برامج تعليمية وتطبيقات إلكترونية تساعدهم في تنمية المهارات اللغوية بشكل مشوق ومليء بالتفاعل.

### 2.2.2 - تحليل مخرجات المجموعات البؤرية:

لقد أقر المشاركون في المجموعات البؤرية جميعهم بأهمية تفعيل مبدأ التناوب اللغوي في تدريس المواد العلمية، ضمانا لتأهيل المتعلمات والمتعلمين لمسايرة دراستهم في مختلف الأسلاك التعليمية، إلا أن واقع الحال يعرف مجموعة من النواقص انطلاقا من التكوين الأساس مرورا بالتتبع والتأطير والممارسة الصفية، وانتهاء بالتقييم.

إن الخلاصة العامة لعمل المجموعات البؤرية تؤكد أن تنزيل مبدأ التناوب اللغوي بالتعليم الابتدائي، يمر عبر مجهودات واجتهادات فردية؛ سواء بالنسبة للمكونات والمكونين بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، أو الطلبة الأساتذة بالمركز المذكور، أو المدرسين الممارسين، مما يحول دون تملك الفاعلين التربويين المعنيين لهذا المبدأ، ويحد ضمان انخراطهم في تنزيله السليم.

أما بالنسبة للمضامين وطرق التدريس فقد تم تسجيل ضعف استحضار مبدأ التناوب اللغوي في مجزوءات التكوين بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، في حين يحضر هذا المكون في وحدات التكوين بالمدرسة العليا للتربية والتكوين. كما تم تسجيل، ضعف استحضار التناوب اللغوي أثناء الممارسة، نظرا لضعف التأطير بمختلف أشكاله، سواء تعلق الأمر بالتأطير عن قرب، أو عبر تنظيم ندوات تربوية، أو عبر التكوين المستمر.

وتجدر الإشارة إلى أن المشاركين في المجموعات البؤرية، خاصة فئة المدرسين، قد عبروا عن تثمين اعتماد التناوب اللغوي، واستعدادهم للانخراط في تنزيله، وتأكيدهم على التفاعل الإيجابي للمتعلمات والمتعلمين مع هذه المقاربة، وقد تم تجميع مجموعة من المقترحات من أجل التنزيل الأمثل لهذا الخيار اللغوي، والتي يمكن إيجازها فيما يلي:

إعداد دليل ورقي ورقمي موحد لترجمة المصطلحات وتوحيد المفاهيم.

تعزيز التأطير والمواكبة لتطوير كفايات المدرس، وتحفيز الأستاذ على التكوين الذاتي.

إعداد جذاذات مرجعية تتضمن التناوب اللغوي، وتوفير موارد رقمية تتضمن أنشطة باللغة الفرنسية.

اعتماد الأستاذ المتخصص بالنسبة لمكون العلوم.

تخصيص غلاف زمني كاف لتنزيل التناوب اللغوي أثناء حصص مادتي الرياضيات والنشاط العلمي.

-التركيز على بناء المفاهيم باللغة الأجنبية.

-مأسسة التناوب اللغوي داخل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

-الاشتغال على وضعيات باللغة الفرنسية أثناء تدريس المواد بالمؤسسات التعليمية وبمراكز التكوين.

-مد الجسور بين الأساتذة المكونين وهيأة التأطير والمراقبة.

-إحداث أندية مشتركة بين المستويات داخل مراكز التكوين لتحقيق التكامل خاصة بين المسالك اللغوية والعلمية ومسلك الابتدائي.

-تعزيز دور أنشطة الحياة المدرسية، والأندية التربوية المسهمة في تقوية اكتساب اللغات، مثل الأنشطة التي يشترك فيها تلاميذ مغاربة، مع نظرائهم من دول أجنبية.

## خلاصة:

لقد مكن تحليل تقارير ورشات عمل مفتشات ومفتشي المناطق التربوية، ومخرجات المجموعات البؤرية مع الفاعلين بمراكز التكوين، والممارسين بالمؤسسات التعليمية، من الوقوف على عدة إشكالات تحول دون التنزيل الأمثل لمبدأ التناوب اللغوي بسلك التعليم الابتدائي، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر، ضعف الإلمام والإحاطة بهذا المبدأ من لدن الفاعلين الميدانيين، وضعف تأطيرهم ومواكبتهم عن قرب، مما أفرز عدة تباينات بينهم. بالإضافة إلى إشكالات مرتبطة بالتكوين الأساس وبالتكوين المستمر. فرغم وضوح التصور المرجعي لمبدأ التناوب اللغوي في النصوص المؤطرة وترجمته بشكل متميز في المنهاج المنقح -نسخة يوليوز 2021-، إلا أن تنزيله الميداني يظل في حاجة إلى مجموعة من التدخلات والإجراءات المؤسساتية المرتبطة بمجالات التواصل، والتأطير والمواكبة، والتكوين الأساس والمستمر ...

## خلاصات عامة:

لقد مكنتنا هذه الدراسة من الوقوف على واقع تنزيل التناوب اللغوي بسلك التعليم الابتدائي في مجال ترابي محدد (الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة بني ملال ـ خنيفرة)، والاطلاع على المرجعيات المؤطرة لهذا التناوب في المنظومة التربوية بالمدرسة المغربية، حيث تؤكد المرجعيات الرسمية المؤطرة لمجال التربية والتكوين ببلادنا أهمية التعدد اللغوي في المنظومة التربوية، وهو ما تمت أجرأته من خلال مجموعة من الآليات والمقاربات التربوية، منها اعتماد التناوب اللغوي بسلك التعليم الابتدائي، باعتبار دوره في تأهيل المتعلمات والمتعلمين على المستوى اللغوي، وإكسابهم المعارف والمهارات، وإتقان اللغات الوطنية والأجنبية، خاصة في مجال العلوم والتقنيات، مما ييسر اندماجهم في المحيط السوسيو اقتصادي، وإدماجهم في مسلسل التنمية البشرية، والانفتاح على عالم المعرفة والانخراط فيه.

ولتمكين المتعلمات والمتعلمين من إتقان اللغات الوطنية والأجنبية في سن مبكرة، وتأهيلهم لاستيعاب المفاهيم العلمية، عمدت الوزارة الوصية إلى تحيين البرامج والمناهج المعتمدة في سلك التعليم الابتدائي، مستحضرة إدراج التعدد اللغوي في المقررات الدراسية، وهو العمل الهادف إلى إعمال التهيئة اللغوية، وتنويع لغات التدريس، لتقوية التمكن من الكفايات اللغوية لدى المتعلمات والمتعلمين، وتوفير سبل الانسجام في لغات التدريس بين أسلاك التعليم والتكوين خاصة خلال انتقالهم إلى الأسلاك الموالية. ولعل هذا أهم دافع لإقرار هذا المستجد في الساحة التربوية

تحقيقا **للأمن اللغوي**. وينسجم هذا المجهود مع مقتضيات المرجعيات المؤطرة للهندسة اللغوية في شقها المتعلق بتنزيل مبدأ التناوب اللغوي بسلك التعليم الابتدائي.

ومن أجل الوقوف على مدى التنزيل الميداني لمضامين المنهاج المنقح، حرصنا على الاطلاع على محتويات التكوين الأساس، وطبيعة الممارسة الميدانية، من خلال استقصاء آراء الفاعلين التربويين عبر تنظيم مجموعات بؤرية وورشات عمل في الموضوع.

لقد مكن تحليل تقارير ورشات عمل مفتشات ومفتشي المناطق التربوية، ومخرجات المجموعات البؤرية مع الفاعلين بمراكز التكوين، والممارسين بالمؤسسات التعليمية من الوقوف على تثمينهم اعتماد مبدأ التناوب اللغوي، واستعدادهم للانخراط في تنزيله، وتأكيدهم على التفاعل الإيجابي للمتعلمات والمتعلمين مع هذه المقاربة، مع تسجيل عدة إشكالات تحول دون التنزيل الأمثل لمبدأ التناوب اللغوي بسلك التعليم الابتدائي، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر، ضعف الإلمام والإحاطة بهذا المبدأ من لدن الفاعلين الميدانيين، وضعف تأطيرهم ومواكبتهم عن قرب، مما أفرز عدة تباينات بينهم، بالإضافة إلى إشكالات مرتبطة بالتكوين الأساس والمستمر.

وعموما، فرغم وضوح التصور المرجعي لمبدأ التناوب اللغوي في النصوص المؤطرة وترجمته بشكل متميز في المنهاج المنقح لسلك التعليم الابتدائي ـ نسخة يوليوز 2021-، فيمكننا الخلوص إلى أن تنزيل خيار من هذا القبيل، يستلزم مجموعة من التدابير العملية التي من شأنها تمكين الفاعلين التربويين من تملك مبدأ التناوب اللغوي ممارسة وتفعيلا لتجاوز النقائص، والتعثرات المسجلة، نوجزها فيما يلي:

- الحاجة إلى تحيين الأطر المرجعية لتقييم مكتسبات المتعلمات والمتعلمين باستحضار مبدأ التناوب اللغوي.
-
-

- إجراء تقييمات مؤسساتية منتظمة للمناهج والبرامج والتكوينات، خاصة تلك المتعلقة باللغات، تنصب على الإنجاز والمردودية والنجاعة، والتحصيل الدراسي والتكويني مع استثمار نتائج هذه التقييمات في بناء المناهج والبرامج والتكوينات، ومراجعتها المستمرة.
- تطوير التكوين الأساس، بشكل عام، وفي التناوب اللغوي على الخصوص، لتحسين ممارسة الأساتذة لهذا المستجد التربوي، مع تكثيف دورات التكوين المستمر من أجل تأهيل الأساتذة لهذا النوع من التدريس.
- توزيع الحصص بشكل تدرس فيه الرياضيات و العلوم تارة باللغة العربية وتارة أخرى باللغة الفرنسية ، مع المزاوجة بين اللغتين خلال إنجاز وتصحيح الأنشطة التطبيقية والتقويمية بكل حصة.
- اعتماد الاستاذ المتخصص في تدريس العلوم والرياضيات.
- تقديم أنشطة مرتبطة بالتناوب اللغوي من خلال ألعاب ترفيهية مسلية ومحفزة أو على شكل مسابقات ، والتركيز على المقاربة التواصلية في تدبير الدروس العلمية ، مع تفعيل دور المكتبات المدرسية لتمكين المتعلمات والمتعلمين من الرصيد اللغوي.
- إقامة علاقات تواصلية بين المؤسسات التعليمية والأسر لتحسيسهم بدورهم التربوي في مساعدة أبنائهم على تجاوز تعثراتهم فيما يخص اللغات.

توفير موارد تعليمية متنوعة وملائمة للتلاميذ تكون على شكل برامج تعليمية وتطبيقات إلكترونية تساعدهم في تنمية المهارات اللغوية بشكل مشوق ومليء بالتفاعل.

- إعداد دليل ورقي ورقمي موحد لترجمة المصطلحات وتوحيد المفاهيم.
- تعزيز التأطير والمواكبة لتطوير كفايات المدرس مع تحفيز الأستاذ على التكوين الذاتي.
- إعداد جذاذات مرجعية تتضمن التناوب اللغوي مع توفير موارد رقمية تتضمن أنشطة باللغة الفرنسية.
- تخصيص غلاف زمني كاف لتنزيل التناوب اللغوي أثناء حصص مادتي الرياضيات والنشاط العلمي.
- مأسسة التناوب اللغوي داخل مراكز التكوين.
- الاشتغال على وضعيات باللغة الفرنسية أثناء تدريس المواد بالمؤسسات التعليمية ومراكز التكوين.
- مد الجسور بين الأساتذة المكونين وهيأة التأطير والمراقبة.
- إحداث أندية مشتركة بين المستويات داخل مراكز التكوين لتحقيق التكامل خاصة بين المسالك اللغوية والعلمية ومسلك الابتدائي.
- إدراج أسناد في مادة اللغة الفرنسية ذات صلة بالنشاط العلمي والرياضيات.
- إعادة النظر في تحصيص مادتي الرياضيات والنشاط العلمي، والاحتفاظ بالغلاف الزمني الأسبوعي نفسه، وفق المقترح التالي:

- بالنسبة لمادة الرياضيات: الحفاظ على نفس الغلاف الزمني الأسبوعي لمادة الرياضيات المتمثل في خمس ساعات مع تعديل الحصص كالتالي:

| الوحدات الأربع الأولى<br>(درس واحد في الأسبوع) | الوحدتان الخامسة والسادسة<br>(درسان في الأسبوع) |
|---|---|
| عدد الحصص: 6 | مدة كل حصة: 50 دقيقة |
| الحصة 1: بناء المفهوم | الحصة 1: بناء وترييض (الدرس الأول) |
| الحصة 2: أنشطة ترييضية | الحصة 2: تقويم ودعم (الدرس الأول) |
| الحصة 3: أنشطة ترييضية | الحصة 3: بناء وترييض (الدرس الثاني) |
| الحصة 4: أنشطة تقويمية | الحصة 4: تقويم ودعم (الدرس الثاني) |
| الحصة 5: أنشطة الدعم والمعالجة | الحصة 5: دعم ومعالجة الدرسين |
| الحصة 6: دعم حصيلة التناوب اللغوي | الحصة 6: دعم حصيلة التناوب اللغوي |

إن هذا الاقتراح يتيح حصة إضافية لدعم حصيلة التناوب اللغوي (دون تغيير في الغلاف الزمني الإجمالي)، وهو ما من شأنه تجويد العمل بهذا المبدأ.

- بالنسبة لمكون النشاط العلمي: تم اقتراح توزيع الحصص الأسبوعية كالتالي (هذا المقترح لا يؤثر في الغلاف الزمني الأسبوعي الإجمالي ولا يمس باقي المواد):

| الحصة | المدة | موضوع الحصة |
|---|---|---|
| الأولى | 45 دقيقة | بناء التعلمات وإرساء الموارد |
| الثانية | 45 دقيقة | بناء التعلمات وإرساء الموارد |
| الثالثة | 30 دقيقة | دعم حصيلة التناوب اللغوي |

تنصيص الأطر المرجعية لبناء الاختبارات على تضمين وضعيات اختبارية باللغة الفرنسية وفق ما يلي، على أساس التدرج السنوي في رفع النسبة لحين بلوغ المناصفة.

| النشاط | نوعه | وزنه |
|---|---|---|
| الأول | سؤال مغلق حول ترجمة المفاهيم المدرسة باللغة الفرنسية | 10 % |
| الثاني | سؤال يستهدف أحد المستويات المعرفية في المحتويات المدرسة | 10 % |

- إعادة النظر في دفاتر التحملات الخاصة بتأليف الكتب المدرسية، حيث لوحظ إدراج أنشطة التناوب اللغوي دون الزيادة في عدد الصفحات، مما أثر على جودة ومقروئية الأنشطة (عبر المدرسون عن ضيق الأحياز المخصصة لكتابة الأجوبة، وصغر حجم الوثائق العلمية (رسوم توضيحية غير مرئية...) وأكده المفتشون).
- دعم القدرات اللغوية للأساتذة في اللغة الفرنسية، من خلال برمجة دورات تكوينية وفق الصيغ الثلاث المحددة في المذكرة الوزارية عدد 12/22 (حضوري، وعن بعد، والمصاحبة والتكوين بالممارسة)،
- إدراج التناوب اللغوي ضمن مجزوءتي ديداكتيك الرياضيات والعلوم بمراكز التكوين.

وختاما، فمن أجل تنزيل أمثل لمبدأ التناوب اللغوي، وجب التفكير في إجراءات من قبيل: تكوينات لتعزيز وتقوية اللغة الأجنبية لدى الأستاذات والأساتذة، مع تكثيف الدورات التكوينية بخصوص التناوب اللغوي، بالإضافة إلى إنجاز دروس تطبيقية خاصة بالمستوى الابتدائي، وإرساء خطة لتتبع تطور مستوى المتعلمات والمتعلمين، واعتماد التخصص في تدريس المواد العلمية بالمستوى الابتدائي كلما أمكن ذلك، دون أن ننسى تجهيز المؤسسات التعليمية بالمعدات العلمية ووسائل التكنولوجيات الحديثة. ذلك أن مثل هذه التدابير والإجراءات ستسهم لا محالة في التنزيل الأمثل لمبدأ التناوب اللغوي.

# المراجع المعتمدة

1. دستور المملكة المغربية 2011.
2. الخطب الملكية السامية.
3. الرؤية الاستراتيجية 2015-2030.
4. القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.
5. ، المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي الصيغة النهائية يوليوز، 2021 مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي.
6. . دفتر التحملات الخاص والمتعلق بإنتاج وتأليف الكتب المدرسية لمادة الرياضيات للموسم الدراسي 2021/2020
7. الكتب المدرسية لمادتي الرياضيات والنشاط العلمي المعتمدة بسلك الابتدائي والمصادق عليها من لدن الوزارة الوصية.

المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي. العدد العاشر (10)
مجلة دولية محكمة. رقم الإيداع الدولي الورقي: 2550-5688. رقم الإيداع الدولي الرقمي: 2658-9079 .
مجلة مفهرسة بالمعهد المغربي للمعلومات العلمية والتقنية. مقالات ذات معرف الكائن الرقمي. تحليلات معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي "أرسيف" : معامل التأثير = 0.1321/ فئة Q4/ متوسط المعامل = 0.511.

# العلاج بالفن التشكيلي

**د. نور الدين التباعي**

أستاذ التعليم العالي مساعد. مركز التوجيه والتخطيط التربوي بالرباط

Lakasbahdelartiste@gmail.com

**الملخص**

مع تطور المجتمعات على اختلافاتها الاجتماعية والسوسيوثقافية، أصبح للممارسة الفنية أبعادا واستعمالات أخرى، ونتحدث اليوم عن استعمال الفن كعلاج لبعض الحالات المرضية بدنية كانت أم نفسية.

سنقف خلال مداخلتنا على النظريات والمقاربات وحقول الممارسة الفنية وعند تجربة الطبيب كادس في الرسم بالأصابع، حيث تعتبر الطريقة المثلى لاستخراج المكبوثات، إضافة إلى بعض التجارب الشخصية في الرسم على الوجه والتشكيل بالورق والصباغة والخامات والتشكيل المجسم. ليبقى الهدف الأكبر من العلاج بالفن هو التعرف على الجسد والنفس من خلال العمل وهو بمثابة حديث غير ناطق لإيصال رسالة للمعالجين، قد يسهم في إخراج المعاق من دائرة الإقصاء والتهميش والإهمال.

حيث يتطرق المقال لبدايات ظهور العلاج بالفن بعد خروج نظرية التحليل النفسي لفرويد وعلم النفس التحليلي ليونك، وأبرز من خلال مداخلتي هته، الترابط بين مجال الفنون وباقي العلوم ولاسيما ميدان العلاج بالفن حيث اتسع نطاق الفنون من الكليات والمعاهد والأروقة ليصل للمستشفيات والسجون ومراكز الإدمان، لما للفنون من دور يتماشى مع تحديات العصر.

**الكلمات المفتاحية:** العلاج بالفن، الفنون التشكيلية، نظريات التحليل النفسي، الإعاقة والفن، الممارسة الفنية، التربية الفنية.

## Abstract

In his article, Professor TABBAI addresses the topic of art therapy, tracing its development post the advent of Freud's psychoanalytic theory and Jung's analytical psychology. He elaborates on the synergy between the arts and other scientific domains, particularly emphasizing the expansion of art therapy from academic and gallery settings to more diverse environments like hospitals, prisons, and addiction centers. This growth highlights the increasing recognition of the arts' role in confronting the challenges of the modern era.

As societies progress, exhibiting distinct social and socio-cultural characteristics, the application and scope of artistic practice have diversified. Art, in contemporary contexts, is

increasingly utilized as a therapeutic tool for a variety of physical and psychological conditions. Dr. TABBAI delves into the theoretical underpinnings, methodological approaches, and practical realms of artistic practice. He specifically focuses on Dr. Kades'

finger painting technique as a significant method for expressing suppressed emotions, also mentioning modalities like paper sculpting, painting, and three-dimensional art.
The primary aim of art therapy, as posited in the article, is to facilitate an understanding of one's physical and mental state through creative expression. This non-verbal form of communication is instrumental in conveying therapeutic insights and can play a crucial role in integrating individuals with disabilities into broader societal contexts, addressing issues of exclusion, marginalization, and neglect.

**Keywords:** art therapy, plastic arts, psychoanalytic theories, disability and art, artistic practice, art education.

**مقدمة**

العلاج بالفن هو نوع من العلاجات البديلة التي تستخدم الفن كوسيلة للتعبير والتحسين النفسي والعاطفي والجسدي. يمكن أن يشمل العلاج بالفن الرسم والنحت والموسيقى والرقص والكتابة والعديد من الأشكال التعبيرية الأخرى. يؤكد الخبراء أن العمل الفني يمكن أن يساعد في تخفيف التوتر والقلق والاكتئاب، وتحسين التواصل والتعبير عن المشاعر، وتعزيز الوعي الذاتي والاسترخاء العام. إنها الطريقة الفعالة لاستكشاف الذات والشفاء والتخفيف من التوتر[1].

وتعرف الجمعية الامريكية للعلاج بالفن ،أنه: استخدام علاجي من صنع الفن، ضمن علاقة مهنية، من قبيل الناس الذين يعانون من المرض، أو الصدمات النفسية، أو التحديات في المعيشة، أو الناس الذين يبحثون عن التنمية الشخصية، من خلال خلق الفن وانعكاس أثاره على المنتجات والعمليات التي يؤدونها، ويمكن أن يستخدم زيادة الوعي الذاتي، والتعامل مع الأعراض، والجهاد، والتجارب المؤلمة، وتعزيز القدرات المعرفية، والتمتع بمباهج الحياة.

من بين أنواع العلاج بالفن أذكر بعضًا منها:

[1] رويده كناني، مقال العلاج بالفن التشكيلي، مجلة جامعة دمشق للعلوم الهندسية- المجلد الثامن والثلاثون- العدد الخامس- 2022

1. الفن التشكيلي: هذا النوع يشمل الرسم، والتصوير، والنحت، والصباغة حيث يمكنك التعبير عن مشاعرك وأفكارك بشكل إبداعي وتحويلها إلى قطع فنية.
2. الكتابة الإبداعية: يمكن استخدام الكتابة للتعبير عن المشاعر والأفكار المختلفة، سواءً كانت قصصًا أو شعرًا أو مذكرات. يمكن أن تكون الكتابة مصدرًا قويًا للتحرر والتعافي العاطفي.
3. الرقص والحركة: يعتبر الرقص وسيلة فعالة للتعبير عن العواطف وتحرير الطاقة السلبية بطريقة ممتعة.
4. الموسيقى والعزف: يعتبر العزف على الآلات الموسيقية والاستماع إلى الموسيقى وسيلة رائعة للتخلص من التوتر والاسترخاء.
5. الحرف اليدوية: من خلال القيام بالأعمال اليدوية مثل الخياطة، والنسيج، والخزف، تمكن من تحسين التركيز والاسترخاء وتطوير المهارات اليدوية الإبداعية.
6. الفن المسرحي: تعتبر الممارسة المسرحية سواء الدرامية أو الكوميدية من أهم وسائل التعبير عن الذات وتحسين الصحة العقلية والعاطفية.

**التشخيص عبر التشكيل:**

الرسم يمكن أن يكون وسيلة تعبيرية رائعة للشخصية، فهو يسمح للأشخاص بالتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم دون الحاجة إلى استخدام الكلمات. يمكن للرسم أن يكون لغة عالمية تتجاوز الثقافات واللغات؛ فمن خلاله نتواصل ونتبادل الأفكار والمشاعر بطريقة مبدعة.

بالإضافة إلى ذلك، يمكن للرسم أن يساعد في تنمية الإبداع والجمالية لدى الأطفال والكبار. يتيح لهم فرصة استخدام الألوان والأشكال والخطوط بطرق مبتكرة وممتعة. يمكن للرسم أن يساعد الأطفال على تنمية مهاراتهم الحركية الدقيقة والتركيز، بالإضافة إلى تعزيز خيالهم وتفكيرهم الإبداعي. كما يعد أداة ممتعة ومفيدة لاستكشاف العالم الداخلي والتعبير عن النفس[2].

يعتبر اختبار **رسم الشخص الإسقاطي** للشخصية أداة مهمة في مجال الاستشارات والتشخيص النفسي. يُستخدم هذا الاختبار على نطاق واسع في المستشفيات والعيادات ومراكز الإرشاد.

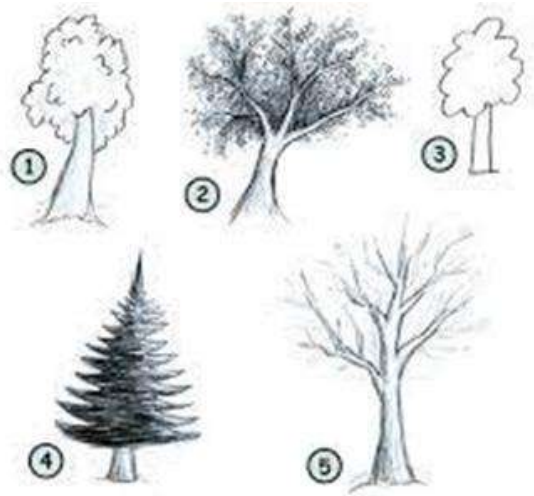
[2] جوديت آرونروبن،العلاج بالفن للأطفال،ترجمة شاكر عبد الحميد،دار معنى،الطبعة الاولى 2021، ص 18

المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي. العدد العاشر (10)
مجلة دولية محكمة. رقم الإيداع الدولي الورقي: 2550-5688. رقم الإيداع الدولي الرقمي: 2658-9079 .
مجلة مفهرسة بالمعهد المغربي للمعلومات العلمية والتقنية. مقالات ذات معرف الكائن الرقمي. تحليلات معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي "أرسيف" : معامل التأثير = 0.1321/ فئة Q4/ متوسط المعامل = 0.511.

يهدف اختبار رسم الشخص الإسقاطي إلى فهم الشخصية والوضع النفسي للفرد من خلال رسمه لشخصية على شكل شخص بسيط. يعتبر هذا الاختبار فعالًا في استكشاف العواطف والتوتر والتحفيز والعلاقات الاجتماعية، ويمكنه أيضًا تسليط الضوء على مستوى الثقة بالنفس والمشاعر الداخلية[3].

بالإضافة إلى ذلك، يستخدم مختصو علم النفس رسم الشخص الإسقاطي للكشف عن التوتر النفسي والصعوبات العاطفية التي قد يعاني منها الأشخاص. قد يساعد هذا الاختبار أيضًا في التعرف على الهموم والصراعات الداخلية التي يمكن معالجتها عبر الرسم والتشكيل أو باقي الوسائل الفنية الأخرى.

**اختبار رسم الشجرة** النفسي هو أداة تستخدم في علم النفس لفهم الجوانب المختلفة من شخصية الفرد. عندما يُطلب منك رسم شجرة، يمكنك تصميمها بأي طريقة تريدها. تعتبر طريقة رسم الشجرة وحجمها وتفاصيلها كلها مؤشرًا على مدى تفاصيلك وتنظيمك وعلاقاتك واضطراباتك.

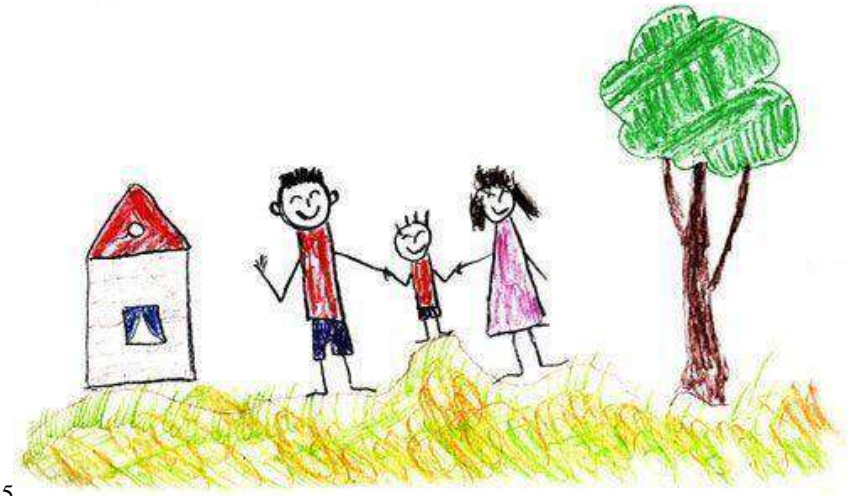


4

يمكن أن يعكس شكل الشجرة الأصغر على الورقة حجمًا للنفسية الضعيفة أو الشعور بالاضطراب، في حين أن الشجرة الكبيرة والمتنوعة قد تدل على شخصية قوية واجتماعية.هذا مجرد تصور عام، ومعرفة النتائج الفعلية تتطلب تحليل أعمق من المختصين في مجال علم النفس.

[3] جوديت آرونروبن،العلاج بالفن للأطفال،مصدر سبق ذكره، ص 100
[4] اختبار رسم الشجرة

الاختصاصي الإكلينيكي الأمريكي جون باك سنة 1964. صاحب هذا الاختبار يطلب من الطفل إنتاج ثلاث رسومات بقلم الرصاص في تسلسل محدد. الأولى تكون للمنزل، الثانية للشجرة، والثالثة للشخص. ثم يُطلَب من الطفل إعادة رسم نفس الرسومات باستخدام أقلام ملونة. بعد الانتهاء من ذلك، يأتي مرحلة التقصي حيث يتم طرح مجموعة من الأسئلة للتأكد من دلالة العناصر المرسومة والعناصر الرمزية، مثل الشمس واتجاه الرياح وقوتها وما إلى ذلك.



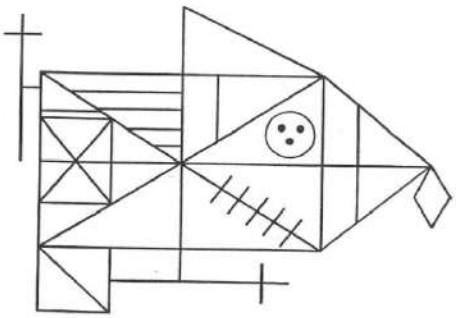
5

ومن تم يتم تحليل كل العناصر من المنظور والقياس والأشكال والخطوط والألوان والمساحات، كما أن هناك دلالة كبيرة لوجود التفاصيل من عدم وجودها. وللإشارة فهناك دلالات مرضية كثيرة لمكونات رسم الشخص والشجرة والمنزل، وهذا الاختبار لا يصلح فقط للتشخيص بل يعتبر كذلك أسلوبا علاجيا تطهيريا لتسهيل عملية التداعي الحر.

**رسم الشكل المعقد**

يستخدم هذا الاختبار على نطاق واسع في العالم من قبل السيكولوجيين ولايتطلب هذا الاختبار في المرحلة الأول سوى استنساخ شكل معقد موضوع أمام المفحوص، كما توضح ذلك الصورة:

[5]رسم يعبر عن اختبار رسم الشخص والشجرة والمنزل



6

ويحصل المفحوص على درجة تتراوح ما بين: صفر ودرجتان عن كل عنصر رسمه بدقة في مكانه الصحيح، ويتم الأخذ بعين الاعتبار في التصحيح المدة الزمنية التي استغرقها في الرسم. كما يتم تسجيل وملاحظة الطريقة التي يحاول بها المفحوص الرسم (استراتيجيته لحل المشكلات). وفي مرحلة ثانية:يطلب من المفحوص رسم الشكل المعقد من الذاكرة لتقييم ذاكرته البصرية أو الفضائية. ويتمتع اختبار رسم الأشكال المعقدة بصدق وثبات عاليين.

**تجربة الدكتور كاديس**[7]

من بين الطرق التي يستخدمها الدكتور كاديس في العلاج بالفن هي الرسم الحر. يعزز هذا الأسلوب التعبير الفني العملية الإبداعية ويسمح للأفكار والمشاعر العميقة بالخروج بطريقة غير منظمة ومجانية. يمكن أن يكون الرسم أداة قوية للتعبير عن المشاعر المكبوتة ومعالجة التجارب الصعبة.

يؤكد كاديس من خلال تجاربه أن الفن يمكن أن يكون أداة قوية للتعبير عن المشاعر وتعزيز الصحة العقلية. يستخدم الفن في علاج العديد من المشاكل النفسية مثل القلق والاكتئاب واضطرابات الطعام والإدمان. كما يمكن للأفراد الاستفادة من الإرتياح النفسي وتعزيز الثقة بالنفس وتحسين القدرة على التعامل مع التحديات اليومية.

يتضمن العلاج بالفن استخدام مختلف التقنيات الفنية مثل الرسم والنحت والتلوين والكتابة الإبداعية. يتم توجيه المرضى للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم من خلال الفن، مما يساعد في إطلاق العواطف المكبوتة وتحسين الصحة النفسية.

يقدم كاديس العلاج بالفن لمختلف الفئات العمرية والمشاكل الصحية والعاطفية.

---

[6] (FCR) الصورة اختبار الشكل المعقد

7الدكتور كاديس هو خبير في مجال العلاج بالفن ويستخدم الفن كوسيلة للتعبير والشفاء النفسي.

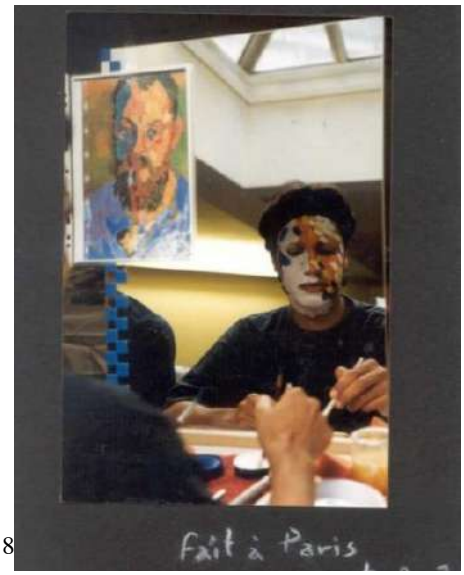
بالإضافة إلى الرسم، يستخدم العديد من الوسائل الفنية الأخرى مثل الطين والتصوير والخياطة. يهدف كل أسلوب من هذه الأساليب إلى تمكين المرضى من التعبير عن أنفسهم بطريقة فريدة وخاصة بهم.

تجربة كاديس في العلاج بالفن قد أظهرت نتائج مذهلة في تحسين الصحة العقلية والعاطفية للمرضى. يمكن أن يكون العلاج بالفن طريقة فعالة للتعامل مع التوتر والقلق والاكتئاب والتوتر النفسي العام.

تجربة كاديس تركز على استخدام الفن في تعزيز التواصل والتفاعل وتحسين الرفاهية العامة للمرضى. كما يعمل على توجيه المرضى وتحفيزهم على التعبير الفني كوسيلة للتعافي والعثور على طرق للتعبير عن أنفسهم ومواجهة التحديات النفسية.

من خلال الجلسات الفنية، يتمكن المرضى من استكشاف مشاعرهم وأفكارهم بشكل آمن وخالٍ من الحكم الذاتي. يمكن للفن أن يساعد في تقديم وسيلة بصرية للتعبير عن المشاعر والتفكير العميق والتعامل معها. كما يمكن أن يساعد على زيادة الوعي الذاتي وتحسين المرونة العاطفية والعقلية.

**الرسم على الوجه بين التعبير والعلاج**




[8]د. نور الدين التباعي منورشة العلاج باللون باريس

بالطبع يمكن استخدام الرسم على الوجه كوسيلة للعلاج. فن الرسم على الوجه يعتبر تجربة مرحة وإبداعية شملت عشر متطوعين من عشر دول عربية وأوروبية،لمدة أسبوع في محترف بباريس، من تأطير مختص نفسي وعبد ربه لفنان تشكيلي.

يمكن للرسم على الوجه أن يساعد في تعزيز الشعور بالاسترخاء وتخفيف التوتر والقلق. يعتبر الاهتمام بالفن والتركيز على الألوان والتصاميم الجميلة على الوجه فعالة في تحسين المزاج وزيادة السعادة[9].

بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يكون الرسم على الوجه وسيلة رائعة للتعبير عن الذات وتعزيز الثقة بالنفس. يمكن للفنانين والمبدعين استخدام الوجه كقماش للتعبير عن أفكارهم وشخصياتهم المختلفة، ويمكن أن يكون مرحلة من مراحل استكشاف الذات واكتشاف المهارات الفنية. كما يمكن توظيف هذه الانتاجات في فنون أخرى كالمسرح والتعبير الجسدي والكوريغرافيا...

10

[9] رويده كناني،مقال العلاج بالفن التشكيلي،مجلة جامعة دمشق للعلوم الهندسية- المجلد الثامن والثلاثون- العدد الخامس- 2022

• ورشة الصباغة على الوجه وهي تجربة في العلاج بالفن التشكيلي. حيث يقوم الشخص باختيار الألوان والأدوات التي تناسبه ليقوم بتليون ورسم ماشاء على وجهه الذي يعتبر صفحة بيضاء، في وضعية جلوس أمام المرآة. والهدف منه كشف الرغبات الداخلية في التعبير عن الشخصية الداخلية. والمقصود بذلك هو إعطاء الشخص فرصة لأن يعكس رغبته للتعبير عن ذاته في وعاء آمن وهو الرسم العلاجي. وقد تمت ملاحظة مجموعة من الأشخاص لهم رغبة قوية في إخفاء ملامحهم وتعويضها بشخصيات مغايرة تشبه لوحات كبار الفنانين كبيكاسو وسيزان وفا نكوك وكاندانسكي، أو شبيهة بشخصيات كارتونية أو بعض الحيوانات كالأسد... لا سيما عند الفتيات، الشئ الذي جعل هذا النشاط من النشاطات التنفيسية للرغبات الداخلية التي وجدت نشاطا آمنا لها بدلا من أن تجد طريقا للتعبير في سلوكيات غير مرغوبة في حياتهم اليومية.

• محترف التلوين على الوجه نشاط جذاب جدا. استعملت فيه ألوان صنعت خصيصا لذلك النشاط وهي آمنة صحيا. حاولنا موائمة النشاط ليتلاءم مع العلاج بالفن كون العينة كلهم فنانون تشكيليون مما عاق الهدف من الورشة كونهم يبحثون بالدرجة الأولى عن الجمالية ولا يتلقون العنان للتعبير الحر، بمعنى آخر أن إبداعاتهم كانت واعية وموجهة. لكن مع مجموعة الأطفال كانت النتائج مذهلة بحيث في الغالب يرسم الطفل الشكل الذي يخالجه ليعبر عن رغبة داخلية بكل عفوية وبراءة.

**في فلسفة الاشتغال على الوجه كحامل**

[10]نور الدين التباعي، صباغة على الوجه (قناع) من ورشة العلاج بالفن/باريس

11

الوجه المغطى بالألوان هو المسؤول عن إيصال الصورة المرئية التي تمتزج بجاذبية الوجه الحامل وتقنية التنفيذ، ثم تتحول آلية التفسير النهائي من الوجه إلى تأويلات المتلقي ومخيلته، ليطلق أحكامه على منظومة متكاملة في وحدة كلية، لا تفصل الشكل عن الوجه بل على أساس أن العمل لوحة فنية حية.

يرتبط أسلوب العمل مع اتجاه فن الجسد الذي يوظف الذي ينجز أشكالا تنتهي وتختفي بعد انتهاء العرض ولا يتبقى منها سوى الصور التوثيقية والأفلام.

12

[11] نور الدين التباعي، صباغة على الوجه (قناع) من ورشة العلاج بالفن/باريس
[12] مشاركة من المالديف،صباغة على الوجه (قناع) من ورشة العلاج بالفن/باريس

نجح الفنان (المفحوص) وهو الحامل نفسه ، في استغلال المساحة وتنفيذ الأشكال بما يتناسب وخارطة الوجه. حيث تتحرك العناصر وفق إيقاع لوني وشكلي هندسي مختزل. تتناوب بمحاورها الأفقية والعمودية وخطوطها المائلة. مع الارتفاعات والانخفاضات التشريحية الجسدية.

13

ونتيجة لتعزيز مفهوم تعدد الثقافات في فنون ما بعد الحداثة، فقد استخدمناوجوها من جنسيات وأعراق مختلفة:عبد ربه من المغرب ومشاركون آخرون من فرنسا ومن إسبانيا وإيطاليا والصين واليابان ورومانيا والمالديف والسينغال وأمريكا.تأكيدا على التعدد الثقافي في فنون ما بعد الحداثة. مستعيرين رموزا أو دلالات تشير إلى ذلك البلد أو تلك الثقافة كما في الأعمال رفقته.

14

[13] مشاركة من أمريكا،صباغة على الوجه (قناع) من ورشة العلاج بالفن/باريس
[14] مشارك من الصين،صباغة على الوجه (قناع) من ورشة العلاج بالفن/باريس

حيث وظف المشارك الخط الصيني (الكاليغرافيا) في النموذج أعلاه، ليحوله إلى شكل فني جمالي بعيدا عن ما تعنيه تلك العبارة، وتنفيذه مباشرة على الوجه الصيني الأص لي. حيث أراد أن يعطي رسالة إلى المتلقي عن بلد الصين باستخدام الحامل(الوجه) والرموز من ذلك البلد. وبالتالي يعطي الفرصة للمتلقي بحرية التأويل والقراءات الشكلية واللونية للعمل المتمازجة مع الوجه

أما في المرجعيات فقد أُقصيت المشاعر الداخلية والذاتية لصاحب الوجه. وذلك للتحول المفاهيمي في فكرة الرأس الذي أصبح خامة حاملة للأشكال الفنية.

فتقارب التجربة الجسدية أدى إلى ظهور علامات تمثل شفرات مفهومة، وبهذا يتراجع الجسد أمام وجود العلامة التي يمكن تمييزها كهوية مبدئية عن مالك ذلك الوجه، الذي يحقق عملا فنيا لا يبقى منه سوى التوثيق، وينتهي بانتهاء العرض وردود الأفعال. فالفنان يأتي حاملا رأسه لإنجاز فن وقتي لا يكتمل إلا بردود أفعال المحلل النفسي، وينتهي بالذهاب لغسل وجهه وانتزاع القناع الذي سكنه لدقائق أو لساعات. إنها تجربة تجاوزت الحدود وتجرأت على مفاهيم سيكولوجية مهارات فنية، وقدم فنا لا ينتمي إلى خارطة التشكيل ومصطلحات الرسم والتلوين؛ ولكنه يحسب على عالم العلاج بالفن.

إنه فن يفاجئ المتلقي الذي يريده الفنان أن يأتي بدون أي أفكار مرجعية، فالمرجع يؤسس في لحظة ويهدم في اللحظة التي تليها، ويدرك في بداية العمل بمفهومية تتحول وتتغير جذريا عند انتهاء العمل، ويستطيع المتلقي في فن الجسد الأدائي بأن يرى العمل الفني منذ لحظة ولادته وحتى اكتماله. فكان الجسد رسالة إلى المتلقي للتعبير بحرية قد تتفوق على الجرأة في تنفيذ الأشكال على الجسد، من خلال انتزاع مرجعيات مألوفة لتحقيق استعارات شكلية غير مألوفة تفعل وفق خارطة الجسد التي تبدأ من الشكل الإنساني لتأخذ آفاقا أبعد تتجاوز كل الحدود المتوقعة، بناء على علاقة جدلية تنتقل بين الذات والجسد والمتلقي.

15

لم يعد للشكل الإنساني من دلالة إلا ما يعكسه للوصول إلى تأويل مغاير تعتمد مرجعياته على بنى سايكولوجية واجتماعية وسياسية وبيئية ترتبط بالجسد للوصول إلى نتيجة غرائبية.

لم يعد الرسم على الوجه انطلاقا من هذه التجربة فقط رغبة في تشخيص سايكولوجي بغية إيجاد حلول علاجية ولا ممارسة علاجية في حد ذاته، بل أصبح فنا معاصرا له لغته ومفهومة في المجتمع، وخارطة تاريخ عاطفي وروحي، أصبح ذاكرة تمنع الشخص من نسيان آلامه وانتصاراته، في عصر التحولات والتشظي والبحث عن الهامش ليستبدل مركزه ويحتل الصدارة. في زمن موت الفن وفن العبث وزمن فن اللافن.

16

[15]مشاركين من إيطاليا والمالديف والسينغال واليابان،الصباغة على الوجه (قناع) من ورشة العلاج بالفن/باريس
[16]مشاركين من المغرب ورومانيا واليابان وفرنسا،الصباغة على الوجه (قناع) من ورشة العلاج بالفن/باريس

## خاتمة

العلاج بالفن يُعَدُ مفهوماً حديثًا في الدراسات الأكاديمية، حيث يقترح هذا البحث تعريف تجارب الفن العلاجي كما هو محدد في فلسفات العلاج. كما يمكن تطبيق العلاج بالفن في مجموعة من المجالات الحيوية، بما في ذلك الصحة النفسية والصحة العضوية، وكذلك للأفراد ذوي الإعاقات من مختلف الأنواع. يمكن أيضا استخدامه في بعض الحالات التربوية وفي سياقات أخرى. كما يفضل أن تكون المجموعات الفنية صغيرة الحجم، ويجب وضع استراتيجيات خاصة لكل فئة بناءً على تشخيص دقيق لاحتياجاتها الفردية.

يتيح التعبير الفني للأفراد فرصة للتعبير بشكل طبيعي عن مشاعرهم وأفكارهم اللاشعورية ,من خلال التشكيل، وقد يكون هذا أسهل وأمتع بكثير من استخدام الكلمات في بعض الحالات.

إسقاط الصراعات الداخلية للفرد في صورة بصرية لا يتطلب مهارات فنية خاصة أو تدريباً فنياً متقدماً . يمكن لأي شخص، بغض النظر عن خلفيته الفنية، الاستفادة من هذا النهج.

الأعمال الفنية يمكن أن تكون تجسيدًا للمواد اللاشعورية، مثل الأحلام، والصراعات، والذكريات الطفولية، والمخاوف...

عندما يتم إسقاط الصراعات والمخاوف الداخلية في صورة بصرية، يتم تثبيتها بشكل ملموس وثابت، ويعمل هذا الإسقاط على تجسيد هذه الصراعات بطريقة تجعلها قابلة للمشاهدة والتفاعل، مما يسهم في مقاومة النسيان. تكون الصورة البصرية دليلاً ملموسًا على أصل هذه الصراعات في اللاشعور، مما يسهم في تحليلها وفهمها خلال عملية العلاج بالفن.

وبفضل زيادة عدد الباحثين والمعالجين في مجال الفن، أدرك العديد من المتخصصين في المجالات الطبية أن الفن التشكيلي يمكن أن يلعب دورًا مهمًا في العلاج النفسي والجسدي.

## المراجع

-دينا مصطفى :"العلاج بالفن"، مكتب هالا نجلو المصرية،القاهرة2020

-ولاء منير محمد عبد الوهاب، مقال: "المعلقات بين اللون والوحدات العلاجية لمرضى القلب "، المجلد السادس العدد الثالث يوليو 2019

-عبد العزيز بن عبد الرحمن الدقي ،أهمية العلاج بالفن التشكيلي وتطبيقاته التجريبية المختلفة، مجلة الفنون والعلوم التطبيقية، كلية الفنون التطبيقية، جامعة دمياط، مج 7 ،ع2020 4

-عبد المطلب القريطى،مدخل إلى سيكولوجية رسوم الأطفال،القاهرة: دار المعارف، 1995

-ماريا نسعد جورجي مرقص، مقال: العلاج بالفن وتأثيره على الاضطرابات النفسية لمرحلة المراهقة، بحوث في التربية الفنية والفنون،المجلد 22 العدد 1

-الخطيب، نهى، بشير، عبير، برنامج مقترح للعلاج بالفن التشكيلي لتعديل بعض الجوانب لشخصية طفل المرحلة الابتدائية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا 2019.

-العلاج بالفن التشكيلي في الحد من المخاوف النفسية لدى مرضى الإيدز بأحد مستشفيات السعودية. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس

-اليامي عوض، مفهوم العلاج بالفن التشكيلي، بحث منشور مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، 2001

-فيومين، فتوان فؤاد، استراتيجيات العلاج بالأشغال الفنية التشكيلية وعلاقته بعلم العلاج الطبيعي الإكلينيكي، مجلة التصميم الدولية، المجلد 4، العدد 3، سنة 2014

-رويده كناني،مقال العلاج بالفن التشكيلي،مجلة جامعة دمشق للعلوم الهندسية- المجلد الثامن والثلاثون- العدد الخامس- 2022

-جوديت آرون روبن، العلاج بالفن للأطفال، ترجمة شاكر عبد الحميد، دار معنى، الطبعة الاولى 2021

المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي. العدد العاشر (10)
مجلة دولية محكمة. رقم الإيداع الدولي الورقي: 2550-5688. رقم الإيداع الدولي الرقمي: 2658-9079 .
مجلة مفهرسة بالمعهد المغربي للمعلومات العلمية والتقنية. مقالات ذات معرف الكائن الرقمي. تحليلات معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي "أرسيف" : معامل التأثير = 0.1321/ فئة Q4/ متوسط المعامل = 0.511.

# العيش داخل «إقامة سكنية محروسة» في المغرب: استثمار في الرأسمال الاجتماعي للأبناء؟

# Living in «Gated community» in Morocco : An Investment in children's social capital ?

**الحسن ايت الحسن[1]**

**LAHCEN AIT LAHCEN**

[1]مستشار متدرب في التوجيه التربوي: مركز التوجيه والتخطيط التربوي، الرباط
و طالب باحث في سلك الدكتوراه: مختبر ديناميات المجالات والمجتمعات(LADES )كلية الآداب والعلوم الإنسانية – المحمدية- جامعة الحسن الثاني الدار البيضاء
*الايميل :* lahcenetudes@gmail.com

**ملخص :**

يندرج هذا المقال ضمن البحث حول ظاهرة «التجمعات السكنية المسورة » في المغرب أو ما يصطلح عليه محليا ب «الإقامات السكنية المغلقة والمحروسة » وعالميا ب «gated communities». اعتمدت نتائج هذا البحث على تحليل مضمون 14 مقابلة معمقة مع مجموع ة من ساكنة إقامات سكنية مغلقة ومحروسة بكل من مدن الدار البيضاء والمحمدية والمنصورية في المغرب.
أضحت ظاهرة السكن المسور في المغرب تنتشر بشكل لافت في المجال الحض ري لمجموعة من المدن، تقطنها فئات اجتماعية تبحث عن الاستثمار في الرأسمال الاجتماعي لأبنائها الذي تناقصت «أسهمه » في المجال العام وفي باقي الأحياء «المفتوحة » نتيجة مجموعة من التغيرات السوسيو -اقتصادية التي يعرفها المجتمع المغربي المعاصر . غدا المجتمع في نظر هذه الفئات يعيش أزمة قيم في مجموعة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية وتنامي مظاهر العنف الحضري وعدم احترام مبادئ العيش المشترك ، لهذا اختارت السكن وراء الأسوار لتتقاسم نفس الحقوق والوجبات وتعمل على احترامها من خلال سن مجموعة من القواعد يتربى عليها الجيل الناشئ.

**الكلمات المفتاحية**: المغرب؛ إقامة سكنية مغلقة ومحروسة؛ رأسمال اجتماعي؛ الأبناء؛ أزمة القيم؛ علاقات اجتماعية.

**Abstract :**

This article is part of the research on the phenomenon of "gated communities" in Morocco, or what is termed locally as "closed and guarded residential residences". The results of this research were based on a content analysis of 14 in-depth interviews with a group of occupants of closed and guarded residences in the cities of Casablanca, Mohammedia and Mansouria in Morocco.

The phenomenon of gated housing in Morocco has become remarkably spread in the urban field of a group of cities, inhabited by social groups looking for “investment” in social capital, whose “shares” have decreased in the public sphere and in the rest of the “open” neighborhoods as a result of a set of socio-economic changes that Moroccan society knows. Contemporary in the eyes of these groups, the society is now experiencing a crisis of values in a set of socialization institutions, the growing manifestations of urban violence and lack of respect for the principles of living. That is why they chose to live behind the walls to share the same rights and meals and work to respect them by enacting a set of rules or the younger generation to be raised on.

**Keywords**: Morocco; gated communities; social capital; children ; crisis of values; social relationships.

**مقدمة**

أصبحت ظاهرة السكن المسور والمغلق ظاهرة عالمية، تنتش ر في العديد من البلدان حول العالم، وإن بأشكال مختلفة، تغلق أبوابها أمام غير المقيمين فيها . تختلف طرق الإغلاق؛ فمن عارضة بسيطة يراقبها حارس بسيط إلى بوابات تستخدم تكنولوجيا متطورة يسهر على حمايتها حراس مسلحين، ومن تجمعات توفر خدمة السكن فقط، إلى مجمعات سكنية تحوي، زيادة على السكن، عديدا من الخدمات الترفيهية . غدت هذه «التجمعات السكنية المسورة » أو «التجمعات السكنية المسورة » « gated communities »مشهدا معتادا في عديد من المجالات الحضرية على الصعيد العالمي، أو تقريبا، حسب مجموعة من الدراسات حول الظاهرة (Gérald Billard et all, 2005,p.13). فإذا كان هذا النوع من السكن يقوم على مبدأ الحدود فإن انتشاره يبدو أن لا حدود له، بل هناك من نعت الظاهرة ب «*المسألة الحضرية الجديدة*»(Jacques Donzelot ,1999) .

أدى الانتشار الواسع لهذ النوع من السكن إلى بروزه كموضع أكاديمي للنقاش في السنوات الأخيرة نتيجة آثاره الاجتماعية والمجالية وحتى الاقتصادية على المجالات الحضرية، خاصة،

مما أدى إلى توليد تحليلات ونقاشات مختلفة المناهج والمنهجيات وكذا النتائج والتداعيات على المجتمع والمجال . ركزت جل الدراسات حول مجموع الديناميات التي لها صلة بانتشار الأسوار ومن أهمها نمو وتزايد التفاوتات الاجتماعية والقضايا الأمنية كما ربطتها بتزايد التقسيم الاجتماعي للمجال والانغلاق على الذات من طرف فئات اجتماعية.

لكن انتشار هذا النوع من السكن لا يمكن ارجاعه إلى نفس الأسباب أو بنفس الحدة وتعمميها على جميع السياقات العالمية، ولا يمكن اغفال الخصائص المحلية التي تميز كل مجتمع على حدا . فإذا كانت الظاهرة قد انطلقت من الولايات المتحدة الأمريكية كموضوع للدراسة فلا يمكن اسقاط أيديولوجيتها أو عوامل بروزها على المجتمع المغربي مثلا، كما أن في نفس السياق يمكن أن تنتشر الظاهرة في مدن دون أخرى، مما قد يعني أن المسار التاريخي والموقع الجغرافي لبعض المدن ووضعيتها الاقتصادية قد يساهم في بروز هذا النوع من السكن في مدينة دون أخرى.

إن الكتابات العديدة حول الموضوع، خاصة في أمريكا التي تعتبر منشأ الظاهرة، وكتابات الأمريكيين اللاتينيين والأوربيين تنعت هذا النوع من السكن بمجموعة من النعوت وصور نمطية وتشبيهات مجازية تقرن الحدود المجالية التي تجسدها الأسوار بالحدود الاجتماعية وتنعتها بالقلع المحصنة «المدينة المحصنة »،« المدينة القلعة » «الجيب المحصن »)(Capron Guénola, 2004. إن هذه التشبيهات قد تؤدي إلى أخطاء في تفسير الظاهرة والمبالغة في ربطها بالمسألة الأمنية مما يجعلها تميل إلى «شيطنة » سكانها الذين تغيب آرائهم إلا بشكل سطحي في أغلب الدراسات . هذه الآراء، التي تبدوا في نظر عديد من المختصين والباحثين، لا فائدة منها (Isabelle Berry-Chikhaoui et Agnès Deboulet, 2004) غافلين الأخذ بعين الاعتبار منطق المعنى الذي يعطونه لتجاربهم السكنية والتي تكسبهم قدرات وكفاءات حضرية . كما أن «جورج كلاسز » الذي يعتبر من المهتمين بالظاهرة، في قراءة توليفيه للظاهرة في سياقات مختلفة، أشار إلى نقص في الدراسات المعمقة حول الظاهرة في الولايات المتحدة نفسها منشأ الظاهرة : «*فرغم التواجد الكبير للموضوع في المجال الإعلامي و العلمي فإننا نفاجئ بقلة الدراسات المتعمقة تجريبيا، لهذا فلا يمكن إلا أن تشكل صورة غامضة على الموضوع*»(Georg Glasze, 2003).

في المغرب غدت ظاهرة التجمعات السكنية المسورة أو ما يسمى محليا ب «الإقامات السكنية المغلقة والمحروسة »، التي تحاط بأسوار أو سياجات موفرة مجموعة من الخدمات ولا يمكن ولوجها إلا للقاطنين أو زوارهم من مظاهر بعض المدن ( ايت الحسن و عزيزي 2022). في هذا المقال، أود أن أدفع بنقاشي قدما بأن أحلل لماذااختارت فئة اجتماعية العيش وراء الأسوار وبالتالي الإجابة السؤال الاشكالي التالي : **ما المعنى الذي يعطيه سكان الإقامات السكنية المغلقة والمحروسة للعيش داخل الأسوار؟**

## 1. تعريف التجمعات السكنية المسورة

تشير عبارة «التجمعات السكنية المسورة » «gated communities» إلى مجموع الأحياء أو التجزئات السكنية التي يكون محيطها مغلقا ويبقى الولوج اليها خاصا بالسكان الذين تضمن سلامتهم ، هم وممتلكاتهم ، مجموعة من التدابير وأنظمة المراقبة . بعض هذه التجمعات السكنية يكون محاطا بأسوار عالية أو سياجات حديدية تحدد مجال السكان، تكون مراقبة المداخيل على مدار 24 ساعة من قبل حراس وبوابات الكترونية وأنظمة مراقبة بالكاميرات . تتنوع أيضا من حيث حجمها والخدمات التي توفر؛ فيمكن أن تحتوي على مئات من الوحدات السكنية إما على شكل فيلات أو شقق داخل عمارات موفرة مجموعة من الخدمات كالمسابح وقاعات الرياضة وساحات الألعاب والمتاجر والمدارس...

نظرا لتعدد خصائص ومميزات وأصناف هذا النوع من السكن فقد تعددت كذلك التعريفات والأنماط من باحث إلى آخر . وتعد أول التعريفات وأشهرها تلك التي صاغها كل من »بلاكيلي « و«سنيدر »(Blakely and Snyder) وقد عرفاها بكونها أحياء تتميز بالخصائص التالية : المجال العام أو ما هو أصلا مجال عام يتم خصخصته، محصورة بسياج أو حائط أو حاجز معين، لا يسمح بالدخول اليها إلا للقاطنين أو من يسمح لهم بذلك من طرف هؤلاء (Edward J. Blakely and Mary Gail Snyder,1997, p.2). هذا التعريف الذي يمكن اعتباره تعريفا عاما لم يركز على نوع الحراسة وكذا مجموع الخدمات أو طريقة التسيير هذه المجمعات السكنية.

من الجوانب الرئيسة لهذه المجتمعات المسورة هو الاستخدام الحصري للخدمات وللبنيات التحتية من طرف السكان الذي تنظمه مجموعة من القواعد أو «*التسيير الذاتي*» للسكان . فزياده على الإطار المادي لهذه التجمعات الذي ركز عليه التعريف السابق ل «بلاكلي» و«سنيدر»، فإن تعاريف أخرى ركزت على الجانب القانوني الذي يسمح بتسييرها وإمكانية استخلاص مبالغ مالية من السكان . هذا الجانب أي التسيير وطريقة تأمين المجمع السكني ركز عليه تعريف «صارة بلاندي» و «دافيد بارسونز» (S. Blandy et D. Parsons)حيث عرفاها بأنها تجمعات سكنية مغلقة أو أغلقت يمنع الدخول إليها من طرف العموم، محروسة بواسطة الدائرة التليفزيونية المغلقة (CCTV)أو نظام آخر للحراسة (S. Blandy and D. Parsons, 2003) ، هذه التجمعات السكنية تحكمها قواعد وقوا نيين بين السكان تضمن حسن التسيير والحكامة، لهذا فالسكان ملزمون باحترام لائحة من القواعد التي تفرض عليهم مجموعة من معايير السلوك ومجموع تكاليف الخدمات التي يقدمه الحراس وعمال النظافة وغيرها من التكاليف التي تضمن حسن تسيير التجمع السكني . وبالتالي يمكن تعريف هذا النوع من السكن بكونه تجمع سكني مغلق ومحروس يوفر مجموعة من الخدمات، لا يسمح بالدخول إليه إلا للسكان الذين تربطهم مجموعة من القواعد والالتزامات تنظم عملية العيش المشترك من أجل تدبير وتسيير هذه الخدمات.

يسعى سكان هذه الإقامات إلى المحافظة على بيئة عيشهم من خلال هذه القواعد التي تغيب ، في نظرهم ، في الأحياء «المفتوحة» ويهدفون إلى تنشئة الأبناء عليها .من أجل هذا فقد تبين لي أن استعمال مفهوم «الرأسمال الاجتماعي» باعتباره الهدف المتوخى من السكان الذين «استثمروا» في هذا النوع من السكن والذي تبين من خلال المقابلات معهم أن المجتمع يعيش تلاشي هذا الرأسمال في المجتمع، فكيف ذلك؟

## 2. الرأسمال الاجتماعي لحمة المجتمع

*«تكمن الصعوبة الرئيسة عند الحديث عن الرأسمال الاجتماعي في أنها يمكننا التحدث عن عدة أشياء، ومع ذلك فإن الفكرة العامة بسيطة للغاية : المشاركة الفعالة في مجموعات يكون لها أثر مفيد على الأفراد والجماعات* (Ponthieux.S, 2004) ، تعددت استعمالات والدلالات التي رافقت مفهوم الرأس مال الاجتماعي؛ فالأعمال الأكاديمية التي ناقشت الموضوع تحاول دائما

استعمال بعض المفاهيم التي ترمي إلى قياس درجة هذا الرأسمال الاجتماعي (الشبكات، القواعد المشتركة، الثقة والقيم المشتركة بين أعضاء الشبكة ) ، لكن الكيفية التي استعملت بها هذه «المقادير » لقياس قوة الرأسمال الاجتماعي من ضعفه اختلفت من باحث إلى آخر ومن إشكالية إلى أخرى .

في مقاله على المجلة الأمريكية لعلم الاجتماع أوضح «جيمس كولمان » (James Colman, 1994)دور الرأسمال الاجتماعي في تسهيل وتيسير التعاون والتواصل بين الفاعلين داخل الجماعات وكمنبع للإحساس بنوع من الطمأنينة والثقة بين أفراد الجماعة . هؤلاء الأفراد، رغم أنه تحكمهم دوافعهم الشخصية المتصفة بالعقلانية إلا أنهم محكمون كذلك بالقواعد والالتزامات التي تفرضها الجماعة وتضمن استمراريتها. فالرأسمال الاجتماعي حسب« كولمان»:

*« يجب تحديده وتعريفه بوظيفته؛ فهو ليس كيانا وحيدا بل عدة كيانات تهدف إلى خلق بنية اجتماعية وتسهيل الممارسات بين الفاعلين المنتمين لهذه الجماعة، الرأسمال الاجتماعي مثل باقي أشكال الرأسمال فهو قادر على الإنتاج، و يستحيل أن تتحقق أهداف الجماعة بدونه».*(James Colman, *ibdem*)

لقد اعتمد «كولمان » على مجموعة من الأمثلة من أجل توضيح أهمية الرأسمال الاجتماعي داخل جماعات مغلقة . ضرب الكاتب المثال الأول بمجموعة من باعة الألماس اليهود بنيويورك؛ إن انتمائهم إلى نفس الجماعة الدينية والثقة العالية بينهم مكنتهم من التبادل التجاري والمعاملات دونما اللجوء إلى مصاريف حول الأمن أو التأمين، وكل سلوك خيانة يؤدي بصاحبه إلى فقدان هذا لرأسمال الاجتماعي وطرده من الجماعة التجارية وحتى الدينية . أما المثال الثاني فيهم الروابط الاجتماعية أو الرأسمال الاجتماعي الذي يوحد الطلبة الكوريين النشطاء داخل مدارسهم . المثال الثالث يتعلق بالممارسات الجماعية والتعاون بين أولياء مجموعة من التلاميذ الإسرائيليين لحراستهم أو مرافقتهم في المجال العام إلى المدارس في مدينة القدس . في المثال الأخير يوضح ممارسات التجار في مدينة القاهرة المصرية الذين تربطهم علاقات تجارية تتصف بالثقة المتبادلة والتعاون حيث يتبادلون بينهم الزبائن للتعاون على الاستقرار المالي والعائلي . فالرأسمال الاجتماعي عند «كولمان » يحيل إلى درجة التعاون المتبادل ومدى احترام القواعد المشتركة والثقة بين أعضاء الجماعة المغلقة التي تضمن

المراقبة أو الضبط الاجتماعي من أجل رفاهية الجميع، فالرأسمال عنده يتجلى وحسب تعريفه السابق في دوره هذا وفي نتائجه على الجماعة.

إذا كان «كولمان » قد اعتمد في تحليله على الجماعات الصغيرة مركزا على الجوانب الإيجابية للاستثمار في هذا الرأسمال، فإن «روبير . د .بوتمان »(Robert D. Putnam) قد رفع من سقف الاستعمال إلى المجتمع كله واعتبره مؤشرا مهما في قياس مدى رفاهية المواطنين من عدمها . فقد اعتبره «*مجموعة من القيم والقواعد والثقة التي تيسر التوافق والتعاون بين الأشخاص من أجل ربح متبادل بين أفراد المجتمع* » ( Robert D. Putnam, 1995)، فهو ليس اتصالا بسيطا بين الأشخاص والمجموعات ولكنه رزامة من الواجبات والحقوق المتبادلة بين أفراد المجتمع والمؤسسات الاجتماعية بصفة عامة.

ومن أجل تبيان أهمية الرأسمال الاجتماعي في المجتمعات وخطورة تلاشيه أو افلاس الأمم مجيبا عن السؤال لماذا تنجح بعض الحكومات الديمقراطية ويفشل البعض الآخر؟ في كتابه (Making Democracy Work)سنة 1993. بين من خلال دراسته هذه لمدن إيطالية معتمدا على مجموعة من المؤشرات من بينها استقرار الحكومة الجهوية، المدة الزمنية للتخطيط للميزانية، مبلغ المصاريف المعتمدة لطرح خدمات عمومية جديدة، الوقت الذي تستغرقه الحكومة للإجابة على أسئلة المواطنين . أسفر بحثه على أن المناطق أو الحكومات الشمالية في المدن الإيطالية مستقرة وفعالة مقارنة بتلك الموجودة في الجنوب نظرا لانتشار مظاهر الفساد وانعدام الثقة وانتشار الرشوة أو ما اسماه بغياب «الالتزام الحضري »-(Pierre-Yves Cusset, 2007, pp. 53,54)

أما المثال الثاني لذي ضربه «بوتنام » عن أهمية الرأسمال الاجتماعي، فهو في الولايات لمتحدة الأمريكية، من خلال مقاله ( Bowling Alone :America's Declining Social Capital ) والذي أثار ضجة في بلاده مبرزا خطورة تلاشي وتآكل الرأسمال الاجتماعي والتي تتجلى حسبه في التراجع الحضاري نتيجة التوجه الكبير للأمريكيين نحو الفردانية مشبها إياهم بلعبة «البولينغ ». كما تدنا مستوى الثقة في المؤسسات وتناقص العمل الجمعوي والنقابي وازداد الضغط النفسي في العمل والانعزال عن الآخرين، زد على ذلك خروج المراءة بقوة إلى سوق الشغل وانخفاض نسبة الزواج وارتفاع نسب الطلاق وتراجع الترفيه الجماعي في مقابل الترفيه

الفردي الذي عززته التكنولوجيا الحديثة . كل هذه العوامل ساهمت في ضعف الروابط الاجتماعية والثقة بين الأفراد والمؤسسات وبالتالي «الاختفاء الغريب للرأسمال الاجتماعي » (Robert D. Putnam , 1995).

من خلال ما تقدم من تحليل لكل من «جيمس كولمان » و«روبرت بوتنام » حول دور الرأسمال الاجتماعي في لحمة الجماعة وخطورة تلاشيه على المجتمع برمته فإن سكان الإقامات السكنية المغلقة والمحروسة في المغرب اختاروا الاستثمار في هذا الرأسمال بالعيش داخل الأسوار فكيف ذلك؟

## 2- المنهجية والأدوات

لكون ظاهرة السكن المسور في المغرب، وحسب بحثنا المتواضع، ماتزال الدراسات شبه منعدمة فإنني أخترت سبيل السوسيولوجيا التفهمية لجمع المعلومات مباشرة من الساكنة وذلك باستعمال تقنية «المقابلات المعمقة » (les entretiens approfondis)، التي تعتبر أمرا رئيسا في مجال حضري واسع ومتفرق وحيث لا مجال للصدفة أو التقاء الأشخاص دون موعد مسبق.(Jacques Gutwirth, 1978)

استغلت مجموعة من الصداقات لكي أستطيع ولوج عالم الأسوار المغلق والمحروس من أجل انجاز مجموعة من المقابلات المعمقة التي تطلب مقابلة السكان عدة مرات بعد انجاز دليل لذلك . لجأت كذلك إلى ربط الاتصال عبر «الواتساب » مرات عديدة للتعمق أكثر مع المبحوثين ;والمبحوثات الذي كان أغلبهم يتعاونون وطلبوا مني عدم التردد في السؤال كلما احتجت إلى مجموعة من المعلومات.

انتقلت إلى مجموعة من الإقامات المحروسة بكل من مدن الدار البيضاء والمحمدية والمنصورية، هذه المدن الساحلية التابعة لجهة الدارالبيضاء –سطات وهي جهة تعرف دينامية اقتصادية مهمة جعلتها مجالا للاستثمار في العقار من طرف المنعشين الخواص الذين يقدمون مجموعة من المنتجات العقارية من بينها الإقامات السكنية المغلقة والمحروسة.

## 3. السكن وراء الأسوار في المغرب استثمار في الرأسمال الاجتماعي لدى الأبناء

### 1.3 نحو مجتمع ذي« التضامن الثالث»

عاشت المجتمعات، ومنذ ثمانينات القرن الماضي، تحولات وديناميات صاحبت «الحداثة المتأخرة » التي نتج عنها مجموعة من التغيرات الاجتماعية؛ فإذا كان «دوركهايم » قد ميز بين «التضامن الميكانيكي » الذي عرفته المجتمعات التقليدية ويجمع بين أشخاص متماثلين تربط بينهم روابط ودية وقوية، وبين «التضامن العضوي » الذي تميزت به المجتمعات الصناعية مع تقسيم العمل والذي يربط بين أشخاص مختلفين ويتميز بتعدد هذه الروابط لكنها كلها تساهم في بناء نفس الجسم الاجتماعي . لقد أضحى هذا التضامن نفسه يعيش أزمة حسب «فرنسوا اشير » و«فرنسيس كودار » (François Ascher and Francis Godar, 1999)نتيجة التقسيم المتزايد للعمل وظاهرة التحضر المتسارعة، وغدا الأشخاص أكثر اختلافا وتعددت انتماءاتهم كما تعددت طرق تنشئتهم الاجتماعية . زد على ذلك ظاهرة الحركية اليومية للأشخاص وتعدد انتماءاتهم؛ فلم تعد حركية الأشخاص محدودة في الانتقال من مكان السكن إلى العمل فقط وكان الحي بعد المنزل المجال الذي يتحركون فيه . فالمدينة الحديثة أضحت «مدينة الاختيارات » ( ville aux choix )(Jean-Loup et all, 1997)التي يمنح مجالها مجموعة من الاختيارات والأماكن التي يمكن أن يتجه إليها الفرد؛ مكان السكن، مكان العمل، أماكن التسوق، أماكن الترفيه ... فهذه «المدينة » التي تدمر العلاقات الاجتماعية وتبعد سكانها عن المجال السوسيو-ثقافي الذي نشأوا فيه و تساهم في تحريرهم من ضغط الجماعة وتعطيهم الحرية في اختيار عالم علائقي خاص بهم وتسمح لهم بتوسيع وتنويع اختياراتهم.

لقد ضعف دور مجموعة من المؤسسات في المجتمع المغربي في ربط وتوطيد العلاقات الاجتماعية بين الأشخاص؛ ضعف دور الحي أو الدرب كمجال للتلاقي بين أبناء نفس الحي، كما قلل من دور مدرسة الحي التي كان الجميع يدرس بها واختار كل واحد مدرسة خاصة ، بل تجد في نفس الأسرة أن الأبناء يدرسون في مدارس مختلفة . تقلصت صداقات الأحياء وغاب مفهوم «ولد الدرب » أو «ولد الحي »، اندثرت كذلك مؤسسة «فران الحي » الذي كان صاحبه يتعرف على خبز كل منزل من خلال الحامل الخشبي «الوصلة [1]»، كما عوض «حمام الحي » بالحمام الخاص في المنزل.

[1]كانت الأسر تعجن الخبز وتجهزه على حامل خشبي يدعى «الوصلة » ليتم نقله إلى فران الحي الذي يتولى طبخه، في العصر الحالي قلت هذه الخدمة الا من أحياء عتيقة حيث أحت الأسر اما تطبخ الخبز داخا منازلها أو

لقد ساهمت هذه التغيرات في «هشاشة » الروابط والعلاقات الاجتماعية في نفس الحي ناهيك عن نفس المدينة . يقول أحد المبحوثين وهو يبتسم «*والله إن لم تضغط على نفسك لانقطعت العلاقات حتى بين أفراد العائلات، ناهيك عن العلاقات بين الجيران والحي . إنه زمان آخر* ».

لقد نقص مستوى التربية والأخلاق العامة وأصبح الوالدان متجاوز ين والمدرسة غدت مردوديتها متدنية مما ينعكس على المعاملات والعلاقات في المجتمع ناهيك عن الكلام النابي الذي أضحى عادة عند الشباب حسب مجموعة من السكان الذين أصبحوا يتوجسون من تدني الأخلاق العامة «*القيم والمبادئ لم تعد تحترم ...أريد أن يتربى أبنائي على النظام وفي وسط يساعد على ذلك لهذا اخترت العيش داخل تجمع سكني مغلق ومحروس ...*» (*عزيزة، 40 سنة، أستاذة*).

أدت هذه التغيرات إلى ظهور ما أسماه « أشير » و «كودار »ب«*التضامن ذو التأمل البعدي* »( la solidarité réflexive )حيث العلاقات الضعيفة والتخصصية وغير الدائمة والمتنوعة (Ascher and Godar,1999)، يرجع هذا حسب «انتوني كيدن » (Anthony Giddens(Yves Bonny, 1996)إلى «*الحداثة المتأخرة* » التي تتميز أو التي من نتائجها عقلانية العلاقات الاجتماعية الناتج عن تفكك مفهومي الزمان والمجال الذي يفصل العلاقات الاجتماعية والأنشطة عن الجذور المحلية والتقليدية ونقل الأنظمة الاجتماعية إلى العالمية ( délocalisation des systèmes sociaux )، زد على ذلك انعكاسية أو « التأمل البعدي للحياة الاجتماعية »( la réflexibilité de la vie sociale) التي تتميز بالمراجعة الدائمة والمستمرة للممارسات الاجتماعية على ضوء مجموع المعلومات التي يستقبلها الشخص حول هذه الممارسات.

أضحت العلاقات الاجتماعية في العصر الحالي، رغم تعددها وانفجارها، ضعيفة وجد متنوعة بل يمكن وصفها بالعلاقات «المحسوبة » فالأشخاص ينتمون إلى عدة مجموعات حسب رغباتهم وحساباتهم، خاصة منها تلك المجموعات الافتراضية؛ فتجده في مجموعات عديدة بواسطة «الوتساب »أو ا«لفيسبوك »أو «الأنستغرام »أو «التويتر » أو «اليوتوب »... كما يمكن أن

اللجوء لاقتنائه من المخابز العصرية نتيجة مجموعة من التحولات السوسيو -اقتصادية التي عرفها المجتمع المغربي من أهما خروج المرأة الى العمل.

ينسحب منها بنقرة على زر الانسحاب أو المغادرة دون قيود أو شروط . لقد أضحى الفرد يستهلك هذه العلاقات كاستهلاكه لباقي المنتجات والأشياء،فكلما مل من المنتج أو ظهر منتج آخر رغب في اقتنائه وتخلى عن الآخر، هكذا أضحت العلاقات بين الأشخاص يحكمها منطق المنفعة.

هذه التغيرات في العلاقات والاجتماعية على صعيد المجتمع والمنفعة الخاصة هي التي أدت بمجموعة من الأشخاص إلى البحث عن التجمع في مجموعات سكنية مغلقة ومحروسة لمحاولة الاستثمار في الرأسمال الاجتماعي فكيف ذلك؟

### 2.3. السكن وراء الأسوار استثمار في الرأسمال الاجتماعي للأبناء

نتيجة لهذه التغيرات التي ساهمت في هشاشة الروابط الاجتماعية بل واندثار بعض الأخلاق العامة والقيم حسب سكان هذه الإقامات مما يهدد تماسك المجتمع وبالتالي رأسماله الاجتماعي، فقد اختارت فئات اجتماعية في المغرب التجمع داخل مجتمعات سكنية مسورة ومحروسة أو ما يطلق عليه تجاريا ب «الإقامات السكنية المغلقة والمحروسة » والتي يتزايد عددها بشكل كبير بكل من مدن الدار البيضاء، خاصة بمنطقة «دار بوعزة »، وبمدينة «المحمدية » والشريط الساحلي لمدينة «المنصورية ». اختارت هذه الفئة التواري وراء الأسوار لأن المجتمع في نظرها يعيش أزمة أخلاق وقيم خالقة بين أعضائها شبكة من العلاقات ومجموعة من القواعد كما يسود بينهم نوع من الثقة التي تعتبر «روح» الرأسمال الاجتماعي كما يعبر عن ذلك (صلاح، مهندس، 40 سنة):

*«عشت في حي شعبي في مدينة الدار البيضاء، في الحقيقة قضينا طفولة رائعة نلعب مع أولاد الدرب والكل يعرف الكل ، لكن ما أرى الآن مختلف جدا ؛ العنف والسرقات والكلام النابي والبلية (يقصد المخدرات ) ولا مجال لكي يلعب فيه الأطفال ولا مساحات خضراء الإسمنت في كل مكان وإن كانت هناك حديقة صغيرة فلا أحد يهتم بها فيلحقها التخريب ما زلت أزور والدي في هذا الحي ولكن ارتأيت أن أسكن بعيدا عن هذه المشاكل لكي أستطيع تربيتي أبناء في مكان على الأقل نظيف ...القيم والمبادئ لم تعد تحترم ...أريد أن يتربى أبنائي على النظام وفي وسط يساعد على ذلك لهذا اخترت العيش داخل تجمع سكني مغلق ومحروس ...»*

يشكل التجمع السكني المسور نوعا من الجماعةالتي تعتبر المكان الذي يتجسد فيها الرأسمال الاجتماعي والذي تختلف درجته من جماعة إلى أخرى حسب الخصائص الاقتصادية والاجتماعية للأفراد المكونين لها والذين يسعون لتحقيق نفس الأهداف والمنافع المشتركة .

تشكل الإقامة المغلقة والمحروسة في دراستنا الجماعة التي لها نفس الهدف وهو العيش المشترك في ظروف هادئة وآمنة والاستفادة من مجموع الخدمات التي يوفرها التجمع السكني؛ *«اخترت السكن هنا أولا لكونه مجالا مغلقا وآمنا خاصة بالنسبة للأطفال، وتسكن مع اشخاص لهم نفس التوجه ونفس الأهداف* » (نجاة، أستاذة جامعية، 45سنة )، *« اخترت العيش ضمن مجموعة من السكان الذين بدا لي أنهم يتضامنون لحل جميع مشاكل الإقامة والتسيير وهذا ما جعلني أطمئن في سكني هذا بعد تجارب عددية من المشاكل في سكنات أخرى*» ( علي، 56 سنة، مفتش تربوي).

تعتبر نسبة احترام القواعد التي تربط الأفراد داخل الجماعة «العنصر الهيكلي » أو العمود الفقري للرأسمال الاجتماعي أو ما يمكن نعته ب «أسهم المستثمرين » التي كلما كانت مرتفعة كانت نتائج الاستثمار مرتفعة . داخل التجمعات السكنية المحروسة، رغم أن العلاقات أو المؤانسة الاجتماعية ضعيفة بين أفراد المجموعة بمعنى كل واحد في حاله، لكن قوتها تستمدها من ضعفها أو ما أسماه «مارك كرانوفتر » (Mark Granovetter, 1973)ب«*قوة الروابط الضعيفة* »، فعكس الروابط القوية التي تتميز بتكرارها وكثافة المشاعر والألفة مثل العلاقة بين أفراد الأسرة، فالروابط الضعيفة أو شبكة الروابط الضعيفة تتصف بالمنسباتية وعدم التكرار، لكنها ذات منفعة أكثر من تلك القوية من حيث الحصول على مجموعة من المعلومات والانفتاح على العالم الخارجي والخروج من تلك العلاقات المحدبة والمنغلقة . إ ن وصفها هنا في هذا السياق بالضعف لأنها تقتصر في بعض الأحيان على القاء التحية فقط و لكن قوتها يمكن أن ستمدها من الاحترام المتبادل لبنود قواعد العيش المشترك ؛ «*علاقاتي محدودة جدا مع الجيران ولكن هذا في صالحي وصالحهم ليبق الاحترام المتبادل وفي حدود مصلحة الجميع مثل المقاولة؛ كل يعمل في حدود مهمته من أجل مصلحة المقاولة* »( آمنة، 38سنة، إطار تجاري عالي ). لكن إذا كان الوالدين محدودي العلاقات بين الجيران، ف إن الأطفال هم من يستفيد من هذه العلاقات، خاصة داخل الفضاءا ت المشتركة للعب مع أقرانهم، بعيدا عن مخاطر الشارع ومستفيدين كذلك من الرأسمال الثقافي لمجموع الولدين الذين يمثل جلهم أطر عليا كالمهندسي ن والأطباء والأساتذة...

تتوفر مجمل التجمعات السكنية المغلقة والمحروسة على ما يمكن تسميته ب «النظام الداخلي » أو القواعد المشتركة التي تحدد الحقوق والواجبات المنظمة لحسن سير التجمع السكني، ومحاولة تجنب بعض المشاكل التي قد تهدد راحة السكان . فأغلب السكان الذين «هاجروا »

إلى هذا النوع من السكن «هربوا » من عدم النظام الذي يسود الأحياء المفتوحة من ضوضاء وكلاب ضالة والباعة المتجولين الذين حولوا بعض أحياء المدن إلى أسواق يومية تعج بالفوضى والروائح الكريهة التي تزعج السكان . ناهيك عن كون هذه الأحياء في نظرهم لا تتوفر على خدمات خاصة بالأطفال الذين يضطرو ن إلى ا للعب في الشارع الذي يعج بالمخاطر والكلام النابي.(انظر الصورتين أسفله):

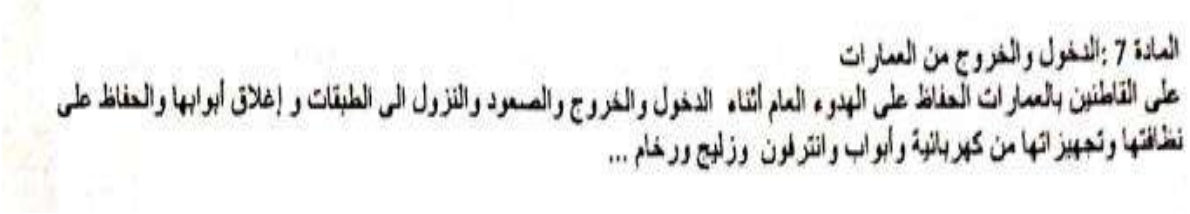
*الصورة رقم 1: أطفال يلعبون داخل ملعب إقامة محروسة*

*الصورة رقم 2: أطفال يلعبون في حي مفتوح*

أصبح الطفل مركز اهتمام الطبقة المتوسطة وذلك بالسعي إلى توفير مسكن لائق يجد فيه مرافقا للعب بأمان من مخاطر الشارع الذي أضحى يخيف «*الشارع يخيف* » يقول أحد الساكنة، وتوفير تعليم «جيد » يسمح له بالترقي الاجتماعي؛ فالعلاقات بين الأجيال داخل الأسرة الحديثة حسب «فرنسيس كودار »(Godard, 1993)تنتظم حول الرهان التعليمي حيث يقاس النجاح الاجتماعي بقدرة إنتاج «أطفال ذوي شواهد ». يعد هذا الهاجس أيضا مقلقا للطبقة المتوسطة التي تقطن هذه الإقامات والتي تعتبر الطفل رأس مال «*الدراري هما رأس مالي* »تقول إحدى الساكنات.

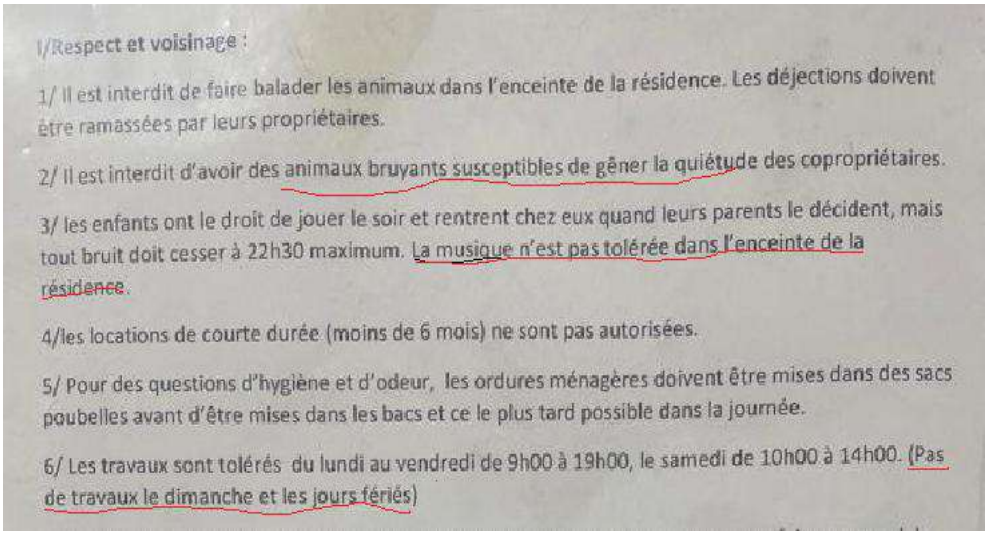
تنص أغلب القواعد التي تنظم حسن العيش المشترك على احترام أوقات اللعب بالنسبة للأطفال والحفاظ على نظافة المرافق المشتركة والتجهيزات والهدوء وعدم ازعاج الجيران، كما تنص كذلك على المحافظة على جمالية الإقامة من خلال منع تغيير في معالم واجهة الشقق أو انجاز بعض الأشغال المزعجة أيام العطل (انظر الصورتين 3و 4)، فسن هذه القواعد يمكن اعتباره مثل قواعد السير التي يحترمها «الجميع » دون الحاجة إلى التعارف أو ربط العلاقات بين جميع

مستعملي الطريق، فما يربط الجميع هو تلك القواعد المنظمة للعيش المشترك التي تضمن الحقوق والواجبات التي يحاول الجميع تطبيقها وتربية النشء عليها.



المادة 7 :الدخول والخروج من العمارات
على القاطنين بالعمارات الحفاظ على الهدوء العام أثناء الدخول والخروج والصعود والنزول الى الطبقات و إغلاق أبوابها والحفاظ على نظافتها وتجهيزاتها من كهربائية وأبواب وانترفون وزليج ورخام ...

*الصورة رقم 3: مقتطف من القانون الداخلي لإقامة سكنية محروسة*



I/Respect et voisinage :

1/ Il est interdit de faire balader les animaux dans l'enceinte de la résidence. Les déjections doivent être ramassées par leurs propriétaires.

2/ Il est interdit d'avoir des animaux bruyants susceptibles de gêner la quiétude des copropriétaires.

3/ les enfants ont le droit de jouer le soir et rentrent chez eux quand leurs parents le décident, mais tout bruit doit cesser à 22h30 maximum. La musique n'est pas tolérée dans l'enceinte de la résidence.

4/les locations de courte durée (moins de 6 mois) ne sont pas autorisées.

5/ Pour des questions d'hygiène et d'odeur, les ordures ménagères doivent être mises dans des sacs poubelles avant d'être mises dans les bacs et ce le plus tard possible dans la journée.

6/ Les travaux sont tolérés du lundi au vendredi de 9h00 à 19h00, le samedi de 10h00 à 14h00. (Pas de travaux le dimanche et les jours fériés)

*الصورة رقم 4: مقتطف من القانون الداخلي لإقامة سكنية محروسة*

فأغلب المقيمين يفضلون أن تبق العلاقات جد محدودة وما يهم هو الاحترام المتبادل بين الجيران؛ فالجار الجيد هو الذي يطبق بنود القواعد المنصوص عليها في بنود القانون الداخلي .

وهذا ما ذهب إليه التقرير الوطني حول الرابط الاجتماعي الذي بين أنه رغم أن 62,4 % من المبحوثين والمبحوثات أقروا بمعرفتهم لجيرانهم إلا أن 47,4 % منهم يفضلون أن تكون العلاقة جد محدودة وتنحصر فقط في تبادل التحية، أما أن النساء اللواتي كن قديما يعتبرن

العمود الفقري للعلاقات بين الجيران بل و يسعين إلى ذلك، فان 40,1 % من المستجوبات يفضلن أن تبق العلاقة منحصرة في إلقاء التحية ولا يرغبن في توطيد هذه العلاقات وتطويرها إلى زيارات أو تبادل منافع بينهن.

كما أوضح التقرير أن الشعور بالثقة بين الجيران ينخفض كلما انتقلنا من المجال القروي إلى المجال الحضري، وكلما ازداد المستوى الدراسي : 40% من الذين يقل مستواهم التعليمي عن الابتدائي يثقون في جيرانهم بينما فقط 18% من ذوي مستوى عالي من التعليم هم الذين يثقون في جيرانهم.(المعهد الملكي للدراسات الاستراتيجية، 2012).

رغم أن بعض التجمعات السكنية تعيش بعض المشاكل في التسيير من حين إلى آخر، إلا أنه لوحظ أنه كلما كان الثمن مرتفعا قلت هذه المشاكل ويمكن تفسير ذلك بالمستوى العالي لكل من الرأسمال المادي والثقافي اللذان قد يؤثران إيجابا في مستوى الرأسمال الاجتماعي الذي يتقوى كذلك بدرجة الثقة بين الأفراد وهذا ما يسع طإليه سكان هذه الإقامات ولو ب «العدوى »بين أطفال الجيران لكي تتم تنشئتهم داخل مجال تحترم فيه الحقوق والواجبات.

تعتبر الثقة روح الرأسمال الاجتماعي الذي يضمن حسن النوايا بين الأعضاء، وتفادي كثرة الشكوك التي قد تؤدي إلى تخريب الجماعة، خاصة بين مجموع السكان والممثلين لهم في جمعية الملاكين التي تسهر على حسن تطبيق القواعد والتي ينتخب أعضاءها بشكل «ديمقراطي ». يتم انتخاب ممثلين قادرين على تحمل مسؤولية التسيير سواء من حيث استخلاص مساهمات السكان لتمويل الخدمات أو التعاقد مع مقاولات خاصة لتدبير النظافة والحراسة او لحل بعض المشاكل التي قد تحدث داخل الإقامة السكنية فدرجة الثقة تعتبر من أهم أسهم الرأسمال الاجتماعي، ليس فقط، بين أفراد جماعة معينة كجماعة السكن هنا، ولكن داخل المجتمع بين أفراده فيما بينهم وبينهم والمؤسسات الاجتماعية الأخرى وهذا ما بينته دراسات «بنتام » التي ذكرنا سواء في إيطاليا أو الولايات المتحدة الأمريكية.

يتطلب الرأسمال الاجتماعي *«ترويضا وتعودا على الالتزام بالمعايير الأخلاقية للمجتمع* »(فوكوياما، 2015) لهذا فإن هؤلاء السكان اختاروا العيش داخل «إقامات سكنية مغلقة ومحروسة » لكي يستطيعوا تنظيم أنفسهم من أجل مجال مشترك تحترم فيه قواعد العيش المشترك ويعودون أبنائهم على الالتزام بالقواعد المنظمة للحقوق والواجبات، أي الاستثمار

في الرأسمال الاجتماعي لديهم الذي يكون عبر آليات التنشئة الاجتماعية سواء داخل الأسرة أو داخل مجال السكن.

## خلاصة

يتميز الرأسمال الاجتماعي عن باقي رؤوس الأموال الأخرى المادية والثقافية أو البشرية بكونه لا يتعلق بالفرد فقط ولكنه يحيل إلى العلاقات بين الأفراد وحتى بين المؤسسات، لهذا فإن تلاشيه قد يهدد تماسك المجتمع برمته . ومن أجل هذا فقد اختارت فئات اجتماعية الاستثمار فيه داخل تجمعات سكنية مغلقة ومحروسة لكي تنعم بمجال هادئ وآمن تحترم فيه الحقوق والواجبات من خلال سن مجموعة من القواعد والقوانين المنظمة للعيش المشترك بعيدا عن الفوضى التي تعيشها بعض الأحياء التقليدية أو بعيدا عن أمراض المدينة الناتجة عن تآكل مخزون هذا الرأسمال.

بين البحث أن هذه الفئات الاجتماعية اختارت التواري وراء الأسوار بحجة تلاشي الرأسمال الاجتماعي داخل المجتمع ومحاولتهم الاستثمار فيه من خلال مجال السكن، لكن ألا ينذر هذا بتقسيم المجتمع وزيادة في تدهور العلاقات الاجتماعية أ م أنها ظاهرة صحية قد تساهم في تقوية الرأسمال الاجتماعي داخل المجتمع؟

## المراجع

- فرانسيس فوكوياما، (2015)***الثقة، الفضائل الاجتماعية ودروها في خلق الرخاء الاقتصادي*** ، (ترجمة معين الامام و مجاب الامام)، الدوحة: منتدى العلاقات الدولية والعربية، الطبعة الأولى ، 642ص.

- Gérald Billard, Jacques Chevalier and François Madoré,(2005)***VILLE FERMÉE, VILLE SURVEILLÉE La Sécurisation Des Espaces RésidentielsEn France et En Amérique Du Nord***, Presses universitaires de Rennes, 235p.
- Pierre-Yves Cusset,(2007)***le lien social***, paris : Armand Colin, , 125p.

- الحسن ايت الحسن, و سعاد عزيزي، (2022))، "المجتمعات المسورة بالمغرب بين دوافع القاطنين وإغراءات المنعش العقاري." مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية، ص: 11-24: https://hcommons.org/deposits/item/hc:48133
- المملكة المغربية، المعد الملكي للدراسات الاستراتيجية، التقرير الوطني حول الرابط الاجتماعي، (2012)، على الرابط: https://ires.ma/fr/publications/rapports-generaux/rapport-de-lenquete-nationale-sur-le-lien-social-au-maroc

- Capron Guénola,(2004), « Les ensembles résidentiels sécurisés dans les Amériques: une lecture critique de la littérature [1] », *L'Espace géographique*, (tome 33), p. 97-113. DOI : 10.3917/eg.332.0097. URL : https://www.cairn.info/revue-espace-geographique-2004-2-page-97.htm
- Déchaux Jean-Hugues. Godard Francis, (1993), «*La famille, affaire de générations*».. In: *Revue française de sociologie*, 1993, 34-1. Sur la scolarisation. pp. 151-155.[ En ligne] :

  <www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1993_num_34_1_4233>
- Edward J. Blakely and Mary Gail Snyder,( 1997),*Fortress America: Gated Communities in the United States* (Washington, D.C: Brookings Institution Press,), P.2
- François Ascher and Francis Godard, (1999) 'Vers une troisième solidarité', <https://www.jstor.org/stable/24278391>.
- Georg Glasze,(2005) 'Some Reflections on the Economic and Political Organisation of Private Neighbourhoods', *Housing Studies*, 20.2, 221–33 <https://doi.org/10.1080/02673030342000331745>.
- Georg Glasze,( 2003 ) 'Quand la segregation devient fragmentation: espaces residentiels securises et gouvernance urbaine privee', <https://archiv.geographie.uni-erlangen.de/wp-content/uploads/ggl_publik_segregatfragmentat_100113.pdf>.
- Gourdon Jean-Loup. Geneviève Dubois-Taine, Yves Chalas, (1997), La Ville Emergente, L'Aube,. In: Les Annales de la recherche urbaine, N°76, 1997.

Ville, emploi, chômage. pp. 160-162; https://www.persee.fr/doc/aru_0180-930x_1997_num_76_1_2126_t1_0160_0000_4

- Isabelle Berry-Chikhaoui et Agnès Deboulet, (2004) 'Les Compétences Des Citadins : Enjeux et Illustrations à Propos Du Monde Arabe', in *Maghreb, Dimensions de La Complexité*, Institut de recherche sur le Maghreb contemporain (Tunis, 2004), pp. 315–27 <https://books.openedition.org/irmc/1601?lang=en>.
- Jacques Gutwirth,(1978) L'enquête en ethnologie urbaine. Hérodote - Revue de géographie et degéopolitique, Elsevier Masson/La Découverte, 1978, pp.38-55
- Jacques Donzelot, (1999) 'La nouvelle question urbaine', Editions Esprit, No. 258 (11) 1999, 87–114 <: https://www.jstor.org/stable/24278387>.
- James S. Coleman, (1988), 'Social Capital in the Creation of Human Capital', *American Journal of Sociology*, Vol. 94, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure, pp. S95-S120, 1988 <https://www.jstor.org/stable/2780243>.
- Mark S. Granovetter, (1973), The Strength of Weak Ties, merican Journal of Sociology , , Vol. 78, No. 6 (May, 1973), pp. 1360- 1380, en ligne : https://www.jstor.org/stable/2776392
- Ponthieux,S, (2004), Le Concept du Capital Social ; Analyse Critique, 10ème Colloque de ACN , Division ;Condition de vie des ménages ,Insee,.
- Robert D. Putnam, (1995), Tuning In, Tuning Out: The Strange Disappearance of Social Capital in America, Political Science and Politics , Dec., 1995, Vol. 28, No. 4 (Dec., 1995), pp. 664- 683 en ligne : URL: https://www.jstor.org/stable/420517.
- Rowland Atkinson and Sarah Blandy,(2005) 'Introduction: International Perspectives on The New Enclavism and the Rise of Gated Communities', *Housing Studies*, 20.2, 177–86 <https://doi.org/10.1080/0267303042000331718>.
- S. Blandy and D. Parsons, 'Gated Communities in England : Rules and Rhetoric of Urban Planning', *Geographica Helvetica*, 58.4 (2003), 314–24 <https://doi.org/10.5194/gh-58-314-2003>.
- Yves Bonny, La modernité en question, Critique de la modernité by Alain Touraine: Les conséquences de la modernité by Anthony Giddens, en ligne : https://www.jstor.org/stable/43150393.

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°10
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

# L'ASPECT DES TRUCTIF DE LA COMMUNICATION INTERPERSONNELLE DANS LE DOMAINE PROFESSIONNEL

**Ayoub DEHBI**

**Doctorat en Communication à l'Université Ibn Zohr Agadir**

**Laboratoire de Recherche en Société Langage,Art et Médias**

ORCID ID: 0009-0004-8738-4269 (https://orcid.org/0009-0004-8738-4269)

## Résumé

Dans cet article, nous avons présenté une vue d'ensemble du processus de communication, nous avons formulé une définition de la communication et examiné ses éléments centraux : le processus, la transaction, les symboles et la signification (partagée). Nous avons également examiné le débat relatif à l'intentionnalité. Nous avons brièvement passé en revue l'histoire du domaine de la communication afin de comprendre comment ses origines diverses dans la rhétorique, la psychologie et l'élocution soutiennent la diversité que nous trouvons dans le domaine aujourd'hui. La communication n'étant pas toujours positive, les façons dont elle peut être destructrice ont été notées. Enfin, en raison de ces résultats destructeurs, la communication ne peut jamais être discutée sans un examen de l'éthique et, par conséquent, trois systèmes éthiques, l'impératif catégorique, l'utilitarisme et l'éthique du soin, ont été fournis comme lignes directrices pour déterminer la "bonne" ligne de conduite lorsque nous décidons de la manière de communiquer. En lisant le reste de ce texte, nous espérons que vous garderez à l'esprit ces éléments fondamentaux pour vous aider à comprendre ce qui se passe dans les rencontres de communication.

Pour commencer notre exploration de la communication interpersonnelle et ses aspects, nous allons d'abord la définir, ainsi que les termes clés qui la composent. Nous aborderons ensuite le concept d'intentionnalité dans le cadre de la définition de la communication. Ensuite, nous examinons quatre modèles de communication qui nous aident à comprendre le processus de communication. Enfin, nous retraçons brièvement l'histoire du domaine de la communication.

**Mots clés :** Communication – Communication Interpersonnelle – Modèle de Communication

## Abstract

In this article, we have presented an overview of the communication process, formulated a definition of communication and examined its central elements: process, transaction, symbols and (shared) meaning. Wealsoexamined the debate on intentionality. We briefly reviewed the history of the field of communication to understand how its diverse origins in rhetoric, psychology and elocution support the diversity we find in the field today. As communication is not always positive, the ways in which it can be destructive were noted. Finally, because of these destructive results, communication can never be discussed without an examination of ethics and, therefore, three ethical systems, the categorical imperative, utilitarianism and the ethic of care, were provided as guidelines for determining the "right" course of action when we decide how to communicate.

As you read the rest of this text, we hope you'll keep these fundamentals in mind to help you understand what's going on in communication encounters.To begin our exploration of interpersonal communication and its aspects, we'll first define it, as well as the key terms that make it up. We then turn to the concept of intentionality as part of the definition of communication. Next, we examine four models of communication that help us to understand the communication process. Finally, we briefly retrace the history of the field of communication.

**Key words:** Communication - Interpersonal Communication - Communication Model

## Introduction

Nous sommes très conscients de l'évolution et de la difficulté du climat actuel en matière de communication. Qu'il s'agisse de débats politiques très tendus, de l'expression de réactions émotionnelles complexes en 280 caractères ou d'interactions quotidiennes avec nos amis et nos collègues de travail, la communication est au cœur de nos vies personnelles et professionnelles. À mesure que nos choix de canaux de communication se multiplient, nos décisions en matière de communication deviennent plus complexes. En outre, malgré un éventail toujours plus large d'options de communication, de nombreuses personnes se sentent

incomprises, seules ou frustrées après avoir communiqué avec d'autres. En fait, de nombreuses personnes se sentent déconnectées.

Les gens entrent dans une classe de communication avec des compétences qu'ils ont acquises en observant leurs amis, les membres de leur famille et leurs collègues, ainsi qu'en consommant la culture populaire. Ces observations constituent un réservoir de connaissances pratiques, mais elles n'offrent pas la compréhension plus riche qui découle de l'association des connaissances pratiques et des connaissances théoriques. Un cours de communication permet cette association et offre un laboratoire pour mettre en pratique des compétences de communication efficaces.

## Définition des termes

Le mot communication vient d'un mot latin qui signifie "rendre commun", et ce sens du commun ou du partagé se retrouve dans la plupart des définitions utilisées par les chercheurs et les communicateurs eux-mêmes. C'est dans cet esprit que nous proposons notre définition de la communication : La communication est un processus transactionnel utilisant des symboles pour créer un sens (partagé).

Cette définition comporte quatre éléments essentiels :

- Processus
- Transaction
- Symboles
- Sens

Lorsque nous affirmons que la communication est **un processus**, nous voulons dire qu'il s'agit d'une activité continue, ininterrompue et en constante évolution.

Nos rencontres de communication n'ont ni début ni fin. Bien sûr, nous allumons et éteignons nos tablettes, nous commençons et arrêtons de parler au téléphone, nous entamons des conversations et sortons de la pièce lorsque nous avons terminé. Mais la nature processuelle de la communication nous alerte sur le fait qu'il s'agit de débuts et de fins temporaires. En d'autres termes, une rencontre de communication spécifique est toujours conditionnée par ce qui s'est passé avant elle et par ce qui se passera après.

Le deuxième élément de notre définition stipule que le processus de communication est transactionnel. Cela signifie que la communication implique des messages simultanés entre ou parmi les communicateurs. Bien que les personnes ne parlent généralement pas en même temps, elles envoient des messages non verbaux pendant qu'une autre personne parle. En outre, **l'approche transactionnelle** soutient que les communicateurs se créent essentiellement les uns les autres par le biais de la communication. Pensez à un professeur dont vous appréciez les cours. Vous pensez qu'il est brillant, drôle, centré sur l'étudiant et accessible. Vous êtes choqué d'apprendre que votre ami pense que ce professeur est arrogant, partial et égocentrique. Vous et votre ami avez eu des relations différentes avec le professeur et ces relations ont "créé" des personnalités différentes.

Le troisième élément de notre définition est **le symbole**. Les symboles sont des étiquettes ou des représentations arbitraires de phénomènes. Les mots sont des symboles d'idées et d'objets.

Pour développer, le symbole concret "voiture" représente un véhicule. Le symbole abstrait de la "démocratie", en revanche, ne fait pas référence à une chose spécifique. Bien que le mot "voiture" puisse représenter un grand nombre de types de voitures différents (Mercedes, Toyota, etc.), tous les objets représentés sont tangibles. La démocratie, en revanche, n'est pas un concept matériel ou physique et n'a pas de référent spécifique.

Les symboles (en particulier les symboles abstraits) peuvent être ambigus. Par exemple, Ayoub demande "Comment trouves-tu ma coupe de cheveux ?". Et Khadija répond : "Elle est unique". Le mot "unique" est ambigu car Ayoub est libre de choisir si Khadija aime, n'aime pas ou n'est pas sûre de sa coupe de cheveux. Si la réponse était "C'est superbe !", il y aurait moins d'ambiguïté. Enfin, les symboles sont approuvés par un groupe de personnes. Ce groupe peut être important, comme un pays entier, ou restreint, comme une famille. Les personnes extérieures au groupe peuvent ne pas comprendre les symboles utilisés au sein d'un groupe particulier. Les membres immédiats d'une famille donnée comprendront la plaisanterie "seule grand-mère connaît la recette", tandis que les personnes extérieures à la famille n'en comprendront pas complètement le sens, même si elles peuvent définir les mots. L'un des moyens de socialiser les gens dans un groupe est d'apprendre son jargon ou son langage unique

**Le sens** est la quatrième composante de notre définition et il est particulièrement important de le comprendre car le sens est ce que les gens font d'un message, et le sens partagé est

généralement considéré comme l'objectif de la communication. Comme vous l'apprendrez au chapitre 4, les mots ou les symboles seuls n'ont pas de sens ; les gens leur attribuent un sens. Par exemple, si vous vous exprimez en anglais pour demander à un francophone de vous indiquer le chemin du bureau de poste, vous aurez fourni un message.

L'une des difficultés de la définition de la communication réside dans la question de savoir s'il faut inclure dans la communication les messages qui ne créent pas de sens commun. Pensez-vous que les malentendus et les explications qui échouent sont synonymes de communication ?

Le sens peut également être considéré comme existant à deux niveaux : le contenu et la relation. Le niveau du contenu fait référence à la signification littérale d'un message. Si vous demandez à votre professeur où aura lieu l'examen final, le niveau littéral de ce message est une demande d'information sur le lieu de l'examen. Le niveau relationnel a trait à la relation qui existe entre les communicateurs. Si vous posez la question à votre professeur sur un ton déférent et en souriant, la relation communiquée est une relation de différence de pouvoir et, éventuellement, de respect. Si vous posez la question en fronçant les sourcils, la signification communiquée au niveau de la relation est celle d'une aversion et d'un manque de respect. Le niveau de contenu reste le même, mais le niveau de relation change dans cet exemple.

Notre définition de la communication souligne qu'il s'agit d'un processus transactionnel dépendant de symboles qui créent du sens entre les personnes. Bien que l'objectif soit de partager une signification, les malentendus sont si fréquents que nous les incluons dans la communication, même s'il s'agit d'une communication médiocre. Un élément qui n'est pas mentionné dans notre définition est l'intentionnalité, c'est-à-dire le fait de savoir si un communicateur a l'intention d'envoyer un message particulier. Les spécialistes débattent de la question de savoir si les messages envoyés involontairement peuvent être considérés comme de la communication.

## Communication et intentionnalité

Une question récurrente liée à la définition de la communication concerne l'intentionnalité. La question "Tout comportement est-il de la communication ?" est au cœur de ce débat dans le domaine de la communication. Supposons qu'au cours d'un entretien d'embauche avec Mme Thomas, Anthony Wells évite de la regarder dans les yeux et que sa voix tremble un peu. Il tourne ses mains sur ses genoux et tape du pied à plusieurs reprises. Le changement de contact visuel d'Anthony, sa nervosité vocale et d'autres non-verbaux distrayants peuvent-ils être considérés comme de la communication ? Ou bien les comportements d'Anthony sont-ils simplement des manifestations de sa nervosité dont il n'était pas conscient et qu'il n'avait pas l'intention de faire remarquer à Mme Thomas ?

Nous avons choisi de limiter notre discussion sur la communication aux transactions symboliques intentionnelles : celles dans lesquelles au moins une des parties transmet un message à une autre avec l'intention de modifier le comportement de l'autre.... Selon notre définition, l'intention de communiquer et l'intention d'influencer sont synonymes. S'il n'y a pas d'intention, il n'y a pas de message.Toutefois, d'autres chercheurs estiment que cette interprétation est trop limitée et restreint trop la définition de la communication.

Dans les années 1950, un groupe de chercheurs et de théoriciens issus de différentes disciplines, dont la communication, l'anthropologie et la psychiatrie, se sont réunis pour étudier la communication. Ils se sont réunis à Palo Alto, en Californie (où se trouve l'université de Stanford).Ils se sont efforcés d'établir une compréhension commune du processus de communication. L'un des principaux résultats (et provocateurs) de leurs discussions théoriques est la phrase suivante : "On ne peut pas ne pas communiquer" (Watzlawick, Beavin et Jackson, 1967). Ce qu'ils voulaient dire, c'est que nous communiquons en permanence, même si nous ne prononçons pas un mot ou n'avons pas l'intention de transmettre un message. Selon le groupe de Palo Alto, le changement de regard d'Anthony dans l'exemple précédent serait de la communication.

Vous pensez peut-être que le point de vue défendu par le groupe de Palo Alto présente des difficultés inhérentes. Tout d'abord, si tout est considéré comme de la communication - tous les comportements verbaux et non verbaux - il semble alors impossible d'étudier la

communication de manière réfléchie et organisée. Si tout est défini comme de la communication, il est difficile de considérer la communication comme un domaine d'étude. L'une des premières choses que font les chercheurs pour délimiter un domaine d'étude est de définir leur objet d'étude. Ils y parviennent en dissociant leur objet d'étude de tous les autres éléments connexes afin de pouvoir en discuter clairement. Une question importante pour nous, chercheurs en communication, est la suivante : en quoi le comportement de communication diffère-t-il de tous les autres comportements ?

L'un des premiers pionniers associés au groupe de Palo Alto a par la suite clarifié son affirmation initiale. Janet Beavin-Bavelas (1990) a déclaré que "tout comportement n'est pas communicatif, bien qu'il puisse être informatif" (p. 599). Notre position s'inscrit dans cette tradition. Tout comportement a un potentiel communicatif, mais la communication existe sous une forme plus intentionnelle. Pour établir et partager un sens, une certaine intention est nécessaire, même si des comportements involontaires (par exemple, sourire nerveusement) peuvent affecter le processus d'établissement et de partage du sens.

## L'aspect destructif de la communication

Les ouvrages populaires de développement personnel gagnent des bénéfices énormes en vendant l'idée que la communication est la solution magique à tous les maux de la vie. En parcourant les titres de livres sur Amazon, par exemple, on peut trouver de nombreux ouvrages promettant de résoudre les problèmes relationnels et professionnels grâce à une communication efficace. Pensez au nombre de fois où vous avez vu des livres promettant que la communication peut résoudre vos problèmes.

Les émissions de télévision et de la radio, ainsi que les coachs de conseils, suggèrent de parler des problèmes et de communiquer avec quelqu'un d'autre pour les résoudre. Il est vrai que la communication est souvent une bonne chose, qu'elle favorise une meilleure compréhension entre les gens et même une meilleure santé mentale et physique pour les individus. Pourtant, il arrive que la communication donne lieu à des expériences moins que satisfaisantes. Un domaine de recherche dans les études sur la communication se concentre sur les aspects destructeurs de la communication. L'aspect destructeur de la communication fait généralement référence à la communication négative échangée entre les personnes ou aux effets négatifs qui résultent des rencontres de communication.

Brian Spitzberg et William Cupach, ainsi que d'autres chercheurs, nous incitent à réfléchir aux problèmes qui résultent de la communication avec les autres. Ces chercheurs nous rappellent que les gens peuvent communiquer de manière manipulatrice, trompeuse, exploiteuse, racisteet émotionnellement abusive. En d'autres termes, la communication peut parfois être franchement désagréable. Heureusement, toutes les personnes ne se livrent pas à ce type de communication, mais nous devons être conscients que c'est parfois le cas. Et nous devonsnous rappeler que la communication assistée par la technologie peut avoir un côté destructeur.

Dans la communication interpersonnelle, le côté destructeur de la communication peut également se manifester, peut-être de manière plus bénigne, par des paroles excessives. Certains individus, connus sous le nom d'accros de la parole, peuvent en fait inhiber la communication. Jim McCroskey et Virginia Richmond ainsi que d'autres chercheurs soulignent que les communicateurs compulsifspeuvent parler plus qu'ils ne le devraient et parler alors qu'ils savent qu'ils devraient se taire. En outre, nos recherches affirment que les bavards sont conscients que leurs propos sont perçus comme excessifs, mais qu'ils ne modifient pas leur comportement.

Nous pensons que ces personnes s'engagent dans un discours destructeur, car elles choisissent de parler de manière compulsive et d'ignorer les besoins des autres. Elles font ainsi preuve d'une faible compréhension de la valeur de l'écoute.

En lisant cet article, gardez à l'esprit que la communication est un outil et que les gens peuvent l'utiliser à des fins à la fois productives et destructrices. Nous devons comprendre les moments où la communication est utilisée de manière incorrecte ou inappropriée. En outre, il arrive qu'une même situation de communication comporte à la fois des aspects positifs et négatifs.

Notre discussion sur l'aspect destructeur de la communication met en évidence la nécessité d'établir des lignes directrices éthiques pour les rencontres de communication. Nous allons à présent nous pencher sur trois systèmes éthiques qui nous aident à faire des choix constructifs en matière de communication.Si vous pouvez reconnaître ce qui est éthique et ce qui ne l'est pas, vous êtes sur la bonne voie pour utiliser la communication de manière appropriée et efficace.

## Systèmes éthiques de communication

Selon l'éthicien de la communication Richard Johannsen, des questions éthiques peuvent se poser dans le comportement humain chaque fois que ce comportement peut avoir un impact significatif sur d'autres personnes, lorsque le comportement implique un choix conscient des moyens et des fins, et lorsque le comportement peut être jugé par des normes de bien et de mal. Dans presque toutes les situations de communication, des questions éthiques se posent. Il n'est pas exagéré de conclure que la prise en compte de l'éthique est essentielle à toute communication.

L'éthique peut être définie comme la perception du bien ou du mal d'une action ou d'un comportement, et elle implique une prise de décision morale. Comme l'ont conclu Raymond Pfeiffer et Ralph Forsberg : "Agir de manière éthique, c'est, au minimum, s'efforcer d'agir de manière à ne pas blesser les autres, à respecter leur dignité, leur individualité et leur valeur morale unique, et à traiter les autres comme s'ils étaient aussi importants que soi" (p. 7). Vous pouvez constater qu'il est fondamental d'agir de manière éthique pour être un communicateur compétent, et vous pouvez probablement aussi constater qu'il n'est pas toujours facile de prendre des décisions éthiques en matière de communication.

Lorsque nous sommes confrontés à des décisions éthiques, nous agissons dans un contexteculturel, et ce qui est perçu comme juste dans une culture peut ne pas être universellement accepté par toutes les cultures. L'éthique fait partie intégrante des traditions culturelles, religieuses, littéraires et morales de notre société.

Nos valeurs sont issues de ces traditions et y sont profondément enchevêtrées, pour donner un sens au monde et à nos rencontres en matière de communication, nous devons comprendre les valeurs culturelles. Lorsque les spécialistes de la communication discutent de l'éthique de cette manière, ils se concentrent sur le bien ou le mal de décisions ou de pratiques de communication spécifiques. Cette approche diffère de la manière dont les philosophes étudient les théories de l'éthique.

Il existe de nombreuses façons de porter des jugements de valeur dans les rencontres de communication. Les universitaires et les chercheurs ont discuté d'un certain nombre de systèmes éthiques différents.

. Nous en présenterons brièvement trois essentiels :

- L'impératif catégorique
- L'utilitarisme
- L'éthique de la sollicitude

Chacun de ces systèmes tente de nous fournir une feuille de route pour la communication éthique.

## 1. L'impératif catégorique

L'impératif catégorique se fonde sur les travaux du philosophe du XVIIIe siècle de Emmanuel Kant qui avance qu'agir de manière éthique revient à suivre des absolus moraux. Selon ce système, la question clé à poser lorsque vous êtes confronté à une décision éthique est la suivante : quel est le principe éthique qui régit cette situation ? Votre réponse vous guidera dans votre décision. En outre, Kant pensait que les conséquences des actions n'étaient pas importantes ; ce qui comptait, c'était le bien-fondé logique de la règle ou du principe éthique que les gens utilisaient pour guider leurs actions. Dans ce système, c'est la rationalité, et non les conséquences, qui détermine la bonté morale.

Par exemple, disons que Ayoub confie à sa collègue, Khadija, qu'il pourrait vouloir trouver un autre emploi. Il lui est arrivé de se faire porter pâle pour se rendre à des entretiens d'embauche dans d'autres entreprises. Ayoub demande à Khadija de ne rien dire à personne au travail parce qu'il n'est pas sûr à 100 % de vouloir quitter l'entreprise. Amal, la superviseuse, demande à Khadija si elle sait ce qui se passe avec Ayoub parce qu'il a manqué plusieurs jours de travail. L'impératif catégorique impose à Khadija de dire la vérité à sa patronne, même si elle a promis à Ayoub de n'en parler à personne. Si Khadija parle de Ayoub à Amal, elle risque d'affecter l'emploi de Ayoub, son avenir dans l'entreprise et la relation qu'elle entretient avec lui. Mais l'impératif catégorique exige que nous disions la vérité parce que Kant pensait que dire la vérité est une approche rationnelle, et que le maintien de la rationalité est plus important que les éventuelles conséquences négatives à court terme qui pourraient découler du fait de dire la vérité.

## 2. L'utilitarisme

L'utilitarisme, une théorie de l'éthique développée par le philosophe du XIXe siècle John Stuart Mill, affirme que l'éthique est régie par ce qui apportera le plus grand bien au plus grand nombre de personnes. Mill différait de Kant (dans l'impératif catégorique) parce qu'il pensait que les conséquences des actions étaient plus importantes que le principe moral qui motivait les actions. Par exemple, repensez au dilemme de Khadija. Dans ce cas, en se basant sur l'utilitarisme, Khadija pourrait ne pas parler à Amal de la recherche d'emploi de Ayoub, estimant qu'elle, Ayoub et les membres de la grande famille élargie de Ayoub, qui dépendent tous de son salaire, pourraient être lésés si elle disait la vérité. En s'appuyant sur l'utilitarisme, Khadija pourrait raisonner en disant que, puisque Ayoub pourrait ne même pas accepter un autre emploi, il est préférable de ne pas le faire.

Prendre une décision basée sur l'utilitarisme, ou ce qui est le mieux pour le plus grand bien, signifie que vous devez peser les préjudices et les avantages pour les nombreuses personnes qui pourraient être touchées par votre décision. Dans cette approche, les principes ne sont pas importants parce qu'ils sont rationnels, mais plutôt parce qu'ils produisent le plus de bien ou de bonheur dans une situation donnée.

### 3. L'éthique de la sollicitude

Développer une éthique du soin, c'est prendre des décisions éthiques basées sur des liens ou des relations. Au vingtième siècle, Carol Gilligan (1982) a conceptualisé pour la première fois l'éthique de la sollicitude en examinant la manière dont les femmes prennent des décisions éthiques. Gilligan a observé que les femmes ont tendance à faire des choix moraux basés sur des considérations relationnelles. Par exemple, le recours à l'éthique de la sollicitude pourrait inciter Sasha à garder le silence parce qu'elle se préoccupe de sa relation avec Ayoub. Cependant, Gilligan a également constaté que les personnes appliquant une éthique de la sollicitude reconstruisaient souvent le dilemme moral de manière à ne pas avoir à prendre une décision. Si elle appliquait une éthique de la sollicitude, Khadija dirait peut-être à Ayoub que Amal s'interroge sur ses absences et suggérerait à Ayoub de le dire lui-même à Amal.

Bien que la plupart des travaux de Gilligan aient montré que les femmes utilisaient l'éthique de la sollicitude, elle a noté qu'une éthique de la sollicitude n'est pas exclusive aux femmes, et que toutes les femmes ne l'utilisent pas non plus comme système éthique (Gilligan, 2011). Certains hommes adoptent l'éthique de la sollicitude, et certaines femmes

ne le font pas. Comme l'utilitarisme, et contrairement à l'impératif catégorique, l'éthique de la sollicitude se préoccupe des conséquences des décisions, en particulier celles qui sont liées à la vie ou à la mort.

Les rencontres de communication nous offrent de nombreuses occasions de mettre en œuvre des pratiques de prise de décision éthique. Comment parler à un ancien ami ou à un ancien partenaire lors de futures rencontres ? Est-il acceptable de mentir pour protéger un ami ? Est-il juste de faire une publicité pour un produit dont vous ne pensez pas qu'il soit utile ? Jusqu'où devez-vous aller pour persuader quelqu'un de faire quelque chose que vous jugez bon ? Est-il acceptable d'utiliser des sources non attribuées dans un discours public ? Ce type de questions nous incite à appliquer certaines normes éthiques à nos rencontres de communication.

## Références

1. AFIFI, T., &STEUBER, K. (2009). The revelation risk model (RRM): Factors that predict the revelation of secrets and the strategies used to reveal them. *Communication Monographs*, 76(2), 144–176.
2. WATZLAWICK, P. (1984).*Le Langage du changement*. Paris.
3. WATZLAWICK, P. (1988), *L'Invention de la réalité*. Paris.
4. BERNE, E. (1977).*Analyse transactionnelle et psychothérapie*. Paris.
5. CARDON, A. (1981)*Jeux pédagogiques et Analyse transactionnelle*. Paris.
6. CARDON, A., MERMET, L. (1982).*Vocabulaire de l'analyse transactionnelle*. Paris.
7. ANDERSEN, J. (1996). *Communication theory: Epistemological foundations*. New York: Guilford Press.
8. ANDERSON, R., & Ross, V. (2002). *Questions of communication: A practical introduction to theory*, 2nd edn. New York: St. Martin's Press.
9. CARDON, A., LENHART, V., NICOLAS, P., (1979).*L'Analyse transactionnelle : un instrument de communication et d'évolution au service des personnes et des organisations*, Paris, Éditions d'Organisation.
10. BARNLUND, D. (1970). *A transactional model of communication.*, pp. 83–102. New York: Harper.
11. BAXTER,L. (1988). *A dialectical perspective on communication strategies in relationship development.*, pp. 257–273. New York: Wiley.
12. BAXTER, L. A., &MONTGOMERY, B. M., &NORWOOD, K. M. (2015). *Relational dialectics theory. The International Encyclopedia of Interpersonal Communication*, pp. 1–9.
13. FUSTIER M,. (1975).*Exercices pratiques de créativité*, Lyon.
14. BAVELAS, J. (1990). *Equivocal communication*. Newbury Park, CA: Sage.
15. MARC E,.(1988*). L'École de Palo Alto*, Paris.

16. BEHNKE, R., SAWYER, C., &KING, P. (1994). *Contagion theory and the communication of public speaking state anxiety.* Communication Education, 43(3), 246–251.
17. BODIE, G. (2015). *Listening. The International Encyclopedia of Interpersonal Communication*, 1–7.
18. BOROMISZA, D., HUGHES, J. M., &MALKOWSKI, J. A. (2016). *Public speaking as cultural ideal: Internationalizing the public speaking curriculum. Journal of International and Intercultural Communication*, 9(1), 20–34.
19. CUDICIO C,.(1987). *Comprendre la programmation neurolinguistique*, Paris, Éditions d'Organisation.
20. BOWE, H., MARTIN, K., &MANNS, H. (2014).*Communication across cultures: Mutual understanding in a global world*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°10
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

# Intégration linguistique des élèves-migrants subsahariens dans l'environnement scolaire : au croisement d'expériences familiales

# Linguistic Integration of Sub-Saharan Migrant Students in the School Environment: at the Intersection of Family Experiences

**Badreddine EL-KACIMI**

Email : badreddine.elkacimi@uit.ac.ma

Faculté des Langues,des Lettres et des Arts - Kénitra - Université Ibn Tofail

**Résumé**- Cette étude examine l'intégration linguistique des élèves immigrants au Maroc, ainsi que les mesures d'accompagnement pour surmonter les obstacles qu'ils rencontrent. La recherche repose sur des entretiens avec six parents d'élèves originaires d'Afrique subsaharienne, visant à explorer leur environnement familial, les expériences de leurs enfants à l'école, et recueillir leurs opinions. Les résultats mettent en évidence que les conditions personnelles et objectives actuelles entravent une réelle intégration. L'environnement familial n'encourage pas l'intégration, car les langues locales et officielles ne jouent qu'un rôle mineur sur le marché du travail, où la préférence est donnée au français. De plus, le Maroc est souvent considéré par ces immigrants comme une étape transitoire vers l'Europe. L'absence d'une politique éducative claire de la part de l'État pour l'intégration des élèves immigrants dans les écoles, ainsi que les lacunes en matière de conditions d'accueil, de suivi et de programmes adaptés, sont également soulignées. En outre, le manque d'expérience dans l'enseignement du multilinguisme et de l'approche intégrée constitue un défi majeur. L'étude met en exergue l'importance de développer des politiques d'intégration linguistique et éducative appropriées pour cette population d'élèves.

***Mots-clés :*** migration, intégration linguistique, groupe de discussion, multilinguisme, environnement scolaire.

**Summary:** This study examines the linguistic integration of immigrant students in Morocco, along with the support measures to overcome the challenges they face. The research is based on interviews with six parents of students from Sub-Saharan Africa, aiming to explore their family environment, their children's experiences in schools, and gather their opinions. The results highlight that current personal and objective conditions hinder genuine integration. The family environment does not promote integration, as local and official languages have minimal impact on the job market, where French is preferred. Moreover, Morocco is often seen by these immigrants as a transitional stage to Europe. The lack of a clear educational policy from the State for integrating immigrant students into schools, as well as gaps in welcoming conditions, follow-up, and tailored programs, are also emphasized. Additionally, the lack of experience in teaching multilingualism and an integrated approach poses a significant challenge. The study underscores the importance of developing appropriate linguistic and educational integration policies for this student population.

***Keywords:*** migration, linguistic integration, focus group discussion, multilingualism, school environment.

## Introduction

Grâce à sa position géographique stratégique, qui en fait un point de passage vers l'Europe, le Maroc est devenu la destination préférée des migrants subsaharien, quittant leurs pays pour diverses raisons, notamment les guerres civiles, les conflits armés, la propagation des famines, etc. Il y a quelques décennies, le Maroc était simplement une étape temporaire vers l'Europe, où les migrants ne pensaient pas s'installer définitivement, mais le considéraient comme un refuge qu'ils quitteraient dès que l'occasion se présenterait via l'immigration clandestine. Cependant, avec l'augmentation du nombre de migrants, atteignant actuellement cent mille personnes, en particulier avec ce contexte géopolitique de perturbations de l'instabilité sécuritaire et politique et la croissance du terrorisme dans les pays du fond africain. En effet, ce nombre massif représente désormais une hantise pour le Maroc.

Dans de nombreuses villes, les migrants africains créent de l'insécurité à travers des actes de vandalisme tels que le vol, les agressions et l'occupation de logements par force, poussant le Maroc à considérer sérieusement la question et à essayer de la gérer de manière rationnelle, surtout étant donné sa proximité avec les pays du subsaharien et ses relations diplomatiques et économiques solides avec eux. C'est pourquoi le Maroc étudie cette question avec précaution et responsabilité, et l'une des principales approches qu'il a adoptées est d'accorder aux migrants le droit de résidence et de s'établir sur son territoire, ainsi que de mettre en place des mesures diverses pour faciliter leur intégration dans la société marocaine.

Cependant, la question de l'intégration des migrants au tissu social, économique et culturel Maroc reste une problématique très complexe qui nécessite la coopération de tous les acteurs impliqués. De nos jours, la plupart des migrants vivent en famille avec des enfants, ce qui oblige l'État à réfléchir à la manière de les intégrer dans le système éducatif, surtout que la langue maternelle de ces enfants n'est généralement pas courante au Maroc, et dans le meilleur des cas, ils parlent français. Cependant, le système éducatif marocain, en particulier au niveau primaire, repose principalement sur l'arabe, et à tous les niveaux d'enseignement, l'arabe occupe une place aussi importante que le français, car la plupart des matières y sont enseignées.

Le Maroc a-t-il réfléchi de manière appropriée à cette question ? Quelles sont les ressources qu'il a mobilisées pour cerner cesujet ? Même si nous supposons qu'il a résolu le problème et mis en place des méthodes efficaces pour intégrer les migrants, cette intégration se fera-t-elle au détriment de leur identité et de leur culture ? C'est-à-dire qu'ils devraient abandonner leur culture, ou cette intégration prendra-t-elle en compte l'aspect identitaire africain ?

La question de l'immigration est aujourd'hui le défi le plus important du XXIe siècle, et sa résolution exige une volonté politique sérieuse et une gestion sage. Les lesdits migrants ne sont plus simplement des individus, ils forment désormais une communauté homogène qui pourrait avoir un impact sur la scène culturelle marocaine et enrichir la diversité linguistique de notre pays. Étant donné que l'école, selon Bourdieu, est l'origine des inégalités sociales, il est nécessaire de réfléchir à la manière de créer des conditions objectives pour égaliser les opportunités entre les Marocains et les migrants africains. Ces enfants se retrouvent face à un

nouveau système éducatif, ce qui nécessite de fournir des programmes de soutien linguistique supplémentaires. D'autre part, il est également important de prendre en compte la sécurité linguistique dans le pays.

**Revue de littérature**

Le monde vit actuellement dans un contexte géopolitique dynamique caractérisé par des migrations, ce qui pousse plusieurs pays à considérer sérieusement la nécessité d'innover des approches pédagogiques pour accueillir les nouveaux arrivants et les aider à s'intégrer dans la société, leur offrant ainsi des opportunités de participation économique, sociale et culturelle. Dans ce contexte, l'école joue un rôle essentiel dans l'intégration des immigrants (Ahad& Benton, 2018). L'éducation ne se contente pas seulement de fournir aux individus les compétences fondamentales pour faire face aux différentes situations de la vie et gérer leurs propres affaires, mais elle crée également un type d'intégration sociale, leur offrant des opportunités d'échanges d'expériences, qu'elles soient culturelles ou linguistiques. Ainsi, l'éducation est un facteur clé pour une intégration réussie (Koehler & Schneider, 2019).

Selon plusieurs études, la maîtrise de la langue du pays d'accueil joue un rôle important dans la réussite de l'immigrant et augmente ses chances de stabilité professionnelle et psychologique (Solano&Huddleston, 2020 ; Turney& Kao, 2009). L'école est l'acteur principal capable d'aider les nouveaux arrivants à rattraper leurs camarades autochtones (Ahad& Benton, 2018). Elle peut également traiter leurs difficultés et leur permettre de développer leurs compétences en communication (Bhabha& Abel, 2019 ; McGinnity et al., 2015) ainsi que leurs compétences cognitives dans différents domaines, grâce à ses méthodes didactiques, son équipe pédagogique et son accumulation d'expériences professionnelles dans le domaine (Ensor &Goździak, 2016). En dehors de ce contexte, il est difficile de parler d'intégration réelle.

L'école, en tant qu'espace éducatif, dispose de mécanismes pour identifier le profil des enfants immigrants, leurs expériences, et se concentre davantage sur leur aspect psychologique, en plus de repérer diverses difficultés d'apprentissage (Ager &Strang, 2008 ; Mohamed & Thomas, 2017 ; Timm, 2016), en parallèle leur niveau linguistique, afin de mieux comprendre leur situation et prendre les mesures appropriées pour les accompagner à affronter leurs défis.

Bien que le dossier de l'immigration suscite l'intérêt de plusieurs domaines de connaissance, il se concentre principalement sur les aspects sociaux (Little, 2020 ; Moskal& Sime, 2016), politiques ou économiques, négligeant souvent le volet linguistique. Les immigrants sont souvent considérés comme de simples individus de second degré, une minorité sans rôle ni impact dans la scène sociale, plutôt que comme un groupe homogène avec ses particularités et ses caractéristiques ethniques et linguistiques.

L'intégration n'est pas un processus éphémère, c'est un processus qui commence par la fourniture des mécanismes nécessaires pour accueillir les immigrants et leurs familles, puis les pousse à sortir de leur isolement, en leur fournissant les ressources nécessaires pour les intégrer dans la vie sociale. Il peut éventuellement contribuer à la création d'une société pluriculturelle, comme c'est le cas au Maroc.

Les origines linguistiques des enfants immigrants sont également caractérisées par la diversité, et la plupart d'entre eux parlent des langues totalement différentes de celles utilisées dans le pays d'accueil. Dans le cas où ils ne manifestent pas de résistance à l'assimilation dans la nouvelle société, ils se retrouvent obligés non seulement d'apprendre la nouvelle langue

dominante sur la scène sociale, mais aussi d'abandonner leurs comportements culturels et de délaisser, d'une manière ou d'une autre, leur identité et de limiter l'utilisation de leur langue maternelle aux espaces privés au sein de leurs familles (Peake-Hughes et al., 2021, p. 3 ; Castles et al. 2002, pp. 112-113).

Les identités ne sont pas des entités fixes et facilement identifiables, mais plutôt des constructions émergentes et temporaires, négociées activement dans les interactions à travers une variété de canaux (Bucholtz& Hall, 2010). Aujourd'hui, nous parlons d'environ trente nationalités coexistant au Maroc, étudiant dans ses écoles et universités. Cependant, la majorité des enseignants, en particulier dans les cycles primaire et secondaire, partagent une homogénéité socio-culturelle et linguistique presque complète.

Ceci met en évidence une contradiction évidente. Ce contexte nous confronte à un ensemble de phénomènes tels que le contact des langues (Vicente A., Ziamari K., 2008), l'interférence linguistique (Bahmad, El Bekraoui,Naima, 2016), l'identité et l'altérité, la pluralité et l'intervention linguistique (Messaoudi, 2016). La problématique réside dans les pratiques didactiques possibles pour accueillir les enfants immigrants et faciliter leur adaptation aux programmes éducatifs dispensés dans des langues distinctes de leur langue maternelle, tout en tenant compte de leurs spécificités culturelles et linguistiques.

Dans ce contexte, il est possible de parler de l'investissement dans deux approches importantes : l'interculturalisme et le plurilinguisme.

D'une part, l'approche interculturelle (cf. Porcher, 1978 ; Cortier, 2007 ; Varro, 2007) met l'accent sur l'approche plurilingue qui « souligne le fait que, à mesure que l'expérience langagière d'un individu s'étend, il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit une compétence communicative à laquelle contribuent toutes les connaissances et les expériences des langues et dans lesquelles les langues sont en corrélation et interagissent » (Conseil de l'Europe, 2001:11).

## S'instruire dans un contexte plurilingue : quelle homogénéisation linguistique et didactique ?

Le Maroc est considéré comme un pays aux multiples courants culturels et ethniques, se présentant sous la forme d'une mosaïque. Sur le plan linguistique, il se caractérise par sa diversité. En plus de l'arabe et de l'amazighe, qui sont les deux langues officielles du pays, le français est également utilisé comme langue administrative, surtout dans le secteur économique (Messaoudi, 2013). De plus, l'espagnol est répandu, notamment dans le nord et le sud du Maroc, en tant que reflet du lien historique colonial avec l'Espagne. Sans oublier l'ouverture récente à l'anglais en raison de son importance dans la recherche scientifique et technologique.

En ajoutant à cela la diversité des dialectes et accents tels que le darija, le tachalhit, le tarifit, le tamazight, et d'autres (Benzakour, 2010), on constate que les enfants et les jeunes issus de familles immigrées et réfugiées au Maroc rencontrent de nombreuses difficultés d'adaptation dans ce contexte linguistique.

Ainsi, apprendre la langue d'enseignement dans le pays d'accueil n'est pas un choix libre (Adami, 2012), mais une nécessité imposée aux migrants pour qu'ils puissent suivre le cursus scolaire, assimiler les leçons et réussir. Par conséquent, l'arabe, en tant que langue majeure, notamment au niveau primaire, représente un défi non négligeable (Cortier, 2007). Apprendre cette langue signifie faciliter l'accès au marché du travail et jouir d'une certaine indépendance.

La réforme du système d'éducation et de formation dans son volet linguistique a connu une certaine confusion et hésitation, passant par l'enseignement en français pendant la période coloniale, puis l'arabisation, puis le retour récent au français, en particulier dans les matières scientifiques. Cela implique un sentiment de nostalgie pour l'identité et la nation arabes et islamiques d'une part, et un désir d'ouverture aux langues étrangères.

La Charte nationale de l'éducation de 1999 a souligné la nécessité d'améliorer l'apprentissage de la langue arabe standard avec une attention particulière aux langues étrangères, ce qui a été encouragé par le Plan d'urgence 2009-2011 en prévoyant la mise en place de stratégies éducatives et de pratiques pédagogiques innovantes pour l'acquisition de ces langues (Plan d'urgence, 2008).

Bien sûr, la langue amazighe n'a pas été négligée dans ces réformes, elle a été mentionnée, mais sa mise en œuvre est restée modeste jusqu'à ce qu'elle soit déclarée langue officielle du pays, comme le stipule la Constitution de 2011. Elle est devenue quasi généralisée dans le secteur primaire et a dominé les médias et autres domaines. Elle n'est plus considérée seulement comme une langue secondaire.

Quelques années plus tard, avec l'annonce de la vision stratégique, l'importance des langues a été confirmée en tant que moteur du développement du système éducatif, visant essentiellement à permettre aux élèves de maîtriser l'arabe, de communiquer en amazighe et de connaître au moins deux langues étrangères (Higher Council, 2015, p. 17).

Bien sûr, la mise en œuvre de ces plans a été accompagnée d'une révision et d'une modification concrètes des manuels scolaires et des programmes éducatifs, en particulier dans le secteur primaire qui est considéré comme la pierre angulaire, en plus de permettre aux enseignants d'avoir des ressources pédagogiques dans divers domaines. Cependant, sur le terrain, on note que ces réformes ont eu un impact très limité sur la promotion et le développement du système éducatif.

Un certain nombre de rapports nationaux et internationaux, en tête desquels le rapport du Conseil supérieur de l'éducation, ont confirmé que malgré les efforts déployés, les résultats restent médiocres, la plupart des élèves ne maîtrisant aucune langue[1] (Benzahaf, 2017 ;; Bouziane &Rguibi, 2018,El-kacimi, 2023), ce qui signifie que la diversité linguistique dans la pratique quotidienne et effective des élèves est totalement absente.

Il est important de préciser que nous ne visons pas le secteur privé dans notre discussion, mais nous nous concentrons uniquement sur le secteur public.

Quant au débat public, certaines opinions ont émergé dans l'espace médiatique et politique, appelant à adopter le dialecte local comme langue officielle d'enseignement, car il est proche de l'élève et lui permettrait une meilleure compréhension et acquisition.

1

Il semble que le système éducatif n'ait pas réussi à intégrer les élèves marocains dans cet environnement plurilingue (Blanchet, 2021). Alors, comment le fera-t-il avec des élèves migrants aux dialectes variés ?

Il est remarqué que ces réformes n'ont pas abordé la question des communautés de réfugiés au Maroc, en particulier celles d'origine africaine. Cependant, en raison des nouveaux changements géopolitiques et aux dynamismes de la région, ainsi que de l'afflux de vagues de migrants, le Maroc a commencé à comprendre la nécessité de s'ouvrir à cette catégorie de personnes et de tenter de les insérer. Cela signifie que la question est encore récente.

Cela conduit à réfléchir à l'innovation de nouvelles méthodes pédagogiques (Schneuwly et Dolz, 1998) qui prennent en compte la diversité linguistique et culturelle dans un contexte marqué par la pluralité. Ces méthodes devraient être capables d'accueillir ces différences en créant une sorte d'homogénéité et d'unité, en encourageant les échanges culturels et en adaptant les programmes d'enseignement à leurs compétences linguistiques et à leurs représentations culturelles (Benjelloun 2002 ; López García et al. 2011).

## Quelles mesures ministérielles prises pour assurer l'intégration des élèves subsahariens ?

L'intégration n'est pas un processus facile, mais une procédure qui nécessite la convergence des efforts et la mobilisation des ressources quelles qu'elles soient. Aujourd'hui, nous parlons de milliers d'enfants en âge de scolarité, principalement concentrés à Casablanca, Rabat et Tanger. Selon les statistiques officielles, environ la moitié des résidents au Maroc sont des Africains subsahariens, en provenance de pays tels que le Sénégal, le Congo, la Guinée, le Cameroun, la Côte d'Ivoire et le Mali...

Tableau 1 : les apprenants migrants et réfugiés au Maroc

| ***Année scolaire*** | **2018/2019** | **2019/2020** | **2020/2021** | **2021/2022** |
|---|---|---|---|---|
| *Éducation formelle* | 3636 | 3207 | 3959 | 4590 |
| *Éducation non-formelle* | 372 | 379 | 407 | 218 |

Source : ministère de l'éducation nationale

Dans ce contexte, en plus des conventions internationales qui protègent les migrants, telles que la Convention des Nations Unies de 1990 ou la Convention de Genève relative à la protection des réfugiés, la Déclaration universelle des droits de l'homme en ce qui concerne les droits économiques, sociaux et culturels, la Convention internationale des droits de l'enfant, ainsi que la Constitution du Royaume fondée sur la solidarité, l'humanisme et le rejet du racisme et de la discrimination, ainsi que la stratégie nationale d'intégration des migrants lancée le 18 décembre 2014, le Ministère de l'Éducation nationale a pris un ensemble de mesures et de procédures pour accueillir et accompagner cette catégorie.

Tableau 2 : Les dispositifs organisationnels et pédagogiques pour l'intégration des enfants, des adolescents et des jeunes migrants et réfugiés dans le système d'éducation et de formation

| | |
|---|---|
| ***Organisation*** | Dispenser les élèves migrants non musulmans des cours d'éducation |

| | |
|---|---|
| ***pédagogique*** | islamique à la demande de leurs parents et les remplacer par des cours de soutien en langue arabe.<br>Renforcer les programmes éducatifs et manuels scolaires en intégrant les valeurs et cultures des élèves migrants.<br>Faciliter l'intégration sociale des élèves migrants en les sensibilisant aux valeurs islamiques, humaines et universelles présentes dans les programmes et manuels scolaires marocains.<br>Utiliser les semaines d'évaluation et de soutien pour améliorer les compétences linguistiques souhaitées des élèves migrants.<br>Mettre en place des activités spéciales en classe pour surmonter les difficultés des élèves migrants.<br>Fournir des guides et des dictionnaires de traduction pour les termes et mots techniques utilisés dans les cours. |
| ***Accompagnement et soutien éducatif*** | Utiliser les ressources internes et externes de l'établissement scolaire de manière optimale.<br>Encourager l'apprentissage autonome et le soutien entre pairs.<br>Organiser des activités parascolaires et des événements pour faciliter l'intégration des élèves migrants et développer des compétences de vie.<br>Offrir un soutien aux parents pour suivre la scolarité de leurs enfants migrants. |
| ***Renforcement des capacités*** | Former les cadres éducatifs sur les problématiques liées à la migration et l'intégration éducative des migrants, à la fois en formation de base et en formation continue.<br>Mettre à disposition des outils de formation adaptés aux différentes étapes de l'intégration éducative des migrants, couvrant divers aspects tels que la communication, la mobilisation, le recrutement, les méthodes pédagogiques et l'animation socio-éducative.<br>Encourager le développement de la recherche et la mise en commun des expériences entre les différents acteurs impliqués, afin de renforcer leurs capacités à faire face aux questions liées à la migration. |
| ***Animation socio-éducative*** | Encourager la participation des enfants migrants dans des activités artistiques et sportives au sein des clubs scolaires et des activités parascolaires.<br>Consacrer des activités de vie scolaire visant à ancrer les valeurs et à développer l'ouverture des élèves marocains envers les cultures et habitudes des migrants.<br>Établir des canaux et des activités pour développer les compétences de communication, d'expression et d'intégration des élèves migrants dans le milieu scolaire et social. |

Source : ministère de l'éducation nationale

Concernant les catégories d'âge, les élèves âgés de moins de huit ans accèdent directement à l'enseignement primaire avec une assistance supplémentaire en langue arabe pendant deux heures par semaine. En revanche, les élèves âgés entre 9 et 12 ans sont orientés vers un niveau correspondant à leur âge tout en bénéficiant d'un soutien en langue arabe, soit par l'établissement scolaire, soit par des associations de la société civile. Quant à ceux âgés de plus de 13 ans et qui n'ont pas encore été scolarisés, ils sont généralement dirigés vers des

institutions de formation professionnelle, bénéficiant de programmes spéciaux dans l'éducation non formelle.

Malgré ses efforts, le ministère avance qu'il rencontre énormément de problèmes, surtout la barrière de communication avec la catégorie ciblée, certaines familles voient que la scolarisation n'est pas une priorité, de même, la faiblesse des dispositifs matériels et pédagogiques d'accueil et d'accompagnement dans les établissements voire la propagation de la violence et du racisme contre ces élèves[2].

## Méthodologie

Nous avons opté pour une méthode à dominance qualitative dont la technique adoptée s'agit d'un entretien dirigé qu'on appelle Focus Group Discussion.

LesFGDsprésentent plusieurs avantages en créant un environnement authentique où les participants s'influencent mutuellement (Casey & Krueger, 2000). L'interaction de groupe génère également un effet de synergie chez les participants (Stewart &Shamdasani, 2014). De plus, lorsque les opportunités de collecte de données sont limitées, les discussions en groupe sont préférées aux entretiens individuels (Vanderstoep& Johnston, 2009), car elles permettent de recueillir des données de haute qualité dans un contexte social (Patton, 2002).

Cet entretien collectif est animé par un modérateur ayant des questions ouvertes pour obtenir des réponses et encouragé le débat parmi les participants impliqués. L'objectif du modérateur dans cette discussion en groupe a été de susciter le plus grand nombre d'arguments et de perspectives dans un laps de temps défini.

Effectivement, notre choix des participants pour une discussion en groupe n'a pas été aléatoire, mais plutôt bien planifié en fonction de certains critères pour obtenir une composition de groupe appropriée, les personnes invitées ont une expérience pertinente du sujet cible (Richardson &Rabiee, 2001) car ce sont tous des migrants ayant des enfants inscrit à l'école, soit publique ou privée. Selon Krueger (1994), lorsque le sujet n'est pas simple, il est recommandé que le chercheur limite le nombre de membres dans le groupe de discussion à environ 7 (Casey & Krueger, 1994 ;Vanderstoep& Johnson, 2008), de notre part on s'est borné à 6 personnes de différentes nationalités résidant à Tanger. Cela permet de faciliter une discussion plus ciblée et en profondeur et explorer leurs sentiments, pensées, perceptions, expériences et connaissances, y compris sur des questions sensibles (Wisker, 2001).

Au début de la discussion en groupe, le modérateur a établiles règles de la discussion et créer un environnement de confiance pour les participants en faisant preuve de sympathie à l'égard du sujet abordé, afin de favoriser une atmosphère d'ouverture et d'engagement comme l'a souligné (Adelmund, 2007), en évitant tout de même d'interrompre d'une manière exagérée l'intervenant ou de lui contredire pour que la discussion soit plus riche et instructive.

En effet, la discussion a duré deux heures. La façon avec laquelle a été gérée nous a aidée dans la collecte de données et la prise des notes à la main de manière attentive pour assurer la fiabilité de l'étude.

[2]L'intégration organisationnelle et pédagogique des enfants, adolescents et jeunes immigrants et réfugiés dans le système éducatif et de formation.

Lors de l'analyse nous avons généralement pris en considération la comparaison constante proposée par Glaser & Strauss (1967), consistant à comparer les sujets abordés dans différentes discussions en groupe. Cela permet de mettre en évidence les similitudes et les différences entre les différentes sessions de discussion.Ainsi, l'analyse de contenu pour évaluer le sens des motifs, des mots ou des perceptions exprimés dans les données recueillies. Elle implique de diviser le contenu de la discussion en catégories reflétant des thèmes ou des idées similaires (Moretti et al., 2011).

Problématique

Le plurilinguisme fait du Maroc un pays de diversité et d'un espace de relations et de rencontres. Grâce à son site géographique, il constitue une zone d'attraction pour les migrants, en particulier ceux qui viennent du sud, fuyant la famine, les épidémies et les guerres civiles. Ainsi, cette diversité est en constante richesse et croissance. Aujourd'hui, nous parlons de plus de trente nationalités qui cohabitent sous un même toit. Si vous partez de l'espace privé à l'espace public, comme c'est le cas dans les rues de Tanger, votre oreille percevra plus d'une langue et d'un dialecte : l'arabe, l'amazighe, le français, l'espagnol, l'anglais, le néerlandais, et d'autres dialectes africains. On voyage d'une langue à une autre.

Nous sommes confrontés à un grand défi. Alors quelle approche pédagogique adopter dans le contexte du plurilinguisme ? Et si nous ajoutons la communauté subsaharienne, cela complique davantage la situation, car ils ne maîtrisent aucune compétence linguistique, ni en arabe ni en amazighe, les deux langues principales du pays, ce qui constitue un obstacle pour leur enseignement, en particulier à l'école primaire.

Ainsi, les élèves africains se retrouvent perdus et en retard de plusieurs années par rapport à leurs camarades. Ils ne comprennent ni la langue ni ne s'adaptent à la culture du pays d'accueil, ce qui les rend étrangers et isolés.

Ce défi est partagé, car les élèves issus de familles immigrées se trouvent contraints d'apprendre la langue officielle du pays pour pouvoir suivre les cours et progresser d'un niveau d'études à un autre, en maîtrisant différentes compétences, comme la lecture et l'écriture, entre autres. C'est aussi un défi pour l'État, qui doit investir toutes ses ressources, qu'elles soient humaines, logistiques ou pédagogiques, pour s'adapter aux différentes spécificités de cette catégorie d'élèves.

C'est ainsi que se pose le problème que nous tenterons de traiter dans cette recherche, en évaluant la performance des familles subsahariennes installées au Maroc, dont les enfants poursuivent leurs études dans les écoles marocaines. Nous examinerons l'environnement, le milieu social et linguistique dans lequel ils évoluent et leur impact sur leur intégration, ainsi que le rôle de l'État à travers l'expérience de leurs enfants à l'école et l'efficacité de ses efforts pour assurer une sécurité linguistique à cette catégorie.

Bien sûr, cette problématique complexe sera abordée en se concentrant sur les expériences des familles avec leurs enfants. De ce fait, l'environnement familial accueillant les enfants africainssubsahariens offre-t-il les conditions nécessaires à leur intégration dans la société marocaine ? L'école marocaine, avec ses différentes ressources, fournit-elle l'environnement approprié pour accueillir, accompagner et suivre cette catégorie en tenant compte de ses spécificités identitaires ainsi que de son manque de compétences linguistiques ?

## Hypothèses

Cette problématique nous amène à supposer, d'une part, que la faible intégration de la communauté africaine subsaharienne est principalement due à leur manque de préparation, c'est-à-dire à l'absence de condition préalable. Le Maroc ne serait alors qu'une circonstance temporaire avant de passer en Europe. D'autre part, l'absence d'une vision claire ou d'une conception de l'État pour l'intégration de cette catégorie de population est un facteur, car le phénomène est récent et il n'y a pas d'expérience locale ou d'accumulation d'expertise dans le domaine didactique pour savoir comment gérer la question, accueillir cette catégorie etla suivre.

## Résultat

Avant de commencer le dialogue avec les invités, nous avons essayé de recueillir des informations quantitatives concernant leur pays d'origine, leur âge, la durée de leur séjour au Maroc, leur nature de travail, leur type de logement, leur situation sociale, ainsi que le nombre d'enfants scolarisés...

Ensuite, ces informations ont été explorées lors de la discussion, qui s'est divisée principalement en quatre axes principaux : les compétences linguistiques du tuteur de l'élève, les conditions d'accueil et de stabilité, l'environnement scolaire de l'élève, l'intégration des enfants dans l'espace scolaire et social.

Après la fin de la discussion, nous avons compilé les données les plus importantes à partir des enregistrements des déclarations de chaque interviewé :

**IntervieweN° 1:** une jeune malienne, âgée de 35 ans, installé au Maroc depuis 12 ans après avoir quitté son pays pour des raisons de chômage et famine. Elle n'avait pas la chance de terminé ses études secondaires. Elle parle le français, mais sans aucune connaissance même basique de l'arabe classique, pour le *darija*[3] elle connaît quelques expressions qu'à apprises en confrontant les gens sur l'espace public. Elle n'a jamais bénéficié de cours en cette langue maternelle malgré les offres associatives. Pendant son séjour elle exerçait beaucoup de tâche en commençant par mendier, puis ménage dans les restaurants et les cafés puis une bonne recrutée par une famille française. Aujourd'hui, c'est une coiffeuse spécialisée en *rasta*, elle travaille pour son propre compte d'une manière illégale en petit groupe au sein d'un complexe commercial dans un quartier quasi populaire. Elle est mariée à un jeune malien sans diplôme travaillant dans la construction des bâtiments. Elle a deux enfants, l'aînée âgée de 8 ans, le cadet est de 5 ans. L'aînée est en primaire en classe 2, alors que l'autre n'a jamais eu accès à la crèche ou la garderie, faute de moyens. Toute la famille est quasi isolée et vit en communauté subsaharienne. L'aînée qui est scolarisée bénéficie de cours supplémentaire en arabe classique allant d'une heure à 2 heures par semaines assurée par l'école même, parfois il y a un désengagement de la part de l'école. La mère est inquiète du niveau scolaire de sa fille. L'année dernière, elle a pu à peine eu la moyenne. Pour le français et les mathématiques il y a une assez bonne maîtrise, alors que pour les autres matières surtout celles dispensées en arabe, les notes sont basses. Ce déficit linguistique, expose ladite l'élève au harcèlement, en vue de sa mauvaise prononciation et confusion des mots, elle devient sujet de moquerie, son parler du racisme dont elle souffre constamment. Elle a mal à suivre les leçons.

3

**Interviewé N° 2 :**un Sénégalais âgé de 44 ans, qui a émigré principalement pour des raisons économiques. Après plusieurs tentatives infructueuses, il s'est vu contraint de rester au Maroc, surtout après la naissance de son premier enfant, qui a maintenant 11 ans.Il gagne sa vie en travaillant sur un marché de gros en tant que porteur de denrées alimentaires, qu'il charge et décharge des transports. Son salaire est généralement bas, il habite dans une garçonnière située dans un quartier populaire. Ils ont du mal à subvenir aux besoins essentiels de leur famille. Sa femme, quant à elle, vend des objets de parure sur les trottoirs, mais son revenu est inférieur à celui de son mari.Ce sondé a obtenu le certificat des études collégiales. Il affirme se débrouiller suffisamment en darija, mais il ne connaît que les courtes sourates couramment récitées dans la prière en arabe. À la maison, ils communiquent principalement dans leur langue maternelle.Leur enfant, qui est actuellement en 3e classe, a redoublé une fois en deuxième. Il a été inscrit à l'école un peu tardivement en raison de leur situation de résidence illégitime, car ils craignaient d'être renvoyés dans leur pays d'origine. L'enfant réussit à se débrouiller en darija aussi, mais il éprouve encore des difficultés en écriture et surtout en lecture de l'arabe classique. Cependant, grâce aux cours supplémentaires dispensés à l'établissement, ses compétences en langue s'améliorent de manière remarquable. En ce qui concerne les résultats scolaires, ils sont généralement modestes, avec une excellente performance en français en particulier, tandis que les autres matières sont franchies de manière modeste.

**Interviewé N° 3 :** un Congolais âgé de 39 ans, résidant au Maroc depuis 11 ans. Pour lui, le Maroc n'est qu'une étape temporaire, car il aspire à une vie meilleure en Europe. Il est marié à une Guinéenne et a une fille de 6 ans et demi. Le couple est diplômé d'une formation professionnelle de qualification au Maroc, offerte par une association, qui a duré un an. Lui s'est spécialisé en cuisine tandis que sa femme a suivi une formation en pâtisserie. Actuellement, il travaille à temps plein dans un restaurant, tandis qu'elle travaille à temps partiel dans une boulangerie. Ils vivent dans un petit appartement situé dans un quartier populaire. Leur niveau d'études est élémentaire, car ils n'ont pas eu la chance de terminer leurs parcours primaires en raison de l'insécurité et de l'éloignement de l'école.En ce qui concerne leurs compétences linguistiques, ils maîtrisent bien le français à l'oral. En revanche, pour l'arabe ou ses variations, ils connaissent seulement quelques expressions basiques. Ils ne montrent plus beaucoup d'intérêt à apprendre la langue arabe, car ils parviennent à communiquer avec les gens en français. De plus, ils n'avaient pas envisagé de rester au Maroc aussi longtemps. À la maison, c'est le français qui prédomine, mais la langue maternelle de la mère de famille est également utilisée.Leur enfant est actuellement en quatrième classe, mais avec un an de retard. L'arabe classique représente une immense difficulté pour lui en classe. Il se sent perdu voire bloqué lorsqu'il doit faire face à un cours dispensé en arabe. Le père déclare que son enfant est victime de discrimination et de moqueries de la part de ses camarades, parfois même de ses enseignants, en raison de sa couleur de peau, de ses cheveux hérissés et de son accent. Ces problèmes ont contraint la famille à changer d'établissement scolaire à deux reprises.Les cours supplémentaires visant à renforcer les compétences linguistiques en arabe sont rares. En classe, la situation est encore plus difficile, car les leçons ne sont pas suffisamment adaptées aux élèves ayant des difficultés dans cette discipline. Malgré cela, les parents sont satisfaits des résultats scolaires obtenus par leur enfant. Pour eux, l'essentiel est de maîtriser correctement le français, d'avoir des connaissances en anglais et en matières scientifiques, car d'après leur expérience, l'arabe est moins important sur le marché du travail. L'intégration professionnelle passe avant l'intégration sociale, selon leur point de vue.

**Interviewé N° 4 :**une Camerounaise de 31 ans, mariée à un Congolais qui a pu traverser la frontière pour se rendre en Espagne il y a deux ans, mais se trouve actuellement en situation irrégulière. Elle vit au Maroc depuis 8 ans, possède une bonne maîtrise du français et de l'anglais, ainsi qu'un baccalauréat en économie. Elle travaille dans un centre d'appel et est satisfaite de son salaire, bien que son poste soit difficile à gérer en raison du stress. Son mari envoie de l'argent de temps en temps, ce qui leur permet de mener une vie confortable. Ils résident dans un appartement spacieux situé dans un quartier populaire. Ensemble, ils ont un enfant âgé de 6 ans, qui vient d'être inscrit dans une école privée pour commencer son parcours primaire.Le Maroc n'est pour elle qu'un refuge temporaire en attendant de rejoindre légalement son mari en France ou en Belgique. Son objectif principal n'est pas de s'intégrer socialement au Maroc. Leur enfant a fréquenté la maternelle pendant deux ans, bénéficiant d'activités principalement animées en français, car pour elle la langue française est valorisée dans le système éducatif privé, même si les matières en arabe sont considérées comme plus faibles. Des cours supplémentaires de renforcement linguistique en arabe sont proposés majoritairement par l'école et sont payants, tandis que ceux offerts par l'Association sont gratuits.La mère avait elle-même bénéficié de tels cours lors de son arrivée au Maroc pendant une période de six mois, mais elle a rapidement trouvé un emploi et a donc arrêté d'y aller. En ce qui concerne son enfant, elle exprime sa satisfaction quant à la qualité de l'enseignement dispensé et d'accueil qu'il reçoit dans son environnement scolaire. Bien qu'il y ait encore des manifestations de racisme envers les personnes à la peau noire dans l'espace public, à l'école, les élèves sont traités sur un pied d'égalité et le respect mutuel est valorisé. Elle suit presque quotidiennement son enfant et prend contact avec ses enseignants pour se tenir informée de son évolution. En général, son enfant s'intègre bien à l'école privée, surtout en classe, car la communication s'y fait principalement en français, tandis qu'à l'extérieur, c'est le contraire. En ce qui concerne les manuels scolaires, la maman trouve qu'ils sont plus ouverts sur la culture africaine et plus proches de la culture française, tandis que les manuels marocains se concentrent davantage sur la culture locale. Dans l'école privée, les deux cultures sont prises en compte, notamment dans l'enseignement de la langue française.

**Interviewé N° 5 :** un jeune originaire de la Côte d'Ivoire âgé de 36 ans, marié et père de trois enfants. Il a émigré en raison du manque d'opportunités d'emploi et des troubles politiques récents dans son pays d'origine. Depuis 2018, il réside au Maroc après avoir échoué à deux tentatives pour traverser clandestinement vers l'Europe en barque. C'est un travailleur saisonnier dans une exploitation agricole et vend également des articles. Sa femme est sans activité caritative. Ils louent une petite maison en périphérie de la ville en collocation avec une autre famille. Ils ont un fils âgé de 8 ans, qui est scolarisé en deuxième année primaire. L'aîné est enregistré à l'école par l'intermédiaire d'une association, car le père n'avait pas de titre de séjour à l'époque. Le père parle la langue locale à un niveau moyen, capable de s'exprimer, notamment dans certaines situations professionnelles ou pour faire des achats... En revanche, sa femme s'est bien intégrée dans son environnement et maîtrise bien la langue locale. Il ajoute également que son fils aîné parle couramment cette langue. Ils ont appris cette langue uniquement grâce aux interactions avec les résidents locaux, en raison de leurs bonnes relations avec eux.Il pense que leur stabilité au Maroc pourrait se prolonger si l'option de l'émigration vers l'Europe devient impossible. Cependant, n'ayant aucune expérience professionnelle dans l'industrie ou l'artisanat, il est contraint de travailler de manière saisonnière dans l'agriculture. Malgré cela, leur revenu leur permet de couvrir les besoins élémentaires. De plus, ils reçoivent de temps en temps des aides humanitaires de la part d'associations et d'autorités locales, notamment à l'occasion des fêtes religieuses et la rentrée

scolaire. Leur fils bénéficie également de cours de soutien gratuits en langue arabe, ainsi que dans d'autres matières, dispensés par une association caritative.Concernant le niveau scolaire de leur fils, le père affirme qu'il est assez bon, avec de bonnes notes en français. En revanche, il éprouve des difficultés dans les matières scientifiques et se débrouille bien en lecture et écriture en arabe. Cependant, il se plaint souvent du mauvais traitement des enseignants, de l'absence d'explications claires des leçons et de la surcharge de devoirs. Il nie cependant toute forme de discrimination ou de racisme, affirmant qu'au début, il a pu être victime de harcèlement, mais avec le temps et son intégration dans la société, il est devenu accepté.

**Interviewé N° 6 :** Il a 37 ans, originaire de Guinée équatoriale. Il est marié à une femme du même pays et possède un diplôme en formation professionnelle dans son pays en tant que technicien en moteurs automobiles, ainsi d'un diplôme spécialisé obtenu au Maroc. Il parle couramment le françaisetl'espagnol. Il travaille dans une entreprise internationale avec un salaire décent, tandis que sa femme est débutante dans le e-commerce et poursuit ses études à l'université en économie pour obtenir une licence.Pendant son séjour au Maroc, il a bénéficié de plusieurs aides, qu'elles soient caritatives telles que l'alimentation, les vêtements et l'hébergement, ou professionnelles et linguistique. Cependant, une fois embauché, il a arrêté de recevoir des cours car la langue utilisée dans son milieu professionnel est principalement le français et parfois l'anglais. Il vit dans un quartier plutôt chic, louant un appartement modeste et possédant une voiture. Quant à l'idée de s'installer au Maroc, il dit ne pas envisager de rester ici définitivement, surtout parce qu'il voit son avenir en Europe offrant plus d'opportunités, une amélioration de ses conditions matérielles et de son statut social. Le domaine dans lequel il travaille est très demandé là-bas, il lui manque simplement un peu d'expérience, c'est pourquoi il est constamment à la recherche de contrats de travail, que ce soit en Europe ou au Canada.Sa fille, âgée de sept ans, fréquente la deuxième année primaire dans une école privée. Il affirme que ce choix n'était pas arbitraire, car à travers les discussions avec ses collègues de travail, en particulier les Marocains, il s'est rendu compte que la situation dans les écoles publiques est catastrophique en raison de la surpopulation, de la violence et de la faible formation. De plus, la langue utilisée pour la communication et l'enseignement est principalement l'arabe, ce qui l'a poussé à inscrire sa fille dans une école privée.L'interviewé ajoute que l'arabe ne l'intéresse pas beaucoup, car c'est le français qui est la langue principale pour progresser et obtenir de meilleures opportunités, surtout lorsqu'il est accompagné de l'anglais. Il est vrai que sa fille souffre beaucoup avec l'arabe et les matières qu'elle étudie, mais il affirme que l'école met à leur disposition toutes les ressources possibles pour faciliter la compréhension de certaines leçons expliquées dans le cadre de l'alternance linguistique. De plus, l'école permet aux élèves étrangers de répondre en français ou en anglais s'ils ne peuvent pas répondre en arabe. Les examens sont également adaptés à leurs particularités. En outre, l'école propose des cours supplémentaires d'arabe moyennant des frais.

## Discussion

Les six interviewés partagent un ensemble de caractéristiques démographiques. En général, ils ont dans la moyenne moins de quarante ans, ce qui confirme que la catégorie des migrants résidents sur le territoire marocain est constituée principalement de jeunes. Cette catégorie est dynamique et capable de supporter les charges du voyage sur des milliers de kilomètres à travers les déserts. De plus, la plupart d'entre eux n'ont pas de responsabilités familiales, car ils arrivent généralement au Maroc en tant que célibataires. Le contexte d'instabilité

économique et de guerres civiles les pousse à rechercher de meilleures opportunités dans une région sûre qui nécessite leur force de travail.

Le deuxième aspect concerne leur période de stabilité au Maroc, qui est généralement comprise entre cinq et dix ans. Cette période devrait normalement être suffisante pour réaliser une sorte d'intégration sociale, voire linguistique (Piguet et Wimmer, 2000, Yvette Young, 2019). Cependant, il semble que la réalité soit contraire à cela. La plupart des interviewés confirment qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment la langue locale et ont du mal à exprimer leurs besoins dans cette langue. Ils préfèrent utiliser le français, ce qui peut entraîner des malentendus et leur faire rater des opportunités d'emploi et d'intégration professionnelle.

Le troisième aspect concerne leur maîtrise particulièrement orale de la langue française, ce qui peut être un avantage sur le plan professionnel. En effet, la maîtrise du français au Maroc facilite l'accès au marché du travail et augmente les chances d'obtenir un emploi rémunéré et respectable, surtout si elle est accompagnée d'un diplôme universitaire ou professionnel correspondant aux exigences et orientations des entreprises internationales. Il est bien connu que la plupart des entreprises exigent parmi leurs critères un niveau intermédiaire ou supérieur en français ou dans d'autres langues, tandis que l'arabe est moins pris en considération. Cependant, selon les études réalisées, cela n'affecte pas significativement les chances d'emploi ou l'amélioration du CV des candidats.De plus, la plupart des migrants sont conscients de la nature du marché du travail au Maroc et de ses exigences.

Le quatrième aspect partagé par les interviewés est qu'ils sont tous des parents et ont des enfants qui poursuivent leurs études, soit dans les écoles publiques, soit dans les écoles privées. Tous font face aux difficultés et aux obstacles rencontrés par leurs enfants. On peut en déduire que la plupart des enfants considèrent l'arabe et les matières enseignées en arabe comme un obstacle difficile à surmonter. Ils se sentent en insécurité linguistique, ce qui rend souvent difficile pour eux de s'exprimer et d'écrire, ce qui les prive de la participation à des activités et au développement de leurs capacités de communication, les laissant isolés et psychologiquement frustrés en raison de leur manque et de leur infériorité.

L'avant dernier aspect est que la plupart des interviewés considèrent le Maroc comme une étape temporaire. Ils n'ont pas l'intention de s'installer ici pendant une longue période. Certains ont essayé à maintes reprises de franchir les frontières sans succès, tandis que d'autres attendent l'occasion de le faire. Certains d'entre eux développent leurs compétences professionnelles au Maroc et accumulent des années d'expérience professionnelle afin de trouver de meilleures opportunités en Europe notamment.

Enfin, le niveau d'éducation de la plupart des migrants est faible, à l'exception de quelques-uns qui ont terminé leurs études secondaires ou obtenu un diplôme professionnel ou universitaire. Cela indique que nous avons affaire à une catégorie pour laquelle il était difficile de s'intégrer économiquement dans leurs pays d'origine, non seulement en raison des conditions politiques ou sécuritaires, mais aussi parce qu'ils ne remplissaient pas les conditions minimales d'accès au marché du travail : diplôme, années d'expérience et compétences linguistiques.

Sur la base de ces données, on peut dire que le milieu familial qui accueille ces enfants ne fournit généralement pas les conditions objectives minimales pour réaliser l'intégration. De même, les familles elles-mêmes ont manqué l'occasion d'apprendre la langue locale pour

communiquer, car la plupart d'entre elles n'avaient pas l'intention de s'installer au Maroc, et ce même aspect n'a pas été considéré comme une condition majeure pour la stabilité.

Selon les données fournies, on peut dire que l'environnement familial qui accueille ces enfants ne leur offre généralement pas les conditions objectives minimales pour réussir leur intégration. Du côté des familles elles-mêmes ont manqué l'occasion d'apprendre la langue locale pour communiquer, car la plupart d'entre elles n'avaient pas l'intention de s'établir au Maroc. Cela les pousse également à ne pas accorder une grande importance à l'aspect linguistique en tant que facteur clé de la stabilité.

De plus, la plupart de ces enfants sont renfermés sur eux-mêmes, vivant au sein de regroupements ethniques tels que des clans, utilisant leurs langues maternelles ou le français selon le contexte. Leur prise de conscience de la faiblesse de l'arabe sur le marché du travail les pousse à la négliger, préférant une intégration économique plutôt que sociale. La preuve en est qu'une fois qu'ils obtiennent une opportunité d'emploi appropriée, ils cessent de se soucier de la langue locale.

En outre, les familles à revenu moyen qui ont une formation scolaire, universitaire ou professionnelle envoient généralement leurs enfants dans des écoles privées. Leurs enfants y ont davantage d'opportunités pour acquérir les compétences de base en langues, en calcul, en lecture et en écriture(Hamilton, 2003 ; Jørgensen, 2016 ; Moore, 2003 ; Rutter, 2006). De plus, le français est utilisé comme langue de communication et d'enseignement, parallèlement à l'arabe. Les écoles mettent également l'accent sur le suivi et le soutien linguistique pour permettre à ces enfants de rattraper les élèves natifs.

En résumé, on observe une certaine résistance à l'intégration sociale en raison du faible statut et de la position de la langue arabe sur le marché du travail. Si l'arabe était reconnu comme une langue officielle dans les grandes entreprises, la situation serait différente. Le deuxième facteur est le manque de considération pour la stabilité au Maroc en raison des opportunités et des services limités.

Il convient de souligner que non seulement l'environnement familial, mais aussi l'environnement scolaire ne sont pas préparés à accueillir les élèves migrants, et nous allons essayer ici de le clarifier en détail.

Selon certaines études sur la capacité des enseignants marocains à accueillir cette catégorie d'élèves et à fournir un soutien didactique prenant en compte leurs spécificités culturelles, linguistiques et psychologiques, la plupart des enseignants ont reconnu qu'ils n'avaient pas bénéficié de formation dans ce domaine. En général, le traitement des élèves-migrants est souvent similaire à celui des élèves-natifs, ce qui signifie qu'ils ne cherchent pas à adapter la leçon de manière appropriée en fonction des qualifications de ces élèves, ce qui leur fait perdre des opportunités de participation active pendant la leçon. Ainsi, les enseignants ne sont pas pédagogiquement qualifiés pour accomplir ces tâches, car cela ne fait pas partie de leur spécialisation ni de leur formation professionnelle dans la façon d'enseigner la diversité linguistique et culturelle dans une classe hétérogène (Castaño, 2015).

Dans un pays où la pluralité linguistique est courante(Molinié, 2019), il est possible de passer d'une langue à une autre dans la même journée, et ceci s'applique également dans le contexte scolaire. Cela pose un défi même pour les élèves marocains eux-mêmes, qui se trouvent dispersés entre plusieurs langues. Aujourd'hui, ce problème est encore en débat public et on observe une sorte de confusion dans les choix linguistiques. La société a sa langue, l'école a sa

langue, le marché du travail dispose aussi de sa langue. Nous sommes donc confrontés à une situation de chaos et de désordre linguistique.Avec l'afflux d'autres minorités de langues différentes, la situation devient encore plus complexe. Si nous ajoutons les langues de ces groupes aux langues déjà adoptées au Maroc, nous nous retrouvons face à une diversité linguistique aux multiples facettes.

Par conséquent, l'école d'aujourd'hui est tenue de former les ressources humaines dans l'éducation inclusive(Young, 2011) spécialisées dans l'intégration des élèves migrants(Castellotti, 2001), capables de garantir une éducation de qualité répondant aux besoins de cette catégorie et l'accompagnant dans leur parcours de formation de manière professionnelle. Il ne s'agit pas simplement d'interventions basées sur des hypothèses arbitraires qui ouvrent la porte à des pratiques aléatoires, mais plutôt d'une planification éducative rationnelle et pédagogique.En outre, lorsque nous parlons d'éducation intégrée, il est essentiel de prendre en compte à la fois la pluralité linguistique et culturelle et de ne pas se concentrer uniquement sur un aspect sans l'autre.

L'absence de parcours de formation professionnelle dans ce domaine pour les intervenants directs tels que les enseignants conduit les élèves-migrants à obtenir des notes basses, en particulier dans les matières enseignées en arabe, et certains ont même été contraints de redoubler à cause de ces matières. La plupart des personnes interrogées ont affirmé que leurs enfants obtenaient de bonnes notes en français et en matières techniques, tandis que leurs notes dans les autres matières étaient en dessous de la moyenne.

De notre point de vue, le problème est plus grand que cela, car l'école publique au Maroc est entrée dans une période de crise, la plupart des plans visant à améliorer la qualité de cette institution vitale ont échoué. Bien que le Maroc compte aujourd'hui un grand nombre de diplômés dans différents domaines éducatifs, il souffre d'un manque grave de compétences. La preuve en est que la plupart des élèves passent d'un niveau à un autre sans même maîtriser les connaissances de base. Est-il possible pour un système éducatif en crise de contenir des enfants dont la culture et la langue diffèrent énormément ?

Certains des répondants ont également exprimé leur mécontentement quant à la faiblesse des explications et à la simplification des leçons, ainsi qu'à la multiplication des activités et des devoirs. Cela a poussé certains d'entre eux, comme nous l'avons déjà mentionné, à opter pour l'enseignement privé au lieu de l'enseignement public, malgré les coûts élevés.

Nous pensons que le pays a une expérience dans l'éducation intégrée, comme c'est le cas avec les enseignants de la communauté marocaine dans les pays européens francophones et hispanophones, ainsi que l'expérience des enseignants dans Moyen Atlas et le Grand Atlas avec des élèves amazighs qui ne parlent pas du tout l'arabe. L'expérience de ces enseignants est utile pour unifier les perspectives et choisir les stratégies appropriées pour intervenir.

Il ne faut pas négliger le fait que les élèves-migrants sont souvent victimes d'intimidation et de discrimination de la part de leurs camarades en raison de leur couleur de peau, de leur mauvaise prononciation de certains mots ou de leur manière de lire. Dans certains cas, ils sont même confrontés à de tels comportements de la part de leurs enseignants, ce qui entraîne une baisse de leur estime de soi.

En résumé, l'environnement scolaire ne dispose pas des mécanismes nécessaires pour accueillir, sensibiliser et intégrer les élèves-migrants dans le contexte du plurilinguisme, en

raison du manque de formation des intervenants directs dans ce domaine, ainsi que des difficultés et des hésitations du système éducatif face à de nombreux défis.

## Conclusion

Cette recherche se concentre sur l'identification des raisons de l'échec de l'intégration linguistique des élèves immigrés dans le système éducatif au Maroc. Pour cela, nous avons organisé un groupe de discussion composé de six personnes originaires de différents pays d'Afrique au sud du Sahara, dont les enfants sont scolarisés dans les écoles marocaines. Notre objectif était de mettre en évidence leurs capacités, leurs conditions de vie, ainsi que les difficultés et les obstacles auxquels leurs enfants sont confrontés dans l'espace éducatif.

Ces enfants arrivent avec des antécédents culturels et identitaires qui diffèrent considérablement de la norme dans la société marocaine. Ils ne sont pas familiers avec la langue locale qui est largement utilisée pour la communication. Par conséquent, ils se retrouvent confrontés à un système de valeurs et de langage distincts. En tant que groupe vulnérable, ils ont besoin de trouver leur place dans la société d'accueil, ce qui les contraint à maîtriser les codes sociaux et linguistiques.
Pour les enfants en âge scolaire, l'école représente le moyen le plus accessible pour s'intégrer non seulement dans la société, mais aussi sur le marché du travail, car elle offre des opportunités de stabilité et de sécurité linguistique.
Cependant, l'environnement familial ne motive pas suffisamment ces enfants à s'intéresser à la langue arabe et à la culture sociale marocaine, car le Maroc est souvent perçu comme une étape temporaire pour eux. De plus, en raison du plurilinguisme du pays, l'arabe n'est pas une compétence linguistique dominante sur la scène économique, ce qui pousse ces élèves à se concentrer davantage sur l'apprentissage du français, notamment en vue d'améliorer leurs perspectives d'emploi.
Nos conclusions indiquent que l'école elle-même ne parvient pas à créer un environnement propice pour accueillir et accompagner cette catégorie d'élèves, en raison du manque de qualifications pédagogiques et de ressources didactiques pour un enseignement inclusif et intégré. De plus, nous avons constaté une augmentation du racisme et de la discrimination, ce qui complique davantage l'intégration de ces élèves.

## Bibliographie

Adami, H. (2012). La formation linguistique des migrants adultes. Savoirs /2 (n° 29), 9-44.

Ager, A., & Strang, A. (2008). The Experience of Integration: A Qualitative Study of Refugee Integration in the Local Communities of Pollokshaws and Islington. Home Office Online Report 55/04. London: Home Office.

Barrett, A., & McCarthy, Y. (2007). The earnings of immigrants in Ireland: results from the 2005 EU survey of income and living conditions. IZA Discussion Paper No. 2990, August. Bonn: Institute for the Study of Labor (IZA).

Benzahaf, B. (2017). English and French Proficiency Development in High School in Eljadida Region: A Comparative Approach. Thèse de doctorat.

Benzakour, F. (2007). Langue française et langues locales en terre marocaine : rapports de force et reconstructions identitaires. Hérodote, n° 126(3), 45-56.

Bhabha, J., Kanics, J., &Senovilla, D. H. (Dir. Publ.). (2018). Research Handbook on Child Migration. Edward Elgar, Cheltenham.

Blanchet, P. (2021). Analyse du terme "inclusion" et de ses significations en contextes d'intervention socioéducatives : Les enjeux de l'inclusion en protection de l'enfance. Pages 45 à 63.

Bouziane, A. (2018). L'enseignement des langues au Maroc : état des lieux et perspectives. Bassamat 08, 27-52.

Bouziane, A., &Rguibi, S. (2018). The role of Arabisation and French in the science students' shift to university literary streams in Morocco. Cultures and Languages in Contact. Faculty of Letters and Humanities, 193-210.

Bucholtz, M., & Hall, K. (2004). Language and Identity. In A. Duranti (Ed.), A Companion to Linguistic Anthropology (pp. 369-394). Malden, MA: Blackwell.

Casey, M. A., & Krueger, R. A. (1994). Focus group interviewing. In H. J. H. MacFie& D. M. H. Thomson (Eds.), Measurement of Food Preferences (pp. ?). Springer, Boston, MA.

Castellotti, V. (2001). Retour sur la formation des enseignants de langues : quelle place pour le plurilinguisme? Éla. Études de linguistique appliquée, 123-124, 365–372.

Castles, S., Korac, M., Vasta, E., &Vertovec, S. (2002). Integration: Mapping the Field. Report of a Project carried out by the University of Oxford Centre for Migration and Policy Research and Refugee Studies Centre, contracted by the Home Office Immigration Research and Statistics Service. Home Office Online Report 28/03.

Conseil de l'Europe. (2001).

Cortier, C. (2007). Accueil et scolarisation des élèves allophones à l'école française. Contextes, dispositifs et didactiques, 145-154.

Council of Europe. (2017).

Dolz, J., &Schneuwly, B. (1998). Pour un nouvel enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels de l'école. Paris, ESF éditeur.

El-Kacimi, B. (2023). L'évaluation diagnostique de la compétence scripturale au qualifiant : pratique et régulation. Revue marocaine de didactique et pédagogie. 3 (2), 58-71.

Ensor, M. O., &Goździak, E. M. (2016). Children and Forced Migration: Durable Solutions During Transient Years.

Ferran, P., Mariet, F., &Porcher, L. (1978). À l'école du jeu. Paris: Bordas.

García Castaño, F. J., &Capellán, L. (2002). De las cifras de poblaciónextranjera a la construcción de la llamadaeducaciónintercultural. In L. Serra (Ed.), Inmigraciónextranjera en

Andalucía: II Seminario sobre la investigación de la inmigraciónextranjera en Andalucía (pp. 211–231). Sevilla: Consejería de Gobernación. DGCPM.

Gay, V. (2015). Fighting to Leave or to Stay? Migrant Workers, Redundancy and Assisted Return Programs During the Talbot Dispute, 1983-1984. Travail et emploi.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Aldine: Chicago, CA.

Hamilton, R. (2003). Schools, teachers and the education of refugee children. In R. Hamilton & D. Moore (Eds.), Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice (pp. 97–110). Routledge.

Hamilton, R., & Moore, D. (Eds.). (2003). Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice. Routledge.

Higher Council. (2015).

Jørgensen, C. H. R. (2016). 'Peer social capital' and networks of migrants and minority ethnic youth in England and Spain. British Journal of Sociology of Education, 38(4), 566–580. https://doi.org/10.1080/01425

Koehler, C., & Schneider, J. (2018). Multi-country partnership to enhance the education of refugee and asylum-seeking youth in Europe. National report Germany. European Forum for Migration Studies, Verikom, and SIRIUS – Policy network on migrant education.

Koehler, C., & Schneider, J. (2019). Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe. Comparative Migration Studies, 7-28.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). Focus groups: A practical guide for applied research. Sage Publications Inc, Thousand Oaks.

MESSAOUDI, L. (2016). La fracture linguistique dans l'enseignement scientifique au Maroc : quelles remédiations? Revue Langues, cultures et sociétés, 2(1). http://revues.imist.ma/?journal=LCS

Moore, D. (2003). Conceptual and policy issues. In R. Hamilton & D. Moore (Eds.), Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice (pp. 97–105). Routledge.

MORI. (2003). Refugee Study Evaluation Survey: Survey of Clients of Home Office Challenge Fund and European Refugee Fund. Report to IRSS, Home Office.

Moskal, M., & Sime, D. (2016). Polish Migrant Children's Transcultural Lives and Transnational Language Use. Central and EasternEuropean Migration Review, 5(1), 35–48.

Müller, T. (1998). Immigration and Urban Areas: the United States Experience. In Immigrants, Integration and Cities: Exploring the Links (pp. ?). Paris: OECD.

Odlin, T. (1989). Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning. Cambridge applied linguistics. Cambridge UniversityPress.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative Research & Evaluation Methods. 3rd edition. Sage Publications, Inc.

Piguet, E., & Wimmer, A. (2000). Les nouveaux "Gastarbeiter"? Les réfugiés sur le marché du travail suisse [The new "Gastarbeiter"? Refugees in the Swisslabormarket]. Journal of International Migration and Integration/Revue de l'intégration et de la migration internationale, 1(2), 233-257.

Plan d'urgence. (2008).

Richardson, D., Vrolijk, M., Cunsolo, S., &Cebotari, V. (2021). What makes me? Core capacities for living and learning. UNICEF Office of Research—Innocenti, Florence.

Rutter, J. (2006). Refugee children in the UK (Education in an Urbanised Society) (1st ed.). Open University Press.

Solano, G., & Huddleston, T. (2020). Migrant Integration Policy Index 2020. Barcelona/Brussels: CIDOB/MPG.

Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (2014). Focus Groups: Theory and Practice. 3rd Edition. SAGE Publications, Inc., California, CA, 39-139.

Turney, K., & Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged? The Journal of Educational Research, 102(4), 257–271.

Vanderstoep, S. W., & Johnston, D. D. (2009). Research Methods for Everyday Life: Blending Qualitative and Quantitative Approaches. Jossey-Bass, San Francisco.

Vanderstoep, S. W., & Johnston, D. D. (2009). Research Methods in Everyday Life: Blending Qualitative and Quantitative Approaches.

Vicente, A., &Ziamari, K. (2008). L'arabe marocain au contact du français et de l'espagnol [Moroccan Arabic in contact with French and Spanish]. In S. Procházka and V. Ritt-Benmimoun (Eds.), Between the Atlantic and Indian Oceans: Studies in contemporary Arabic Dialects (pp. 457-469). Proceedings of the 7th AIDA Conference, Neue Beiheftezur Wiener Zeitschrift für die Kunde des Morgenlandes Bd. 4, Vienne.

Young, Y. (2020). "Making Do" in the Land of Opportunity—a Quantitative Exploration of the Economic Integration of Refugees in Utah. Journal of International Migration and Integration, 21(2), 611-631.

Ziamari, K., & De R, J. J. (2019). Démarche sociobiographique en contextes plurilingues [Sociobiographicalapproach in a plurilingualcontext – enfoquesociobiográficos en contextomultilingüe]. In M. Molinié (Ed.), Dictionnaire de sociologie clinique. Érès.

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°10
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

# L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE AU CYCLE DU PRIMAIRE

## Etat des lieux, enjeux et défis

**BOUJABHA OUALID**

**boujabhawalid@gmail.com**

*Enseignant au primaire. AREF Rabat-Salé-Kénitra*

**Résumé**

Le sujet des enjeux et des défis de l'enseignement du français prend en compte les préoccupations liées à l'enseignement du français, les dysfonctionnements et les obstacles dans le cycle de primaire, phase d'apprentissage qui connait encore plusieurs réformes, toujours dans le but de trouver un modèle pédagogique convenable avec les spécificités sociales et culturelles du Maroc.Compte tenu de l'importance du statut de la langue française en tant que langue étrangère dans le cursus pédagogique marocain, plus précisément dans le cycle du primaire, nous allons essayer donc de répondre à la problématiquedes enjeux etdes défis du Maroc face à son choix d'instaurer la langue française dans le cursus pédagogique dès les premières années de l'éducation. Les objectifs escomptés de cette étude sont : d'examiner les politiques éducatives liées à l'enseignement du français au primaire, d'identifier les enjeux et les défis dans l'enseignement du français au primaire et de conduire une enquête par questionnaire destinées aux enseignants de la langue française au primaire portant sur les défis de l'enseignement de cette langue.

**Mots clés :** primaire, français, enjeux, défis, enseignement.

**Abstract**

The subject of issues and challenges in teaching French seems relevant and current. It considersthe concerns relatives to the teaching of french, the dysfunctions and obstacles in the primary cycle, a learning phase which has known and is being experiencing several reforms, always with the aim of finding a suitable educational model with the specificities social and cultural aspects of Morocco. Given the importance of the status of the french language as a foreign language in the Moroccan educational curriculum, more precisely in the primary cycle, we will therefore try to respond to the problem, in this work, of the issues and challenges of Morocco against its choice to introduce the french language into the

educational curriculum from the first years of education. The expected objectives of this studyare to examine educational policies related to the teaching of french at primary level, to identify the issues and challenges in teaching french at primary level and to conduct a questionary destined to primary school teachers about the issues that they are dealing with in teaching french.

**Keywords**: primary level, french, issues, challenges, teaching.

## Introduction

Plus de soixante ans après l'indépendance, la langue française est plus que jamais présente surla scène linguistique marocaine. Elle s'est maintenue grâce aux choix politiques, économiques et leur impact, en conséquence, sur l'enseignement. Elle jouit officiellement du statut de première langue étrangère : « c'est la langue du développement, de la modernité, du travail, de l'échange avec l'extérieur »(El Amrani,2013).Au lendemain de l'indépendance, les autorités politiques ont cherché àcorriger les injustices de l'école française coloniale en essayant de recouvrirl'identité national par la généralisation de l'éducation et par la résurrection de la langue Arabe [1]. Cependant, le français avait part, à son tour, dans le premier curriculum pédagogique fut enseignée à raison de 15 heures par semaine, dans les trois dernières années de primaire, ce qui représentait plus de 30% de la durée totale des études (sur les 5400 heures de travail, 3000 heures dédiées au français) [2]. A l'époque actuelle,tout le monde s'accorde à soutenir que l'apprenant n'est plus celui des années soixante ou soixante-dix, particulièrement dans les premières années de l'éducation primaire, il n'a plus le niveau de français requis pourl'acquisition de nouveaux contenus et la maîtrisedes extensions cognitives postérieures comme les sciences, la géographie, la littérature. De ce fait, on est placé à déplorer la baisse du niveau des étudiants en français, depuis l'arrivée de la politique d'arabisation à l'école public.

L'historique des tentatives de la réforme du système d'éducation marocain est, en réalité, exceptionnel, marqué par une succession des réformes défaillantes. Les politiques d'arabisation menées par les conservateurs au XX$^{e}$siècle, la charte de l'éducation nationale de 2000 dans laquelle beaucoup d'espoir était placés, le programme d'urgence de 2008 pour

[1]Mgharfaoui, K. (2016). Enseignement du français au Maroc: le paradoxe d'une langue "privilégiée". Bacha, Jacqueline, Ben Abid-Zarrouk, Sandoss, Kadi, Latifa et Mabrour, Abdelouahed (dir.), Penser les TIC dans les universités du Maghreb, Paris, L'Harmattan.
[2]Ministère de l'éducation national. (1960). Instructions officielles pour l'enseignement du français.

l'accélération des réformes et en fin la vision stratégique 2015-2030. Il s'agit d'un enchainement des réformes ayant en objet commun d'assurer une école innovée, de qualité et qui contribue au développement national. Or, plusieurs rapports d'études et résultats d'évaluation[3] estiment la défaillance continue du modèle éducatif et la souffrance de l'élève marocain à apprendre la langue française dont le statut était toujours controversé entre une simple langue étrangère ou bien une option stratégique de l'éducation et de la recherche. En effet, le français est une langue seconde enseignée au primaireà partir de la première année comme discipline en tant que tel qui vise à préparer les étudiants aux niveaux supérieurs où elle devient une langue d'enseignement des disciplines scientifiques et techniques. Autrement dit, le français passe du statut de langue seconde à celui de langue d'enseignement, d'où une fracture linguistique considérable entre l'enseignement primairepartiellement arabisé et l'enseignement collégial dont les matières scientifiques et techniques sontspécialement en français.

D'où l'objectif de cette étude, sous forme de mémoire de fin d'étude en linguistique, qui s'intéressera aux enjeux du Maroc dans son choix de la langue française en tant que langue d'enseignement, aux défis auxquels Il fait face et les modalités de dysfonctionnement de ce choix.

## Chapitre 1 : Le statut de la langue française

Le statut du français est, de plus en plus, important et vital, dans le paysage linguistique et éducative marocain qui ne cesse de prendre une plus grande place, mais aussi, de moins en moins maitrisé et entraine un sentiment de frustration chez l'apprenant et chez les acteurs pédagogiques.

### Section 1 : Le français comme langue d'enseignement

Avec l'insertion de la nouvelle réforme éducative et l'adoption de la vision stratégique 2015-2030, le français occupe une importante place dans le programme éducatif mais également dans les orientations pédagogiques et professionnelles du pays.

#### Paragraphe 1 : le français dans le programme du primaire

[3] Voir par exemple le programme national d'évaluation des acquis des élèves de la 6ème année primaire et 3ème année secondaire collégiale – PNEA 2019.

Il serait utile de rappeler les fondements, les objectifs et le volume horaire qu'occupe actuellement l'enseignement du français dans les écoles marocaines.

L'enseignement du français au Maroc se base sur un certain nombre de fondements qui permettent de définir les profils des apprenants ainsi que les compétences à développer. Ainsi, l'enseignement du français permet:

> l'acquisition et la consolidation des valeurs essentielles à la formation de citoyens conscients de leurs droits et devoirs, fiers de leur identité et de leur patrimoine culturel, conscients de leur histoire, socialement intégrés et actifs, imprégnés des valeurs de tolérance, de solidarité, de droiture et d'intégrité ((Nouveau curriculum du cycle du primaire,2020, p.135) .

Bien évidemment, l'enseignement du français au primaire permet de répondre aux besoins éducatifs des apprenants, c'est-à-dire de développer des compétences disciplinaires, communicationnelles, culturelles, technologique… de renforcer le principe de l'éducation au choix et de servir d'outil cognitif et méthodologique pour renforcer l'apprentissage des autres disciplines (compétences transversales). La langue française est utilisée pour effectuer des tâches communicatives et mener à bien des projets débouchant sur des réalisations concrètes. Cela exige que la classe soit un environnement social et linguistique riche et stimulant où le français est la langue d'usage réel. Ce choix pédagogique confère à l'enseignant le statut de médiateur et d'animateur qui organise l'acte d'apprentissage dans un environnement d'action. Pour cela, le programme éducatif mène une actioncentrée sur l'apprenant à travers un enseignement qui privilégie une approche méthodologique globale et cohérente donnant lieu à des processus dynamiques de construction au travers de l'observation, de la réflexion, de l'analyse et de la synthèse.

Les objectifs de de l'enseignement de français au primaire sont différents au fur et à mesuredes années d'apprentissage et les niveaux ciblés. Cela dit, l'étape d'initiation à l'apprentissage du français s'étale sur les deux premières années. Elle permet une première ouverture sur la langue française :

> A ce niveau, la priorité est accordée à l'oral et à la phonétique à travers les dialogues, les récits, les comptines, les chants et les jeux éducatifs. L'apprenant sera progressivement amené à s'habituer au système phonétique et phonologique du français, se familiariser avec le système paralinguistique (intonation, prosodie, accent, ton, gestuelle), acquérir un lexique, s'initier à la lecture, produire des tracés de différentes formes et apprendre progressivement à écrire et à copier des graphèmes, des syllabes et des mots usuels (Direction des Curricula,2020, p.8)

De fil en aiguille, dans le cycle intermédiaire, en 3e, 4e, 5e, et 6e années primaires, les dispositions pédagogiques contribuent à aider les apprenants à s'approprier progressivement toutes les compétences disciplinaires relatives à la communication : « [..] l'apprenant est à pouvoir communiquer, écouter autrui et demander des renseignements, exprimer son point de vue et ses sentiments, exposer des informations sur un sujet, un fait ou un événement » (Guide de l'enseignant, 2022a, p.5), à la lecture : «[..] comprendre les informations explicites d'un texte, lire et comprendre seul les consignes ordinaires de l'activité scolaire, s'initier à l'utilisation des documents de référence en vue de réunir une documentation » (2022b) et à la production de l'écrit : « […] dans cette activité, l'élève doit pouvoir mobiliser pour rédiger des textes à visée informative, narrative, descriptive ou prescriptive » (2022c)

A l'école primaire, dans les six niveaux (les deux premières années de base et les quatre années suivantes d'intermédiation), le français est programmé à partir de la première année à raison d'un enveloppe horaire différent selon le niveau et les compétences ciblées (sur un volume hebdomadaire total de 30 heures). L'enveloppe horaire accordé à l'enseignement apprentissage du français en première année de l'enseignement primaire est de quatre heures, de cinq heures en deuxième année et de six heures dans les années à suivre. L'augmentation exponentielle du volume horaire est justifiée par le principe de progression des apprentissages en fonction des compétences pédagogique à atteindre et la densité des éléments didactiques selon une taxonomie bien appréciée par les experts en la matière.

**Tableau 1 :** L'enveloppe horaire du français selon les niveaux scolaires au primaire

| Niveau | Enveloppe horaire |
|---|---|
| **1e** | 4 h |
| **2e** | 5 h |
| **3e** | 6 h |
| **4e** | 6 h |
| **5e** | 6 h |
| **6e** | 6 h |

## Paragraphe 2 : le français dans les orientations pédagogiques

A l'occasion de la mise en place de nouvelles réformes, des instructions sont constamment publiées par le ministère de l'éducation national pour modifier les programmes scolaires.

Alors qu'avant l'indépendance, le français dominait l'enseignement et l'apprentissage dans tous les parcours, elle trouvait son déclin dans les instructions de 1960[4] qui mettent enévidence la réduction du volume horaire consacré à la langue française[5]. Les instructions officielles de 1967 allaient dans le même sens en faisant de la langue française une langue étrangère enseignée et apprise à l'école :

> La langue française, dit-on, est en effet définie comme une langue étrangère qu'il importe à un jeune marocain de manier avec aisance pour les services de tout ordre qu'elle peut lui rendre et comme une langue de culture complémentaire lui permettant d'établir avec sa culture nationale propre de fructueuses confrontations (MEN, 1967, p. 98)

Ce principe de l'étrangeté du français sera maintenu durant les années 70s, les instructions officielles optaient pour une langue française usuel et fonctionnel. Toute autre rôle pour cette langue était jugé inapproprié. On trouve ainsi dans les instructions de 1976 que :

> Ni le niveau de langue atteint à la fin du premier cycle, ni les finalités de l'enseignement du français déterminées notamment par les plans de développement économique et social, ni les motivations des élèves, ne permettraient de maintenir un enseignement systématique de littérature et de civilisation française. (MEN, 1979, p. 9)

A noter que les instructions officielles de 1976 ont coïncidé avec l'achèvement de l'arabisation de l'enseignement des matières littéraires dans le cycle primaire marocain.

En plus, à partir des années 80, les concepteurs de l'enseignement du français à l'école marocaine auraient pris en considération, pour la première fois, le rôle de l'élève. Bien entendu, les instructions officielles de 1987 semblaient apporter un changement sur ce point : « On passe de la forme au contenu de la langue, à l'expression, d'un enseignement centré sur la langue à un enseignement centré sur l'élève » (MEN, 1987, p. 12). Ces concepteurs veillaient à ce que l'élève marocain soit impliqué dans le déroulement des cours et que le rôle de l'enseignant consistait à lui faire acquérir un savoir-faire lui permettant d'être autonome.

Plus récemment, Le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique a élaboré un rapport intitulé : *Pour une école de l'équité, de la qualité et de la*

[4] A partir d'octobre 1960, les deux premières années du cycle primaire seront consacrées entièrement à l'enseignement en arabe.
[5]Zerouali M. (2016). Statut du français à l'école marocaine depuis les années 60 jusqu'à la réforme de 2000. Disponible sur : http://www.oujdacity.net/national-article-107877-fr/ (consulté le 20/04/2023).

*promotion. Projet de vision stratégique pour la réforme. 2015-2030*[6]. Tous les enjeux et les défis de l'école marocaine se lisent clairement dans ce titre. Ce rapport se base sur les bilans de la réforme précédente et des recommandations de la Charte de l'éducation de 1999. Il déclenche l'alarme sur les programmes de l'enseignement et les dysfonctionnements de l'école marocaine. Il prévoit, de même, des mesures à prendre pour assurer une école d'équité et de qualité. Il se préoccupe aussi des modalités de mise en œuvre de ces recommandations.

De fait, la question du français occupe sa place dans les préoccupations de ce rapport. Trois fois mentionnée, la langue française est introduite comme langue d'enseignement, et non seulement comme langue enseignée. Ainsi, « […] L'enseignement de certains contenus ou modules en langue française se fera, à court terme, dans l'enseignement secondaire qualifiant et à moyen terme dans l'enseignement collégial » (La Vision Stratégique, 2015, p. 46). La langue française est qualifiée alors comme langue obligatoirement enseignée au primaire et d'enseignement de certains matières (scientifiques) au cycle secondaire. Mieux encore, elle se fera introduite très tôt dans l'enseignement en impliquant le préscolaire comme indiqué dans la vision stratégique (2015, p.47) : « […] mise en valeur et utilisation des premiers acquis linguistiques et culturels de l'enfant et familiarisation avec la langue arabe et la langue française. »

## Section 2 : Le français comme langue institutionnelle

Malgré son caractère étranger d'intrigue, au sein de la société marocaine arabo-berbère, d'héritage colonial, le français est de plus en plus présent et important. Face à la mondialisation et l'expansion de l'usage de l'anglais, elle garde son statut privilégié comme langue de travail et de la réussite professionnelle.

### Paragraphe 1 : Langue d'insertion socioprofessionnelle

La langue française est encore aujourd'hui, au Maroc comme ailleurs, la langue de la réussite socioprofessionnelle[7], de l'ouverture à l'Europe et au monde. Bien qu'il n'existe pas des nombres statistiques récents officiels qui décrivent la présence du français dans la vie sociale et professionnelle des Marocains, il est estimé que le français se classe en deuxième rang,

[6] Document téléchargé sur le site du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique : http://www.csefrs.ma/pdf/Vision_VF_Fr.pdf
[7] Godin, J. F., Pinsonneault, G., Benzakour, C., Truong, M., Audet, B., & Maher, F. (2004). L'insertion en emploi des travailleurs admis au Québec en vertu de la grille de sélection de 1996. Direction de la population et de la recherche, Relations avec les citoyens et immigration Québec.

derrière l'arabe, 66.0% des Marocains parlent et écrivent la langue française contre 99.4% pour l'arabe[8].

Langue d'enseignement et de travail, le français est même garanti par la technocratie. Selon Boukouss (2005) : «[…]le français investit des champs de la pratique sociale dont les enjeux sont en rapport avec l'appropriation du capital matériel et symbolique, qui sont respectivement les champs de l'économie et de la culture modernes ». Ainsi, depuis jeune âge, on est persuadé que le degré de la maitrise de la langue française détermine certainement la réussite des études supérieures et, par conséquence, avoir plus de chance d'être insérer dans le monde du travail. Il s'agit d'une réalité bien comprise par les Marocains qui n'hésitent pas à mettre leurs enfants dans des écoles privées ou des écoles de missions. C'est pourquoi le français est introduit dès le primaire, en créant des filières purement en français dans les lycées et en redessinant les formations au niveau supérieur pour être adaptés aux exigences de la francophonie dont la mission principale est de promouvoir la langue française et la diversité culturelle et linguistique. C'est également la langue du travail de l'administration public et des entreprises. Il devient la langue traditionnelle de travail. En effet, les grandes entreprises du pays ont une coutume de travail en français et recherchent des employés pouvant travailler en français. Les entreprises marocaines font régulièrement part aux établissements de formation et de la recherche, à l'issue de stages de mémoire par exemple, du manque de maîtrise de la langue française par les étudiants[9]. Le français est présent dans plusieurs domaines autres. Il est utilisé dans le secteur économique (banques, assurances, commerce), dans les médias, dans la publicité et dans la presse.

## Paragraphe 2 : langue de modernité et de développement

Actuellement, le français au Maroc reçoit undouble rôle, fonctionnel et culturel[10]. Langue fonctionnelle, le français est une langue primordiale qui permet d'accéder aux connaissances techniques et scientifiques, de contribuer aux recherches dans différents domaines et de contribuer à la promotion professionnelle et la mobilité sociale[11]. Langue culturelle, le français continue d'être le lieu de la production, la publication et la communication littéraire. C'est un synonyme de modernité : « *le français véhicule des valeurs de prestige et de*

[8]Haut-Commissariat au Plan.(2004).Recensement Général de la Population et de l'Habitat.
[9]Nationale de France, B. (2016). Rapport d'activité 2015. Bibliothèque nationale de France.
[10]Aimade, N. (2018). L'enseignement/apprentissage du français au Maroc entre réalité et utopie. *SEMEION MED*, (1).
[11]Boukous, A. (2008). Le champ langagier: Diversité et stratification. Revue Asinag, 1, 15-37.

*démarquage social* »(Ouasmi,2011). L'appropriation de cette langue exprime l'appartenance à une catégorie sociale instruite, aisée et moderne.

Rappelons que le français est enseigné dès les premières années du primaire, alors que l'espagnol (autre langue coloniale) et l'anglais (langue internationale), ne font que des langues étrangères enseignées sous l'ongle de l'ouverture à l'autre face méditerranéenne et de mondialisation, le français demeure la langue première des élèves marocains grâce à son enveloppe horaire officielle dans l'école publique et dans l'enseignement privé offert par les missions françaises. Tout cela lui confère une situation confortable face aux fortes nuées de la mondialisation qui apporte avec lui son ennemi classique l'anglais. En effet, « […]la persistance du français au Maroc devient ainsi une sorte d'aberration, non plus parce que notre langue *légitime* est l'arabe, mais parce que la mondialisation et le développement nécessite de parler la première langue internationale. » (Shili et al, 2016)

Le français, au Maroc, demeure, en dépit de toutes les défis identitaires, politiques et idéologiques, l'instrument du savoir scientifique et technique, la langue de la modernité et du prestige social. Il est la langue de travail des journaux (comme le Matin du Sahara et Maghreb, Les Eco, l'Opinion, Libération et l'Economiste) et la langue d'écriture de plusieurs générations d'écrivains (Ahmed Sefrioui, Driss Chraibi, le poète Isaac D. Knafo...). Mais la position du français au Maroc n'est pas figée : « elle évolue sous la pression de la demande de la société en corrélation avec la démocratisation d'une société ouverte à la modernité, apte à assumer son multilinguisme comme un véritable atout » (Bourdereau,2006)

## Chapitre 2 : Défis de l'enseignement du français au primaire

Après avoir présenté le statut de la langue française, il convient dans ce deuxième chapitre d'énumérer, à titre non limitatif, les défis que cette langue rencontre quant à son instauration par l'autorité de tutelle et son enseignement par le corps professoral au cycle de primaire.

### Section 1 : Dysfonctionnement du programme de français

Tout le monde évoque, de nos jours, la citation fameuse selon laquelle la génération d'hier était plus brillante et qu'elle maitrisait mieux le français que celle d'aujourd'hui. Alors, on se contente ici de répondre à cette question. Ainsi, pourquoi les élèves d'aujourd'hui sont en difficulté dans la langue française, pourquoi les élèves de primaire ne peuvent même pas

formuler une phrase simple ou bien de s'exprimer aisément par rapport à leurs prédécesseurs des années soixante-dix et quatre-vingts ?

**Paragraphe 1 : Programme de français inadapté**

Si le français occupe un statut important au Maroc, son instauration dans les livres doit refléter cette orientation pédagogique d'en faire une langue principale d'enseignement.

Comme nous parlons du français au primaire, il sera opportun de marquer une pause pour parler de l'enseignement du français dans les réformes passées. Auparavant, l'enseignement du français était soumis à l'autorité coloniale et ses programmes ressemblaient à ceux enseignés en France. Il était la langue d'enseignement et de culture, jouissant de statut de langue officielle au pays [12]. Cette vision prendra un autre sens, et le statut de français sera décliné avec l'arrivé de la politique d'arabisation qui a fait que l'ensemble des disciplines, notamment scientifiques, sont enseignées en arabe de la première année de l'école primaire mis à part cependant l'enseignement supérieur et qui a renforcé les valeurs 'Arabo-musulmanes' dans le contenu des manuels. Le français sera alors enseigné à la marocaine. La charte nationale vient combler les lacunes de l'ancien programme fondé sur l'approche fonctionnelle-communicative et assure l'adéquation du système d'éducation à son environnement. Mais elle garde les mêmes objectifs puisqu'elle vise principalement le développement de la compétence communicative dans ses différentes composantes (linguistique, discursive et socio-culturelle). Après, c'est la vision stratégique qui vient en 2015 pour positionner le français dans l'architecture linguistiqueà partir de la première année primaire tout en respectant le principe de l'égalité linguistique. Cette situation de sinuosité linguistique a donné lieu à un déphasage énorme entre le primaire et le secondaire en matière de langue d'enseignement des disciplines scientifiques. Un choc linguistique est, par conséquence, subit par les élèves fraichement passés au secondaire qui se trouvent confrontés à une transition révoltante en matière de la langue d'enseignement des matières scientifiques.

Pour ce qui est des programmes scolaires, des textes simples et pratiques élaborés par des équipes d'inspecteurs et d'anciens enseignants, et ce au détriment des textes authentiques qui sont des extraits d'œuvres littéraires plus au moins longs et légers (Le fils du pauvre de Mouloud Feraoun, La gloire de mon père de Marcel Pagnol, Madame Bovary, de Flaubert

[12]Azouzi, A. (2008). Le français au Maghreb: statut ambivalent d'une langue. Synergies Europe, 3, 37-50.

Les Fables de Jean de La Fontaine…) pour les petits apprenants et les enseignants débutants. Des supports iconiques (images, dessins, etc.) ont été ajoutés considérablement dans les manuels de français qui diffèrent selon l'activité concernée, et qui sont susceptibles de motiver l'élève et l'aider à utiliser son livret. Mieux encore, des ressources audios ont mis à la disposition des élèves comprenant des dialogues courts et simples pour servir de support pour l'ensemble des activités orales. Cela posera une autre problématique qui concerne, cette fois-ci, les matériels nécessaires pour la mise en place de ces nouveaux processus d'apprentissage (les parleurs, les ordinateurs, les data shows…). Dans un pays où la plupart des écoles primaires sont placées dans le monde rural, la majorité de ces écoles ne sont pas encore connectées de l'électricité[13] quid le réseau internet ou bien le wifi, chose qui complique la réalisation des projets d'amélioration de l'offre scolaire et l'instauration d'une école de qualité. En outre, selon la nouvelle vision, des thèmes et des titres proches de l'environnement et de l'entourage de l'apprenant ont été introduits dans le cursus de français. Toutefois, les différences entre les niveaux des élèves sont loin d'être prises en compte, car le programme de français oblige l'enseignant de procéder à un rythme d'enseignement prisonnier de l'enchainement des semaines et tributaire de l'avancement des séquences au préjudice des apprenants entravés, pour une raison aberrante d'achever le programme avant la fin de l'année.

**Paragraphe 2 : Insuffisance du volume horaire**

Comme déjà signalé ci-dessus, le volume horaire dédié au français au primaire commence de 4 heures en première année pour atteindre 6 heures en sixième année par semaine. On a bien expliqué cette progression et illustré les objectifs ciblés de chaque niveau scolaire. Nonobstant, ce volume des horaires n'est suffisant pour une bonne maitrise de langue étrangère si on prend en compte la charge du contenu pédagogique, l'importance linguistique de cette langue dans les niveaux scolaires à suivre (langue d'enseignement), son statut socioprofessionnel et la hauteur des enjeux.

Ainsi, en dépit de l'entrée en vigueur des modifications apportées, certaines élèves continuent à suivre l'ancien programme dans certaines écoles publiques. La discordance entre les livres de français dans les 12 régions ou plutôt dans la même province éducative, la régression du

[13]Cour des comptes.(2020). Rapport annuel dela Cour des comptes 2019 et 2020 Synthèse.https://www.courdescomptes.ma/wp-content/uploads/2023/01/Synthese-du-rapport-2019-2020.pdf

volume horaires prévus dans la charte nationale (huit heures programmées dans l'ancien système) et la délimitation de langue française dans son programme au lieu de l'insérer dans les matières scientifiques qui sont toujours enseignées pendant ce temps en arabe : « Ce qui a abouti progressivement à une baisse flagrante du niveau des apprentissages des élèves. Leur rendement en français demeure, désormais, au-dessous des attente» (Choukri, 2018, p.48). En effet, il fallait mieux profiter du volume horaire important du mathématique (5 heures par semaine) et de l'éveil scientifique (2 heures par semaine) pour installer, d'une manière pratique, les acquis communicationnelles et écrites du français.

Pire encore, la langue française est professée elle-même en arabe durant les années de primaire et les instituteurs parlent rarement français pendant l'horaire programmé pour cette langue. Certains de ces enseignants expliquent cela par le faible niveau des élèves[14]. En effet l'apprentissage de la langue française commence en première année primaire. C'est l'année où l'élève apprend à prononcer les premières lettres de sa langue maternelle et essaie d'acquérir les notions de base. L'élève serait donc incapable de communiquer en français durant ces premières années à l'école.

## Section 2 : Des enseignants éloignés de la pratique

Le problème de l'enseignement au Maroc ne réside pas seulement dans les manuels scolaires et son adaptation à l'environnement socioculturel des apprenants. Le problème réside surtout dans la gestion des ressources humaines (enseignants, directeurs d'écoles, encadrants, etc.) qui sont, cela va de soi, les piliers de tout système éducatif : «tout travail pédagogique est perfectible, mais aucun outil, si parfait soit-il, ne peut rendre le service attendu si l'enseignant, élément décisif de l'action pédagogique et éducative, n'est pas mobilisé » (Ali Elhairech, 2018).

### Paragraphe 1 : Défaillance de la formation des enseignants de français

[14]Hassan, S. (2015, 1 octobre). Les contraintes de l'enseignement du français au Maroc. marocagreg.https://www.marocagreg.com/doss/monographies/article-contraintes-enseignement-francais-Maroc-slassi-hassan.php

.

Après 67 ans de l'indépendance du Maroc, après des centaines des débats et des conférences conviées pour le développement de l'éducation, aucun modèle de formation stable des enseignants de français n'a jamais été et n'est toujours adopté.

Cela dit, Pour assurer la généralisation de l'enseignement dans les années soixante, il fallait former des enseignants marocains de français. En1956, à part les enseignants étrangers, les instituteurs Marocains au primaire étaient des suppléants dont une majorité n'avait que le niveau primaire : « Afin de satisfaire une demande sociale pressante et urgente en éducation, l'Etat marocain, a recouru à un recrutement massif de suppléants qui n'avaient qu'un niveau de scolarité primaire pour enseigner à ce même niveau […]» (Mgharfaoui,2016,p.109).Des centres de formation des instituteurs (CFI) ont vu le jour, mais ces cadres avaient toujours un niveau d'étude plus bas et une rémunération inférieure par rapport à leurs collègues en secondaire et en qualifiant. La nouvelle réforme adoptée par la charte nationale avait pour principe l'unification et la professionnalisation de la formation des professeurs (la création de centres régionaux des métiers de l'enseignement et de la formation CRMEF).

Le recours au recrutement par contrat des enseignants en 2016[15] marque l'exécrable de tout l'histoire de l'éducation au Maroc. C'est le point de départ d'anéantissement de tous les cumuls en matière de qualité de l'enseignement et de professionnalisation de la formation. Directement intégré dans la pratique d'enseignement, des milliers des personnes se trouvent face à une mission de responsabilité de gérer des classes de différents niveaux sans aucune formation préalable, si ce n'est les quelques jours par vacances pour presque le même cursus conçu pour une formation annuelle, sous prétexte de combler le départ massif des retraités[16]. Cette précédente a suscité des critiques par des acteurs et des intervenants dans le secteur, entre fiabilité et lacunes. Cependant, la question de la formation reste la plus perchée. En 2018, c'est la première promotion qui a subi une formation bilingue, diversifiée et accélérée pendant 6 mois au sein des CRMEF dans les domaines de planification, gestion et évaluation des apprentissage avec 15 jours de stages dans les établissements scolaires. Cette situation est maintenue jusqu'à aujourd'hui.

[15] Décision conjointe n° 7259 du 7 octobre 2016
[16] Pour le primaire et le secondaire 6624 départs annuels en moyenne entre2008 et 2020. Cette moyenne s'élèvera à 11036 départs annuels entre 2013 et 2020

En somme, l'absence d'une vision générale relative à la formation des enseignants de français adaptée aux besoins réels peut expliquer la défaillance que l'école marocaine connait en termes de l'enseignement de la langue française.

**Paragraphe 2 : Environnement de travail dégradé**

Une fois l'enseignant(e) de primaire se voit engagé de mener l'action d'enseignement et d'assumer la responsabilité de gérer une classe, se heurte à la réalité amère des conditions de travail.

D'abord, des problèmes relatifs à la langue française. Un jeune fraichement diplômé d'une licence (en sciences, études arabes, études anglaise…), après avoir passé le concours de recrutement et quelques mois de formation bilingue, il prend la mission d'enseigner le français pour les élèves de 6 année (les classes sont attribués au début de l'année en ordre décroissant de l'ancienneté dans le secteur). Et c'est le choc ! Comment faire pour les leçons de communication, de grammaire, de production écrite ? que de tâtonnage. La majorité des instituteurs novices ont des problèmes avec la langue, quid la didactique, la pratique et la transmission du savoir sur lesquels est fondé la discipline de français. Cette situation rend l'enseignement de français, déjà en difficulté, déficient et sans rendement.

Dans la même optique, les élèves de primaires, du fait de leur contexte linguistique, ne pratique jamais le français, occasionnellement dans la classe. Il n'y a pas de cadre pédagogique adéquat pour leur permettre de pratiquer la langue. Ils se contentent seulement de ce qu'ils apprennent à l'école. Parents parfois illettrés, absence de soutien scolaire ou à la maison, manque d'autres activités en français (lecture, musique, programme tv…). C'est pourquoi ils trouvent la langue française très difficile. Ains cette difficulté démotive les enfants et les poussent à relâcher tôt. Cette situation se reflète à la classe et les profs se trouvent face à des élèves obstinés de fournir le moindre effort pour apprendre le français.

En outre, pour exercer leur mission d'enseignement, les profs n'ont recours qu'au manuel et aux supports traditionnels (tableau, ardoise, cahiers). Si l'Etat marocain toujours affiche dans ses discours des enseignes de qualité d'apprentissage et la diversification de l'offre scolaire, en demandant des enseignants de varier les méthodes d'apprentissage, d'intégrer les TICE dans la pratique enseignante et de motiver les apprenants. Cela ne peut voir le jour avec une

fourniture didactique, appropriée et moderne qui correspond bien aux besoins d'apprentissage des langues.

Côté motivations, les enseignants, en majorité, ont choisi le métier par contrainte pour échapper de leurs conditions sociales-économiques difficiles. Rare sont ceux qui ont fait ce choix par intérêt (satisfaction intellectuelle, spécialité en enseignement). Dans la même logique, certains ont fait le choix du métier pour l'amour de la matière ou la discipline. Certains ont montré des qualités propres comme le souhait de travailler avec les enfants, un avantage rapporté par les enseignants du primaire : « J'aime le métier et le contact avec les enfants. S'ajoutent également certains avantages comme les heures de travail et les vacances scolaires.» (Channaje, 2021).

Pour conclure, le système récent de recrutement est inefficace dans la sélection des enseignants à certain potentiel pour enseigner le français au cycle de primaire.

## Chapitre 3 : Méthodologie de recherche et analyse des résultats

Pour répondre à la problématique et vérifier les hypothèses, j'ai opté pour une enquête en ligne portant sur les enjeux et les modalités des défis de l'enseignement du français au primaire destinée aux enseignants, où nous leurs avons proposé un questionnaire en relation avec la partie théorique de notre travail de recherche. Le recours à l'enquête a pour objectif d'éclaircir les enjeux d'instaurer le français et les défis qu'ils envisagent dans ce cycle. Dans notre travail de recherche nous avons choisis l'une des méthodes collectives qui est le questionnaire, pour élaborer notre enquête. Le questionnaire est une méthode que nous avons adoptée pour avoir des informations, en réalisant une analyse à la fois, qualitative et quantitative pour obtenir les résultats représentatifs.

L'étude quantitative vise à recueillir des données observables et quantifiables, de ce fait de la recherche s'oriente vers la description et l'explication, il est une opinion réalisée par un questionnaire auprès d'un échantillon bien déterminé.

Afin de réaliser notre questionnaire nous sommes passés par 3 trois étapes :

**A- Le choix des questions :** nous avons choisis des questions très simple et claire qui nous permettront de confirmer ou d'affirmer l'existence des difficultés et des défis envisagés dans l'enseignement de français.

**B- Distribuer les questions :** nous avons distribué un questionnaire électronique aux enseignants.

**C- L'analyse des résultats :** après la distribution des questions nous avons étudié et analyser les résultats.

## Section 1 : Description du questionnaire

Le questionnaire sur le thème des enjeux et défis de l'enseignement du français au primaire est destiné aux enseignants de ce cycle. Il est composé de 8 questions qui se présentent en trois parties, la première se focalise sur la présentation de nos informateurs : le genre, l'expérience et la classe attribuée. La deuxième partie s'intéresse aux défis d'enseigner cette langue. En fin la troisième partie est dédiée aux enjeux de cette langue dans ce cycle.

1. **Présentation des informateurs :**

**1.1 La variable sexe :** 46 femmes et 14 hommes ont répondu au questionnaire.

**1.2 La variable expérience :** La majorité des enseignants ayant une expérience moins de dix ans (80%).

**1.3 Le milieu investigué :** le milieu scolaire est mélangé des enseignants de Salé et de Kénitra.

2. **Les difficultés rencontrées :**
   - La distribution et l'atteinte d'un nombre suffisant des informateurs.
   - Le refus catégorique des enseignants à répondre aux questions.

## Section 2 : Analyse des résultats

### A- Le sexe

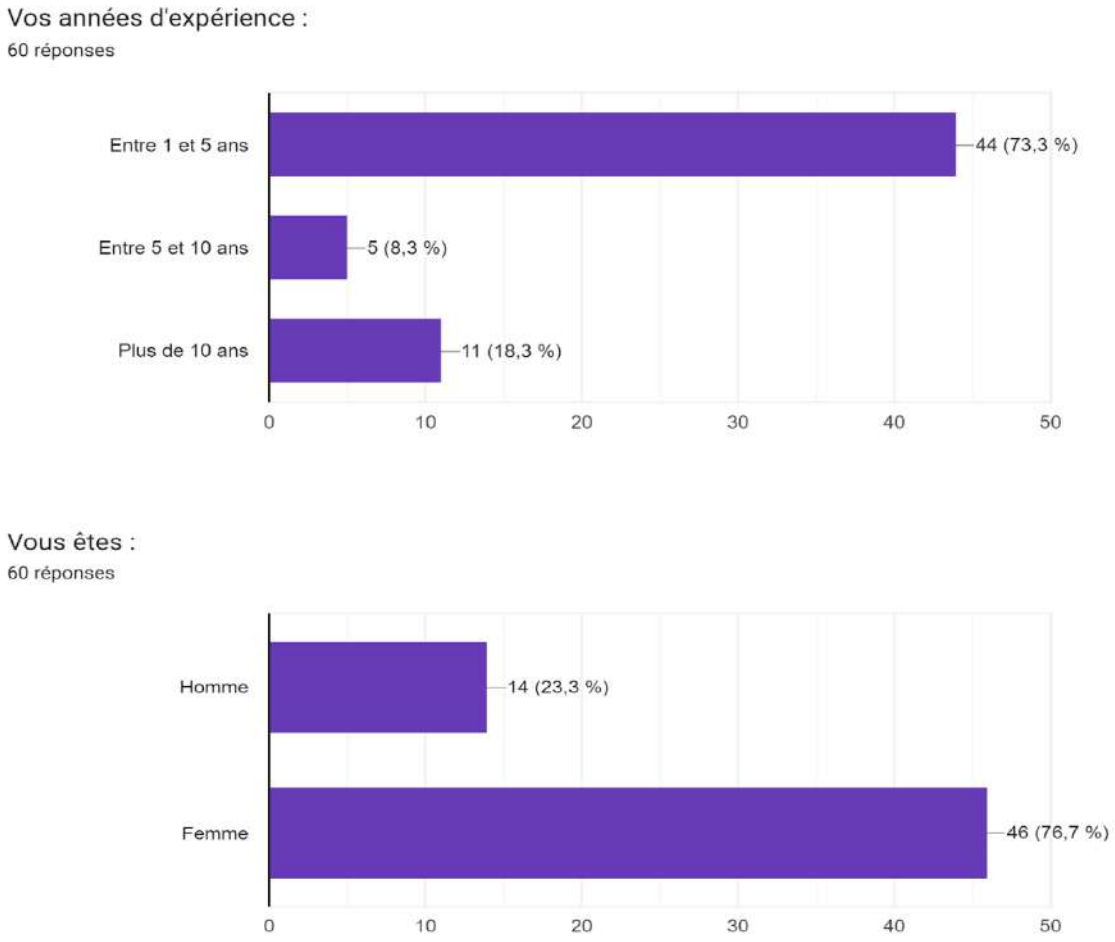



**Figure 1 :** Présentation du sexe des informateurs

Soixante (60) personnes ont répondu au questionnaire. Les enseignants de sexe féminin sont les plus répondants pour le questionnaire (76.7%).

### B- L'expérience et la classe attribuée

Nous avons posé cette question pour déterminer l'existence ou non d'un rapport entre les enseignants fraichement recrutés et les difficultés d'enseignement du français.

**Figure 2** : Nombre des années d'expérience des enseignants

Nous observons que 80 % des enseignants ont moins de 10 ans d'expérience dans la classe. Les enseignants de moins de 5 ans sont présumés recrutés en vertu du système de contractualisation.

De même, un meilleur feedback est prévu grâce à la diversité des classes attribuées à nos informateurs. Cela reflète une base des réponses variée et des points de vue nuancés des informateurs.

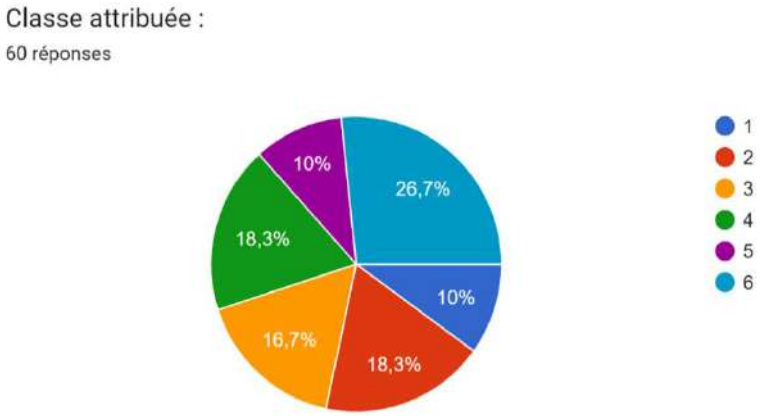



**Figure 3 :** Présentation des classes attribués aux informateurs

### C- Rapport maitrise/objectifs

Cette question vise à démontrer li niveau de maitrise des apprenants dans une classe de français par rapport aux objectifs demandés. Car le primaire comporte divers classes et objectifs comme nous avons déjà
expliqué

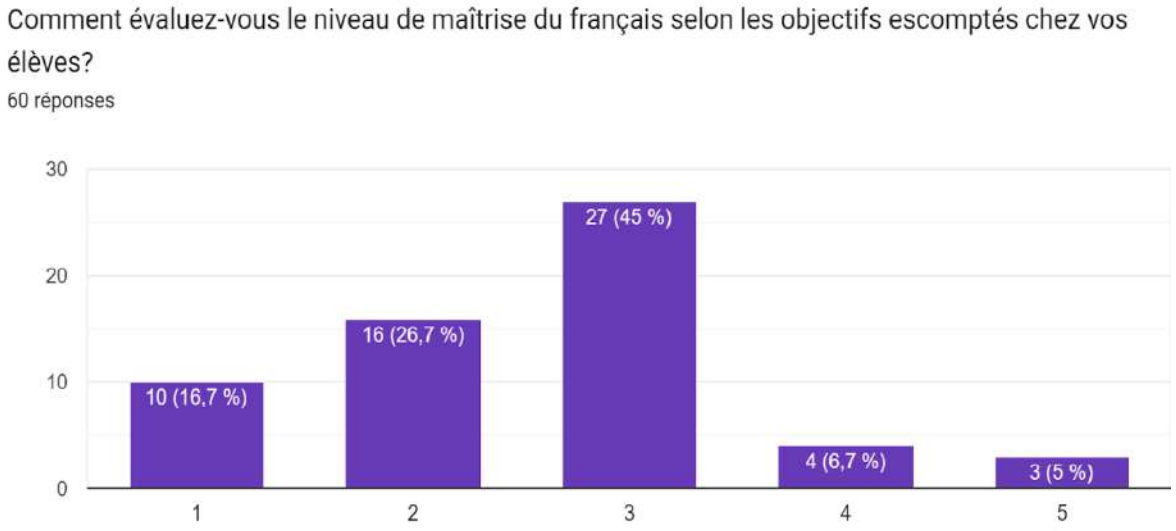



**Figure 4 :** Niveau de maitrise du programme de français

Le niveau faible 26% à moyen 45% des élèves reflète encore une fois notre prétention basée sur l'affaiblissement de la maitrise du français dans l'école public marocaine.

### D- Les difficultés

Nous avons demandé aux enseignants de définir les difficultés envisagées au cours du processus de l'enseignement du français.

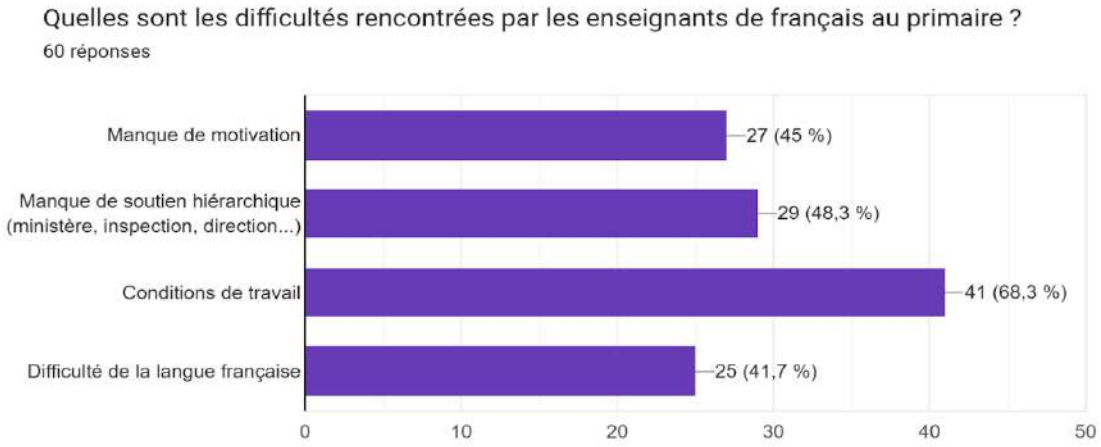



**Figure 5 :** Les difficultés de l'enseignement du français au primaire

L'environnement de travail (conditions, manque de soutien, manque de motivation…) constitue le premier défi envisagé entravant la réalisation du processus d'enseignement du français. Certains ont même exprimé l'idée de la difficulté de la langue française en tant que-elle.Ces résultats confirment les hypothèses selon lesquelles les enseignants de français au primaire sont éloignés de la pratique d'enseignement par le manque de motivation, dégradation des conditions de travail et la défaillance de la formation.

### E- Les obstacles

Coté apprentissage, l'élève marocain fait face à une multitude des obstacles rendant difficile l'apprentissage de la langue française.

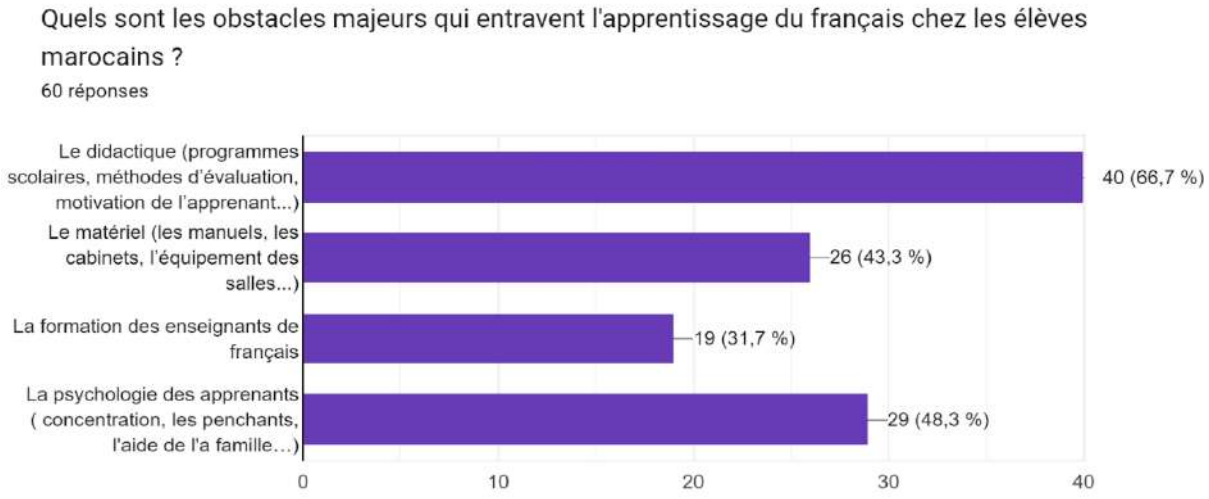



**Figure 6 :** Les obstacles d'apprentissage du français au primaire

De tout ce qui est didactique (programme, méthodes, évaluation…), matériel (livre scolaire, supports, équipement…) et psychologique (concentration, motivation, famille...), les obstacles sont alors nombrables. De plus, la formation déficiente des enseignants de français est également exprimée.Les obstacles peuvent être classés de nature personnelle (motivation et concentration) ou environnementale (didactique et matériel).

### F- Les solutions

Du point de vue des enseignants de français au primaire, quels sont les moyens qui peuvent améliorer la qualité de l'enseignement du français ?

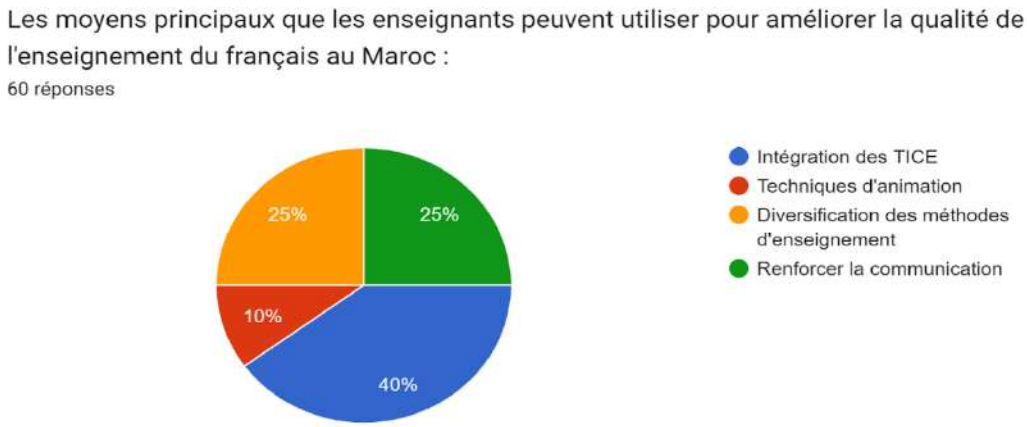



**Figure 7 :** Les solutions proposées par les enseignants pour améliorer la qualité de l'enseignement du français

Pour améliorer la qualité d'enseignement- apprentissage du français au primaire, les investigués proposent quatre principales solutions :

- Intégration des TICE
- Diversification des méthodes
- Animation de l'enseignement
- Renforcement de la communication

### G- Les enjeux

En fin la question des enjeux. Nous avons posé une question centrale sur les enjeux du Maroc pour son choix d'insérer le français au primaire.Pour défendre la présomption du statut empirique du français dans le milieu socioprofessionnel, nous avons demandé aux enseignants : selon vous, quelle compétence clé est nécessaire pour réussir dans la vie professionnelle future des apprenants ?

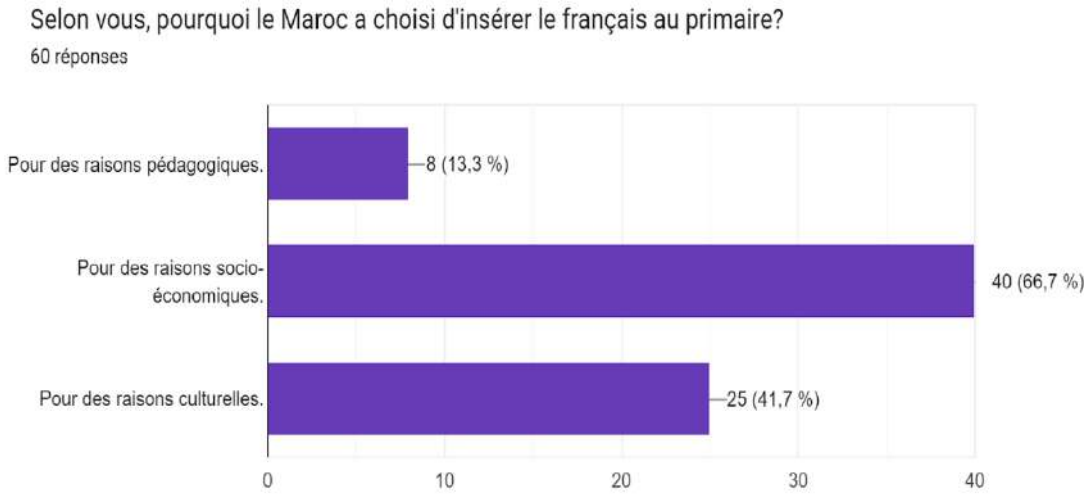



**Figure 8 :** La raison pour l'intégration du français au primaire

Comme celle prévue au-dessus (partie théorique), les enjeux socio-économiques du Maroc sont la principale raison pour introduire le français dans le cycle de primaire. Les raisons pédagogiques ou culturelles ne sont que des éléments accessoires servant à la réalisation de cet objectif. Evidemment, l'éducation est au service de l'économie.

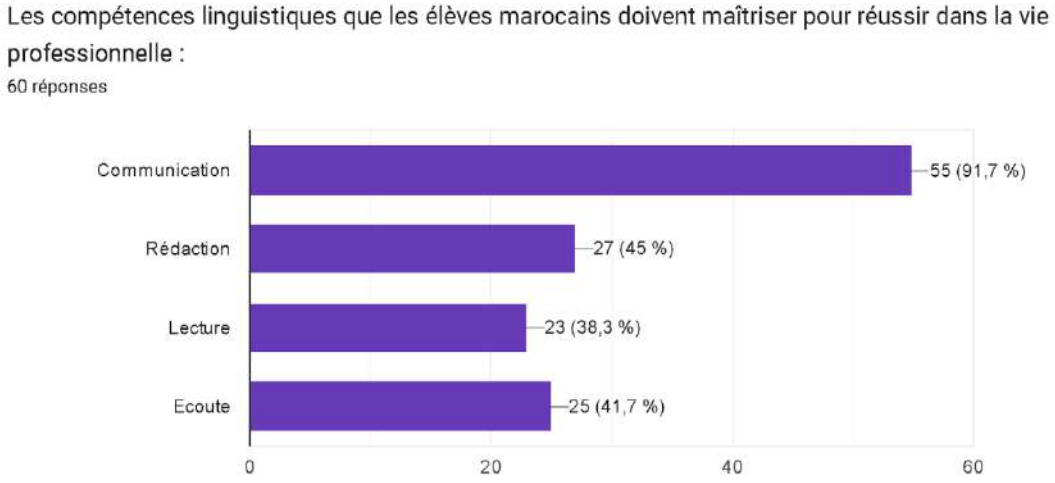



**Figure 9 :** Répartition des compétences clés pour la réussite socio-professionnelle selon les enseignants investigués

Si le français est bel et bien un critère de la réussite socio-professionnelle, la communication constitue, selon les investigués, la compétence majeure à maitriser. En ce sens que les

orientations pédagogiques doivent se concentrer pourrenforcer son statut dans le programme scolaire de primaire.

## Conclusion

Cette étude a pour objet l'enseignement de la langue française au cycle de primaire et d'en relever les défis et les enjeux. Dans notre travail de recherche, nous avons travaillé sur un corpus constitué d'un questionnaire adressé aux enseignants de français au primaire, ce qui nous a permis d'étudier et d'analyser leurs points de vue sur les questions des obstacles, des enjeux et des solutions. Nous avons émis des hypothèses concernant le sujet et analysé des données collectées de l'enquête qui concernent les réponses des enseignants, cela nous a permis de constater que l'enseignement de cette langue connait des difficultés entravant son instauration malgré l'importance de son statut au Maroc.

Le statut de la langue française au Maroc est une succession des débats dans le paysage linguistique et pédagogique. Nous avons essayé de montrer quelques modalités de dysfonctionnement du processus d'enseignement de la langue française sur différents niveaux. En réalité le français occupe et demeure l'occupant de la scène linguistique marocaine pur des raisons historiques et sociologique. Les autorités compétentes devraient prendre toutes les mesures pour réformer en profondeur tout le système éducatif axé sur les langues, à savoir principalement le français. Le défis aujourd'hui est d'assurer le caractère multilinguistique fondamental du pays, qui constitue un levier avantageux pour la promotion de la langue française dans l'enseignement en particulier et dans la société en général.

## Liste des références

Ali Elhairech, M. (2018, 13 juin). L'enseignement du français au primaire : Etat des lieux.www.libe.ma. Consulté le 1 juin 2023, à l'adresse https://www.libe.ma/L-enseignement-du-francais-au-primaire-Etat-des-lieux_a98760.html

Ali Elhairech,M. L'enseignement du français au primaire : Etat des lieux. Dans Libération.Publié le 13 juin 2018.

Boukous, A. (2005). Dynamique d'une situation linguistique: le marché linguistique au Maroc. Dimensions Culturelles, Artistiques et Spirituelles, 71-111.

Boukous, A. (2008). Le champ langagier : Diversité et stratification. Revue Asinag, 1, 15-37.

Bourdereau, F. (2006). Politique linguistique, politique scolaire : la situation du Maroc. Le français aujourd'hui, 154, 25-34. https://doi.org/10.3917/lfa.154.0025

Channaje, A. (s. d.). Education et formation : les motivations pour le choix de la profession d'enseignant au Maroc. L'Opinion Maroc - Actualité et Infos au Maroc et dans le monde. https://www.lopinion.ma/Education-et-formation-Les-motivations-pour-le-choix-de-la-profession-d-enseignant-au-Maroc_a21589.html

Choukri, H. (2018). Les manuels scolaires du français du primaire public du Maroc : état des lieux et perspectives (Doctoral dissertation, Université Ibn Tofail [Kenitra]).

Conseil Supérieur de l'Enseignement. (2008). État et perspective du système d'éducation au Maroc. Le métier de l'enseignant (Volume 4).

Direction des Curricula. (2020). Dire, faire et agir pour apprendre le français Guide pédagogique de l'enseignant 1e année de l'enseignement primaire.

Direction des Curricula.(2022). Mes apprentissages en français Guide pédagogique de l'enseignant 6e année l'enseignement primaire.

El Amrani, H. (2013). Le statut du français écrit des nouveaux étudiants : dynamique langagière au Maroc. Langage et société (Maison des Sciences de l'Homme).

El Boutouly, S., & Daoudi, K. (2023). Les langues dans le système éducatif marocain : entre paradoxe et réalité. Revue de l'École Supérieure de l'Éducation et de la Formation.

Godin, J. F., Pinsonneault, G., Benzakour, C., Truong, M., Audet, B., & Maher, F. (2004). L'insertion en emploi des travailleurs admis au Québec en vertu de la grille de sélection de 1996. Direction de la population et de la recherche, Relations avec les citoyens et immigration Québec.

Hassan, S. (2015, 1 octobre). Les contraintes de l'enseignement du français au Maroc. marocagreg.https://www.marocagreg.com/doss/monographies/article-contraintes-enseignement-francais-Maroc-slassi-hassan.php

HCP .(2004).Recensement Général de la Population et de l'Habitat

Cour des comptes. (2022). Rapport annuel de la Cour des comptes2019 et 2020 Synthèse.

Lecomte, J. (2020, 11 février). Le français professionnel au service du marché du travail marocain - le français des affaires. Le français des affaires. https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/le-francais-professionnel-marche-du-travail-marocain/

MEN. (1967). Instructions officielles pour l'enseignement du français.

MEN.(1979).Instructions officielles pour l'enseignement du français.

MEN. (1987). Instructions officielles pour l'enseignement du français.

MEN. (2000). La charte nationale d'éducation-formation.

MEN. (2009).Programme d'Urgence 2009-2012.

MEN. (2015). Vision stratégique de la réforme de l'enseignement 2015-2030.

Mgharfaoui, K. (2016). Enseignement du français au Maroc : le paradoxe d'une langue "privilégiée". Bacha, Jacqueline, Ben Abid-Zarrouk, Sandoss, Kadi, Latifa et Mabrour, Abdelouahed (dir.), Penser les TIC dans les universités du Maghreb, Paris.

Mina, S. Le français au Maroc, des contextes et des didactiques. Le français à l'université, 21-01-2016.

Nationale de France, B. (2016). Rapport d'activité 2015. Bibliothèque nationale de France.

Ouasmi, L. (2011). Le français au Maroc: usages et attitudes. Les Cahiers de l'Orient, (3), 23-27.

Shili, L., & Kadi-Ksouri, L. (2016). Chapitre 3 L'enseignement du et en français au Maghreb: le cas du primaire et du secondaire. Penser les TIC dans les universités du Maghreb: TIC et enseignement-apprentissage du et en français en contexte universitaire maghrébin, 1, 77.

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°10
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

# La question de l'évaluation dans la réforme du système éducatif marocain

**EL HADRI El Mokhtar**
**mokhtar.hadri@gmail.com**
Doctorant à l'université Mohammed V, Facultés des Sciences de l'Education.

**ملخّص**

تتوخى هذه المقالة تحليل مسألة التقويم الموجهة للرؤية الاستراتيجية لإصلاح النظام التربوي المغربي. وقد تم تبني منهج تحليل المضمون بالاشتغال على مجموعة من الوثائق القانونية والتنظيمية الممهدة والمؤطرة لهذا الإصلاح منذ بداية الألفية الثالثة وذلك عبر رصد مختلف استعمالات مصطلح التقويم في هذه الوثائق. والوثائق التي تم تحليلها هي أولا الميثاق الوطني للتربية والتكوين كوثيقة تثبت المبادئ الأساسية لإنجاح إصلاح نظام التربية و التكوين وبلوغ الغايات الكبرى المنتظرة منه عن طريق التعبئة الوطنية ومساهمة كل الشركاء. أما الوثيقة الثانية فهي الرؤية الاستراتيجية جديدة للإصلاح التربوي والتي بلورت مقاربة المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي لهذا الإصلاح والمتمثلة في في إرساء مدرسة جديدة قوامها الإنصاف وتكافؤ الفرص، الجودة للجميع والارتقاء بالفرد والمجتمع ت بتموضع في صلب المشروع المجتمعي المغربي من خلال الأدوار التي عليها النهوض بها في تكوين مواطنات ومواطني الغد وفي تحقيق أهداف التنمية البشرية والمستدامة، وضمان الحق في التربية للجميع. أما الوثيقة الثالثة فتتمثل في القانون الإطار المتعلق بمنظومة ا لتربية والتكوين كآلية قانونية مؤطرة لتنزيل الرؤية الاستراتيجية وبلوغ الأهداف الأساسية للدولة وخياراتها فيما يتعلق بإصلاح مختلف مكونات و هياكل نظام التربية والتكوين.

وركز تحليل المضمون المعتمد على رصد وتتبع مقاربة هذه الوثائق لمفهوم التقويم ومختلف استعمالاته سواء كآليات لتصريف رؤيتها للإصلاح أو كبنيات أو هيئات مشرفة على الإصلاح وذلك على كافة المستويات السياسية والمؤسسية والإدارية.

مكّن هذا التحليل من رصد مقاربةالرؤية الاستراتيجية لمفهوم التقويم والتي هي امتداد وتتميم للمقاربة التي جاء بها الميثاق الوطني للتربية والتكوين. حيث أن هذه المقاربة التي تحمل رغبة لنشر ثقافة تقويمية ركزت أساسا على التأكيد على شمولية التقويم لكل مكونات المنظومة التربوية ومجالات تدخله كما أكدت على أهمية دورية وانتظام هذا التقويم. كما أن القانون الإطار جاء لأجرأة هذه المقاربة وصبغها بطابع الإلزامية والقسرية.

غير أن هذه المقاربة تبقى رهينة إكراهين أساسيين أولهما عدم استقرار البنيات التنفيذية للسياسة التربوية المرتبطة بالزمن السياسي ومدى تأثير عدم الاستقرار هذا على تنسيق التدخلات التقويمية واستمراريتها، وثاني الإكراهات يتمثل في مدى تأهيل الموارد البشرية من حيث التكوين والخبرة لمواكبة هذه المقاربة وأجرأتها ميدانيا.

**الكلمات المفتاحية** : الرؤية الاستراتيجية ؛ الميثاق الوطني للتربية والتكوين ، القانون الإطار، التقويم المؤسساتي، تقويم التعلمات ؛ عدة التقويم

**Résumé**

Cet article se propose d'analyser la question de l'évaluation qui oriente la vision stratégique de la réforme du système éducatif marocain. La démarche adoptée est basée sur l'analyse du contenu des documents juridiques et réglementaires les plus importants ouvrant la voie et encadrant la réforme depuis le début du troisième millénaire, en décelant les divers usages du terme évaluation dans ces documents.

Les documents analysés sont d'abord la Charte nationale d'éducation et de formation en tant que document qui pose les principes de base pour réussir la réforme du système d'éducation et de formation. Le deuxième document analysé est la vision stratégique de la réforme de l'éducation, qui traduit l'approche du Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique de cette réforme. Le troisième document est la loi-cadre relative au système d'éducation et de formation en tant que mécanisme juridique pour mettre en œuvre la vision stratégique.

L'analyse de contenu adoptée s'est intéréssée à l'approche par ces documents du concept de l'évaluation et à ses diverses utilisations, que ce soit en tant que mécanismes pour canaliser la vision de la réforme ou en tant que structures ou organes de supervision de la réforme à tous les niveaux politiques, institutionnels et administratifs.

Cette analyse a permis de cerner l'approche de la vision stratégique du concept d'évaluation qui est un prolongement et un complément à l'approche adoptée par la Charte nationale de l'éducation et de la formation. Cette approche qui porte une volonté à diffuser une culture de l'évaluation, met l'accent sur l'exhaustivité de l'évaluation pour couvrir toutes les composantes du système éducatif et ses domaines d'intervention, et souligne l'importance de la périodicité et de la régularité de cette évaluation. La loi-cadre est également venue pour opérationaliser cette approche et lui donner un caractère obligatoire et coercitif.

Cependant, cette approche resteotage de deux contraintes fondamentales. la première étant l'instabilité des structures exécutives de la politique éducative liée au temps politique et l'ampleur de l'impact de cette instabilité sur la coordination et la continuité des interventions évaluatives, et la deuxième contrainte est le degré de qualification des ressources humaines en termes de formation et d'expérience pour accompagner cette démarche et sa mise en œuvre sur le terrain.

**Mots clés** : La vision stratégique ; La Charte nationale de l'éducation et de la formation, la loi-cadre, l'évaluation institutionnel, l'évaluation des apprentissages ; dispositif d'évaluation

## Introduction

Depuis son indépendance, le Maroc a considéré le secteur de l'éducation comme une priorité nationale et levier pour sortir du sous-développement. Cette priorisation et intérêt a poussé l'Etat marocain à soumettre le système éducatif à une série de tentative à commencer par la constitution du comité suprême pour la réforme de l'éducation (1957) qui a forgé les quatre principes (unification, arabisation et généralisation, marocanisation) qui orientaient la réforme. Et depuis, d'autres tentatives et commissions ont vu le jour et se sont succédées pour renforcer les principes de la réforme où le système éducatif a joué un rôle primordial pour doter l'administration de cadres et de ressources humaines marocaines. Mais avec le temps la fonction publique s'est trouvée saturée et le chômage des diplômés a pris de l'ampleur et « *une prise de conscience des réalités nouvelles a commencé à faire surface à partir du début des années quatre-vingt : (…). A alors émergé progressivement le besoin d'une nouvelle génération de réformes éducatives qui, plus réalistes, tiennent compte des moyens et des intérêts stratégiques du pays* »(Chafiqi&Alagui, 2011). Cette nouvelle génération de réformes était imprégnée par la Programme d'Ajustement Structurel adopté par le Maroc pour " *une limitation de la croissance de la masse salariale de l'Etat à zéro en termes réels*"(Malki&Doumou, 2013). La succession de ces réformes était couronnée à l'entame du 3ème millénaire par deux principaux projets de réforme, le premier étant la Charte Nationale d'Education et de Formation (CNEF) fruit des travaux de le Commission Spéciale Education-Formation (COSEF) et le second étant la Vision stratégique de la réforme 2015-2030 élaboré par le Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS). Pour activer la réforme et l'accompagner, La loi cadre d'éducation et de formation est venue pour donner un aspect coercitif aux dispositions de la vision stratégique.

L'objet de ce travail est d'effectuer une analyse de la question de l'évaluation telle qu'elle est approchée et traité par la vision stratégique de la réforme et légiférée par la loi cadre. Mais une telle analyse pour être bien contextualisée devrait être, à notre sens, fondée au préalable sur une analyse de la place de l'évaluation dans la charte nationale d'éducation et de formation.

## 1. Revue de littérature

Le contexte international est marqué par émergence de la culture de l'évaluation des politiques publique comme voie inéluctable pour rationaliser les décisions politiques et comme action

« rigoureuse, basée sur des méthodes scientifiques, visant à mesurer les effets de cette politique"(Jacob &Varone, 2002). Ce type d'évaluation a pris de l'ampleur tant au niveau des réflexions académiques que au niveau des actions étatiques elle "suscite un intérêt croissant auprès des institutions publiques, des sphères décisionnelles, des chercheurs et plus généralement dans la société civile" (Baïz et al., 2022). Ainsi plusieurs auteurs se sont intéressés à ce domaine des politiques publiques et à leurs évaluations comme William N. Dunn aux Etats Unis en se spécialisant dans l'analyse des politiques publiques, Kenneth M. Dolbeare et Gardiner, John A spécialiste de l'évaluation de ces politiques et Vincent Lemieux au Québec s'est occupé des politiques publiques et la décentralisation.

Les pratiques de l'évaluation des politiques publiques ont commencé aux Etas Unis avec la fin de la 2ème guerre mondiale et s'est propagé vers les pays de l'Europe occidental. Dès 1988, l'Union européenne institue des règlements pour obliger ses membres à adopté des évaluations des programmes financés. Cependant, les évaluations réalisées ne sont pas "systématiques ni de très grande qualité, malgré cette contrainte et les efforts déployés au niveau de la Commission pour en faire la promotion" (Fyalkowski& Aubin, 2013).

Selon Varone& Jacob, (2004) les caractéristiques culturelles et institutionnelles de chaque société influencent le développement de l'évaluation des politiques publiques, un développement "*tributaire du type d'État dans lequel il se produit et de la nature des élites susceptibles de la porte*r" (Les ambiguïtés politiques de l'évaluation - Patrice DURAN - Pouvoirs, revue française d'études constitutionnelles et politiques, s. d.).

Le contexte international se trouve propice à la diffusion de la culture de l'évaluation surtout dans les politiques publiques qui cadre et dirige toutes l'activité sociétale. Dans le domaine de l'éducation ce contexte est marqué par le développement des études comparatives internationales

et leurs influences sure les pratiques éducatives en général et les pratiques évaluatives en particulier.

Dans un rapport sur l'analyse de la fonction d'évaluation dans le système des nations unies Prom-Jackson &bartsiotas, (2014) souligne que 24 organisations des Nations Unies possèdent une fonction centrale d'évaluation qui soutient la prise de décisions au niveau central. Des différences sont notées entre ces organisations quant au lieu d'implantation de cette fonction, ainsi "*10 organisations ont des fonctions d'évaluation autonomes bien définies; 14 ont une fonction hébergée, cette fonction étant dans 9 cas hébergée par la fonction plus générale de contrôle relevant du chef du service de contrôle (soit en tant qu'unité administrative distincte dirigée par un chef ou pleinement intégrée aux autres fonctions de contrôle) et dans 5 cas hébergée par la direction exécutive (et intégrée à la politique, à la planification, à la gestion ou à la recherche*". Le lieu d'implantation de la fonction d'évaluation s'est orienté vers la création de services autonomes pour les plus grandes organisations alors que les petites organisations choisissent d'héberger cette fonction dans d'autre services. Le développement de la fonction de l'évaluation dans les Organisation de l'ONU a passée par 5 étapes où l'évaluation a affiné ces objectifs et a élargi son champs d'intervention.

Le Maroc se voit dans l'obligation d'adopter l'évaluation comme levier pour le développement. Le PNUD, dans son rapport sur le projet "Appui à l'évaluation des politiques publiques en faveur d'un développement humain équitable" implanté au Maroc, souligne qu' « *Aujourd'hui, la question de l'évaluation au Maroc a acquis un statut plus stratégique. Elle est considérée comme une démarche inhérente qui doit être associée aux politiques publiques pour initier les programmes et projets, orienter et corriger les actions sur le terrain et améliorer leur performance* ». Ceci étant, ledit rapport suggère qu'il faut mettre en œuvre « *l'évaluation en tant que processus d'apprentissage collectif dans le cadre d'une approche participative impliquant*

*les responsables et les bénéficiaires pour une meilleure prise de décision, d'où l'importance de renforcer la diffusion de la culture de l'évaluation et le développement de sa pratique* ».

L'intérêt pour l'évaluation des politiques publique, au Maroc, apparait tout d'abord au niveau de la nouvelle constitution qui a "le mérite d'avoir posé les fondements juridiques qui devraient permettre de promouvoir l'institutionnalisation de l'évaluation". (PNUD, 2017) et ensuite au niveau de l'exécutif où le dossier de l'évaluation des politiques publiques est confié à un ministère délégué auprès du chef du gouvernement. le Décret n° 2-21-992, 2022 créé le Ministère de l'Investissement, de la Convergence et de l'Evaluation des Politiques Publiques et le charge, entre autres, d'informer le gouvernement des rapports d'évaluation des politiques publiques achevés et des études, analyses et recherches de terrain réalisées sur la convergence des politiques publiques.

Les politiques et pratiques éducatives cherchent à "*promouvoir le bien-être global des apprenants, en plus de la réussite scolaire*" (Mark & Pacific, 2020). La politique éducative, comme politique publique qui cherche le bienêtre et la réussite, est aussi concernée par l'avènement de cette culture de l'évaluation, soit en se soumettant comme objet à cette évaluation ou l'utiliser pour vérifier l'atteinte des objectifs éducatifs. Comme L'enjeu est double devant toute politique éducative, d'une part c'est détecter les bonnes pratiques qui ont fait leurs preuves dans d'autres systèmes éducatifs, et d'autre part juger de la pertinence d'une éventuelle introduction de telles pratiques dans le contexte national. L'amélioration de la qualité de l'éducation au cours des dernières années devient une rhétorique dans les discours politiques concernant l'éducation. La recherche d'une éducation de qualité ou au moins améliorer la qualité de l'éducation pousse les décideurs " à emprunter les pratiques et les politiques d'éducation d'un cadre national où elles apparaissaient efficaces"(Osborn, 2006) pour les implanter dans leurs système éducatifs. Les études comparatives en éducation ont poussé les Etats à s'inspirer de leurs

expériences les uns les autres. Et les pays mal classés dans ces études comparatives se trouvent devant l'obligation de s'inspirer des méthodes et des pratiques adoptés par les systèmes éducatifs performant.

Le Maroc a affirmé une volonté manifeste des autorités publiques à adopter l'évaluation dans ces politiques publiques qui date depuis les années 80. Cette volonté est traduite par l'adoption par ces autorités de programmes qui favorisent l'intégration de l'évaluation dans l'administration, notamment "*le Programme national de formation en analyse et gestion de projet (PNAP) dont l'objectif était de renforcer les connaissances et contribuer au perfectionnement des cadres nationaux en matière d'analyse, de suivi et d'évaluation des projets d'investissements publics*". (PNUD, 2017). Toutefois les retombés pratiques espérés de l'implantation de ces programmes pour instaurer une culture de l'évaluation des politiques et programmes publics n'ont pas été à la hauteur des attentes et peu de progrès dans ce sens ont été senti. Le rapport du PNUD sur le programme d'appui à l'évaluation des politiques publiques en faveur d'un développement humain équitable justifie ce constat d'échec une des deux raisons suivantes : soit le manque d'expertise ou bien l'absence de la demande en évaluation par les institutions publiques. Nous allons essayer les traces de cette volonté marocaine pour implanter une culture de l'évaluation à travers l'analyse de trois documents qui gouvernent la vie politique au Maroc à savoirs la constitution 2011, le rapport du nouveau modèle de développement et les programmes gouvernementaux.

A la lumière de cette tendance académique et pratique pour instaurer l'évaluation comme levier essentielle dans la vie politique et sociétale et la vie des institutions politiques, nous nous permettons de se poser la question sur l'approche sociétale et politique de l'évaluation qui conditionne la politique éducative au Maroc. La réponse à cette question à notre sens passe par l'analyse de trois principaux documents qui encadrent la vie politique et traduisent les les réponses des questions suivantes :

- Quelle est l'importance accordée à l'évaluation dans la constitution marocaine ?
- Comment le nouveau modèle de développement voit le rôle assigné à l'évaluation pour accompagner le processus de son implantation ?
- Quelle est la place accordée à l'évaluation dans les politiques publiques au Maroc

## 2. Méthodologie

Comme tout chercheur en sciences de l'éducation est "constamment confronté à des textes dont l'analyse fait partie du déroulement de sa recherche" (Mialaret, 2004), l'accomplissement de notre recherche nous a obligé à consulté les textes des documents principaux qui encadrent le système éducatif marocain. Pour notre recherche ces documents sont les suivants :

- la La charte nationale d'éducation et de formation

- la vision stratégique de la réforme 2015-2030.

- La loi-cadre relative au système d'éducation, de formation et recherche scientifique

Pour répondre les questions posées par cette recherche nous avons eu recours à l'étude des documents susmentionnés. On désigne par étude de document l'opération de lecture approfondie et attentives d'un texte en vue d'en "extraire tout son sens, pour le transmettre à qui en a besoin" (Waller & Masse, 1999, p. 13) toutefois cette étude ne cherche pas à interpréter le contenu du document mais plutôt en extraire et résumer le thèmes manifestes en relation avec l'objet de cette recherche. Dans le cas de notre recherche qui tente d'approcher les pratiques évaluatives nous avons consulter diverses sources documentaires que nous avons jugé utile pour l'atteinte des objectifs de cette recherche. Comme ""Tout système éducatif s'accompagne de textes officiels (les Instructions officielles), de textes plus ou moins officieux (décrets d'application, articles divers se rapportant à l'éducation d'une époque...) (Mialaret, 2004) nous avons jugé utile d'analyser les textes de ces documents pour avoir une idée plus claire sur la question de l'évaluation dans les réformes du système éducatif marocain.

## 3. Résultats de l'analyse

### a. L'évaluation dans La charte nationale d'éducation et de formation

La Commission spéciale éducation-formation a vu le jour en mars 1999 pour animer les réflexions sur la réforme du système d'éducation et de formation qui présentait plusieurs aspects de dysfonctionnement. Malgré l'effort de généralisation, l'offre éducatif de ce système reste inadaptée aux attentes des bénéficiaires et des spécificités de l'environnement qui abrite l'institution scolaire. Si le problème de l'accès incomplet et inéquitable l'éducation est en parti résolu la problématique de "*la crise est devenue celle d'une qualité déficiente*" (Tawil et al., 2010, p. 27). D'autre part les grands choix du système sont fixé par plusieurs intervenants sans véritable coordination. D'une autre part le financement de ce système totalement assuré par l'État et cette la contribution de l'État *"va rapidement atteindre son seuil de saturation, imposant la réflexion sur le mode de financement de l'école*" (Belfkih, 2000). Ainsi les travaux de ladite commission sont lancés sur la base de « La recherche d'un consensus national, ou tout du moins de l'accord le plus large possible autour des enjeux de la réforme du système éducatif, va lentement s'imposer comme la seule voie de réconciliation entre la nation et son école » (Belfkih, 2000).

Pour la CNEF l'évaluation doit être présente à différents niveaux institutionnels, impliquer tous les partenaires, s'intéresser à plusieurs objet et sujets et utiliser différents modes. Ainsi, l'évaluation est appréhendée par la charte à travers l'édification de structures qui vont l'abriter soit d'une manière exclusive : structures dédiées exclusivement à l'action évaluative ou de manière partielle où l'évaluation est une mission entre autres de ces structures. Ainsi dans son 6ème levier, la CNEF appelle à la création d'une agence nationale d'évaluation et d'orientation qui compte parmi ses missions «l'établissement des normes d'évaluation et d'examen et la constitution de banques de tests et d'épreuves normalisées, (…) et la proposition des modalités d'adhésion aux systèmes internationaux d'évaluation » « l'évaluation des établissements et leur classement selon leurs résultats atteints au cours de l'année » (COSEF, 1999, p. 44). Une autre structure prônée par la COSEF est le comité permanent des programmes qui doit, entre autre, analyser et évaluer les expériences internationales en matière de programmes pour s'en inspirer en vue de développer les programmes d'enseignement nationaux. Au niveau de la langue d'enseignement, la charte projetait de continuer l'effort de l'arabisation pour couvrir les sections

de recherche scientifique avancée et d'enseignement supérieur ; le suivi et l'évaluation de ce projet est confié par la charte à l'Académie de la langue arabe. L'évaluation des capacités sportives des jeunes et les apprentissages sportifs est un sujet qui attire l'attention de la COSEF qui, de son côté, recommande à ce sujet la création d'instances régionales de recherche, d'évaluation et de promotion de l'éducation physique, du sport.

Le niveau institutionnel est à la fois objet et acteur de l'évaluation prônée par la COSEF dans la charte. Ainsi la charte était pour une évaluation régulière de la globalité du système de l'éducation et de la formation qui touche sa rentabilité interne et externe, et touche aussi les aspects pédagogiques et administratifs. Cette évaluation et régulation du système « *sera assurée en étroite collaboration entre l'Etat, les Chambres professionnelles et les salariés* »(COSEF, 1999). L'intervention des partenaires de l'Etat dans la planification, de la gestion et l'évaluation du système doit être facilité comme le précise le levier 15 de la charte par l'instauration d'une politique de décentralisation et de déconcentration. De sa part le levier 19, souligne que le rôle des ménages dans l'évaluation du système est possible par l'instauration d'une contribution de ces ménages au financement de l'éducation. L'Etat et ses partenaires assurent le maximum d'aide et d'attention au secteur de l'éducation et de la formation relativement à différents aspects dont l'évaluation et l'ajustement.

La COSEF recommande une évaluation institutionnelle qui porte à la fois sur le secteur public et le secteur privé. Ainsi le levier 16 suggère de soumettre les administrations centrales du domaine de l'éducation et de la formation à l'évaluation, et ceci à leurs différents niveaux. Les institutions privées à leurs tours doivent faire l'objet d'évaluation et de contrôle conduit par « Le personnel des superviseurs pédagogiques du secteur public et l'agence de l'évaluation et de l'orientation » (COSEF, 1999)

Pour la charte, les établissements scolaires ne doivent pas échapper à cette tendance d'instauration d'une évaluation institutionnelle, plus encore elle donne de l'importance aux rôles des parents d'élèves qui sont appelés à devenir *« des partenaires crédibles et utiles, dans la gestion, l'entretien et* ***l'évaluation*** *des établissements éducatifs.* » (COSEF, 1999). Le même constat est valable pour les lycées où la charte charge l'Agence Nationale d'Evaluation et d'Orientation de leurs évaluations et leurs classements annuellement.

Le rapport de la COSEF a dédié tout un levier aux ressources humaines du secteur éducatif et au rôle de l'évaluation pour le développement de ses ressources que ce soit les enseignants ou le personnel administratif et d'encadrement et ce au niveau de recrutement et formation ou au

niveau de la promotion. Ainsi la charte incite dans son Levier 13 à « *repenser les aspects touchant à la formation, à la motivation, à l'évaluation des performances et à la promotion de toutes les composantes des ressources humaines du système d'éducation et de formation* ». Ainsi l'évaluation du personnel doit se faire sur la base de critère et de procédures bien établis à différent niveaux d'enseignement. L'université prendra en charge cette évaluation pour le personnel de l'enseignement supérieur, alors que dans le secteur de l'enseignement primaire et secondaire cette mission est confiée aux académies, aux conseils de gestion des établissements et au corps des superviseurs pédagogiques ; le travail de ce corps doit être « *organisé manière souple, garantissant l'autonomie nécessaire à l'exercice d'une évaluation diligente et efficace* ». L'enseignement de la langue et son perfectionnement chez les enseignants doit se faire systématiquement et de manière planifié sur la base l'évaluation régulière des acquis linguistiques.

Le levier 5 de la charte est réservé à l'évaluation et examens qui insiste sur le fait d'instaurer l'évaluation sommative des apprentissages sur trois principes. Tout d'abord la crédibilité, l'objectivité et l'équité des évaluations, puis la validité et la fidélité des tests et des épreuves et enfin la commodité et l'efficience de leur administration. C'est la charte qui était à l'origine du système d'évaluation des examens du baccalauréat actuel selon ses trois composantes : l'examen normalisé national (ENN) en fin d'année terminale, l'examen normalisé régional (ENR) au terme de la première année et le contrôle continu (CC) des disciplines de l'année terminale. L'évaluation formative est aussi présente dans ce rapport qui appelle les enseignants à « *se conformer à l'objectivité, et à l'équité dans les évaluations et les examens, et traiter tous leurs élèves sur le même pied d'égalité* ». L'évaluation est aussi appelée à jouer son rôle dans l'aide à l'orientation et à la progression des élèves qui doit dépendre *exclusivement* « *de leur mérite, dûment évalué, ainsi que de leurs choix éducatifs et professionnels* ».

La recherche scientifique et technique est un domaine qui mérite intérêt selon la COSEF est doit faire l'objet d'actions évaluatives qui couvrent à la fois les chercheurs et les programmes. Ces actions évaluatives peuvent être de type internes faites par les établissements concernés ou externes par des organismes et experts indépendants.

De ce qui précède on note la grande importance accordée par la CNEF à l'évaluation sous ses différents types, formes et fonctions et ceci à différents niveaux et par différentes structures et intervenants. La COSEF dans son rapport a exhorté les autorités responsables de l'éducation et de la formation de faire de l'évaluation un outil de diagnostic et de suivi pour l'aide à la décision

et l'amélioration de l'offre éducative. Toutefois la réalité actuelle du système éducatif marocain témoigne d'une grande carence dans l'opérationnalisation des dispositions de la charte et par conséquent dans l'institutionnalisation de l'évaluation et l'émergence de la culture de l'évaluation dans ce système, en témoigne le rapport analytique du CSEFR de 2014 qui affirme que « *L'application de la Charte a certes apporté des améliorations notables mais sans créer, pour autant, les conditions d'un renouvellement et la dynamique qui placerait l'école sur la voie de progrès durables et continus* » .

### a. La place de l'évaluation dans la vision stratégiquede la réforme 2015-2030

Le CSEFRS a établi sa vision stratégique de la réforme 2015-2030 (vision 2030) sur la base d'une évaluation de la performance du système éducatif et des acquis. Cette vision résultat d'« *une réflexion profonde pour repenser l'école marocaine et la refonder* » (Bourqia, 2016)se fixe pour finalité l'instauration d'une école fondée sur : l'équité et l'égalité des chances, la qualité pour tous. Fruit d'une évaluation de la mise en œuvre de la *Charte nationale d'éducation et de formation* de 2000 à 2013, la vision accorde une place prépondérante à l'évaluation et la considère comme un des fondements méthodologiques qui la soutiennent et projette d'adopter *«un suivi vigilant et une évaluation interne et externe systématique du processus de mise en œuvre de la réforme*"(CSEFRS, 2015) et être ouverte aux adaptations possibles à la lumière des évaluations.

La vision stratégique attend de l'école d'assurer une justice qui couvre à la fois l'aspect naturel (équité) et le volet légale (égalité). L'école doit d'une part permettre une égalité entre tous par l'offre d'une éducation de qualité à tous et d'autre part assurer le principe de l'équité qui permet "*de favoriser les défavorisés, sans léser les favorisés, de manière à amenuiser l'écart entre ces deux catégories*" (Rawls, 2008 cité par Hagège, 2017). Ainsi, la vision stratégique a dédié tout un chapitre aux principes de l'équité et de de l'égalité des chances en vue d'instaurer une discrimination positive où l'évaluation y joue un rôle essentiel. Ainsi la vision prône "*l'évaluation de l'expérience des écoles communautaires*" (CSEFRS, 2015, p. 20) pour mieux avantager les élèves en milieux ruraux, périurbains et des zones déficitaires. Ce principe d'équité intègre aussi le domaine d'alphabétisation et l'éducation non formelle. Ainsi Le CSEFRS recommande d'élaborer un plan d'action national d'éducation intégrée des personnes en situation de handicap, un plan qui touche entre autre les systèmes d'évaluation. Le CSEFRS recommande aussi d'encourager la participation efficace des associations dans l'effort de lutte contre l'analphabétisme sur la base d'évaluation des partenariats avec les associations d'alphabétisation

et l'Etablissement "*d'un système efficace et intégré de suivi et d'évaluation des programmes de lutte contre l'analphabétisme*" (CSEFRS, 2015, p. 25).

Une des entrées pour assurer une éducation de qualité selon **La vision stratégique** est**le renforcement de la** professionnalisation**des métiers de l'enseignement, de la formation et de la gestion** où l'évaluation est sollicitée pour "*Gérer de manière efficiente les carrières professionnelles* (…) *en se fondant sur le mérite, la performance et le rendement*"(CSEFRS, 2015, p. 30). Cette évaluation a besoin d'une définition précise des rôles et des missions des métiers de l'éducation soit pour l'accès à ces métiers ou pour la promotion et doit " *s'effectue sur la base des grilles d'évaluation pour chaque catégorie professionnelle, comportant des indicateurs unifiés et fonctionnels, en vue de mesurer la rentabilité et les performances*"(CSEFRS, 2015, p. 35). La vision stratégique suggère une évaluation et une gestion de carrière particulières adaptées aux enseignants-chercheurs et les cadres de l'enseignement supérieur à travers la mise en place d'un système d'évaluation régulière, lié à la production, à la recherche scientifique et au rendement.

Le CSEFRS suggère une rénovation du modèle pédagogique en vigueur qui se base sur l'évaluation à différents niveaux. Ainsi une révision régulière des curricula est à adopter et doit être précédée d'une évaluation globale de ces curricula. L'évaluation régulière basée sur des normes nationale et internationales doit "*s'étendre aux plans de réforme, aux acquis scolaires et de formation, aux manuels scolaires et outils didactiques, et aux pratiques pédagogiques et de formation*" (CSEFRS, 2015, p. 42). Le système de l'évaluation et des examens dans ce modèle pédagogique doit subir une réforme globale qui doit toucher les outils d'évaluation et de soutien scolaire pour les simplifier et les normaliser, la qualité des examens certificatifs pour les crédibiliser et les guides référentiels pour les généraliser à différents types d'évaluation et les différents cycles scolaires. Ce système doit réserver à l'évaluation un temps suffisant dans les curricula en plus de ses missions usuelles, l'évaluation scolaire doit encourager les pratiques démocratiques et civiques et l'éducation à la créativité, à l'invention et à la liberté de choix au sein des établissements d'éducation et de formation, en prenant en compte la participation des élèves et les étudiants à ces activités. L'évaluation est aussi sollicitée par le CSEFRS pour encourager l'excellence dans les établissements d'éducation et de formation et des institutions de recherche par l'appel à l'adoption de programmes d'évaluation pour la sélection des établissements qui se distinguent le plus pour les valoriser et les motiver davantage.

La question linguistique est fort présente dans la vision stratégique ainsi que l'importance de son évaluation, le CSEFRS recommande de "*mettre en place un système de certification qui va au-*

*delà du système éducatif, et permet d'apprendre les langues et d'évaluer le degré de leur maîtrise tout au long de la vie*".(CSEFRS, 2015, p. 51) et le développement de des instruments d'évaluation de la maîtrise de la langue arabe.

Concernant la recherche scientifique et technique et de l'innovation, le CSEFRS propose de mettre en place un système rationnel doté d'indicateurs précis pour la suivre et l'évaluer.

L'Etat doit jouer un rôle primordial selon la vision stratégique pour instaurer une gouvernance performante du système d'éducation et de Formation à travers la convergence des politiques et des programmes publics et la régionalisation avancée. Pour ce faire l'Etat doit "intervenir dans le suivi, l'évaluation et l'application du principe de reddition descomptes" (CSEFRS, 2015, p. 56) et doter les structures territoriales de l'éducation et de la formation de plus d'autonomie par rapport au recrutement, formation, évaluation et d'avancement des ressources humaines. La vision stratégique prône aussi de mettre en place un système d'information institutionnel intégré d'éducation, de formation, et de recherche scientifique permettant d'avoir des données sur le système d'éducation et de formation pour le piloter, l'évaluer à travers le renforcement des mécanismes de suivi, d'évaluation et d'audit et leur généralisation à tous les niveaux. Une gouvernance performante nécessite selon le CSEFRS une pérennisation de la coordination entre les responsables et les acteurs opérant au sein des établissements d'enseignement et de formation, et aussi le renforcement de la concertation avec les syndicats et les associations professionnelles qui représentent ces acteurs.

La réussite de la réforme prônée par la vision stratégique est conditionnée, selon le CSEFRS, par une mise en œuvre réfléchie de cette réforme tant au niveau de sa gestion qu'au niveau de son suivi. La gestion visée doit, d'abord, s'établir sur "*une approche évolutive, alliant l'expérimentation et l'évaluation*" (CSEFRS, 2015, p. 85) pour une meilleure adéquation des mesures prévues aux objectifs fixés et ensuite "*garantir le niveau de qualité requis pour chaque action, aux niveaux de la planification, de la mise en œuvre, du suivi et de l'évaluation*." (CSEFRS, 2015, p. 86). En ce qui concerne le suivi de la réforme, le CSEFRS recommande qu'il soit conduit selon deux axes. Le premier axe concerne la disponibilité des "*outils d'accompagnement vigilent et de suivi de la réforme, ainsi que les mécanismes d'évaluation, d'audit, de révision et de redressement*" (CSEFRS, 2015, p. 82). Alors que le second axe concerne le concours de l'Instance Nationale de l'Evaluation à l'évaluation régulière de la mise en œuvre de cette réforme, ainsi le conseil s'engage " *à élaborer les indicateurs de préparation et d'évaluation de la mise en œuvre des leviers proposés dans cette vision*." (CSEFRS, 2015, p. 86).

### b. La légiférassions de l'évaluation par la loi-cadre

Promulguée en 2019, la Loi-cadre de l'éducation reflète une certaine prise de conscience politique de la nécessité et de l'urgence d'accorder à la réforme du système d'éducation unstatut plus large qui dépasse la dimension sectorielle à celui d'un engagement gouvernemental et sociétal. Cette loi offre à la vision stratégique de 2015-2030 un cadre juridique de réforme pour accompagner et assurer son application. L'évaluation comme action et comme mission se positionne en amont et en aval de cette loi. L'évaluation comme action est en amont de cette loi vu qu'elle est à l'origine de l'avènement de la vision stratégique elle aussi résultat direct de l'évaluation de la charte nationale d'éducation et de formation. Elle est aussi en aval de cette loi qui conditionne l'atteinte des objectifs conférés au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique par « *l'adoption d'une méthodologie d'évaluation périodique et régulière de toutes les composantes et tous les niveaux du système*» (Loi-cadre n° 51-17, 2019).

L'évaluation est perçue par la loi cadre comme un outil d'accompagnement de la réforme du système d'éducation ce dernier doit être soumis à un dispositif spécifique de suivi, d'évaluation et de révision régulière. Ce dispositif, comme l'énonce l'article 53, organise les missions d'évaluation exercées par les instances existantes sur la base de normes référentielles et par la révision des textes législatifs et réglementaires. En plus des instances existantes, la loi cadre prévoit dans l'article 56 la création de commissions ministérielles auprès des autorités gouvernementales chargées de l'éducation, de l'enseignement qui ont pour mission d'accomplir des opérations d'évaluation en vue d'améliorer La performance du système et de corriger les éventuels dysfonctionnements.

Les opérations d'évaluation prévues par la loi cadre doivent être effectuées à deux niveaux, le premier est le niveau interne où ses opérations sont à conduire d'une manière périodique et continue sous la responsabilité de l'autorité gouvernementale concernée, le second niveau est le niveau externe confié au Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique. L'article 55 précise que ces opérations d'évaluations doivent porter sur tous les sujets qui intéressent le système éducatif à commencer par le rendement interne et externe du système et ses dépenses passant par l'évaluation des programmes et des projets et la performance des organes d'administration des établissements d'éducation et arrivant à l'évaluation quantitative et qualitative des compétences acquises par les apprenants. De son côté, L'article 17 de la loi cadre s'intéresse à la fixation des orientations de la politique publique relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique et ceci par des législations

particulières, qui vont toucher différents aspects de ce système et spécialement le système d'évaluation.

L'évaluation est aussi vue par la loi cadre comme moyen qui aide à l'insertion sociale des personne en situation de difficulté en leurs permettant de bénéficier des prestations du système d'éducation, de formation. Ainsi l'article 23 accorde au gouvernement un délai maximum de 10 ans pour éradiquer l'analphabétisme via des programmes de lutte contre l'analphabétisme où l'évaluation périodique et permanente de ces programmes va assurer leurs intensifications et leurs élargissements. D'un autre coté L'article 25 souligne la centralité de l'évaluation dans le suivi du plan national d'éducation inclusive pour les personnes en situation de handicap ou en situation particulière que l'Etat doit élaborer dans un délai de 3 ans.

Au niveau pédagogique, la dimension évaluative est fortement sollicité par la loi cadre qui incite les autorités gouvernementalesconcernées à réformer le régime d'évaluation, des examens et de la certification en vigueur dans un délai maximum de 3 ans appliqué à la date d'entrée en vigueur de la présente loi-cadre. L'article 35 stipule que cette réforme doit toucher le développement de guides référentiels des activités d'évaluation, le renouvellement et le développement des outils, méthodes et modes d'évaluation adoptés et l'adaptation des régimes d'évaluation avec les différentes catégories d'apprentissages. Ladite loi dans l'article 28 porte création d'une commission permanente chargée du renouvellement et de l'adaptation continus des curricula par la mise en place de mécanismes permanents d'évaluation et de révision continues. Cette commission doit veiller aussi à développer un système d'évaluation pour l'adaptation permanente des manuels scolaires et des outils didactiques.

La loi cadre a réservé une place de choix à l'évaluation des ressources humaines et des établissements d'éducation. L'évaluation des ressources humaines porte à la fois sur la formation de ces ressources que sur leurs promotions. L'article 37 prévoit des guides référentiels qui fixent Les missions et les compétences des cadres éducatifs et qui vont servir entre autres à l'évaluation de la performance. Cette évaluation de la performance prend en considération La formation continue de ces cadres éducatifs. Concernant les établissements d'éducation, d'enseignement et de formation, L'article 41 de cette loi met l'accent sur le respect de la réglementation en vigueur par ces établissements et exhorte le gouvernement à réviser le système de contrôle et d'évaluation appliqués à ces établissements.

La notion de l'évaluation est omniprésente dans le document de la loi cadre pour couvrir les niveaux institutionnels et pédagogiques, jouer différente fonction de diagnostic et de suivi et à

travers différents mécanismes. L'évaluation, selon Cette loi, doit porter tout d'abord sur le système d'évaluation lui-même pour qu'il puisse aider la réforme à atteindre ses objectifs, ensuite elle doit être conduite de façon à couvrir toutes les composantes et tous les niveaux du système éducatif d'une manière périodique et régulière.

## Conclusion

En guise de conclusion, On constate que la réforme prônée par la vision stratégique est animée par une prise de conscience croissante de l'importance de l'évaluation dans le suivi et l'implantation de la réforme du système éducatif sur des bases solides. Cette importance est reflétée par une tendance croissante pour diffuser une culture de l'évaluation qui va de l'évaluation du système éducatif dans sa globalité jusqu'aux pratiques évaluatives en classe. L'évaluation prônée par la vision stratégique couvrent tous les champs allant de l'institutionnel jusqu'aux apprentissages passant par les ressources humaines et la gestion des programmes et projets. D'autre part, la loi cadre est venu pour donner à l'acte évaluatif une dimension coercitive qui accompagne l'acte d'enseignement et l'acte éducatif. La Périodicité, la régularité et l'exhaustivité de l'évaluation telles sont les éléments clé pour une évaluation efficace qui va accompagner la réforme et mesure le rendement du système éducatif selon la vision stratégique.

La culture de l'évaluation peut être appréhendée d'après Motter Lopez selon deux approches " celle « descendante » qui tente d'instaurer et de généraliser des formes d'« évaluation-contrôle » et celle « ascendante » qui tente, « à partir des pratiques », de favoriser « le développement des acteurs impliqués » par la co-construction d'un « certain statut de reconnaissance collective ».(Figari et al., 2014). Elle est clair que L'approche évaluative ambitieuse adoptée par la vision stratégique est de type descendante et peut être confrontée à deux principales problématiques. La première concerne les compétences humaines nécessaires pour soutenir et mettre en œuvre cette approche, des compétences qui nécessitent une formation solide et un cumul d'expérience assez important chez les porteurs de ce projet évaluatif. La seconde étant cette instabilité de la vision politique pour gérer le système d'éducation et de formation compartimenté selon ses trois grandes composantes : l'éducation nationale, l'enseignement supérieur et la formation professionnelle. Une instabilité imposée par le temps politique qui est parfois en déphasage avec le temps de la réforme. Ce temps politique, otage des engagements des partis politiques qui composent le gouvernement, oscille entre une approche sectorielle ou chaque composante est géré par un ministère à part et une approche intégrale où le système

d'éducation et de formation est confié dans son intégralité à un seul ministère. Cette instabilité affecte la cohérence et la synchronisation des interventions évaluatives aux niveaux des trois secteurs de l'éducation et de la formation.

## BIBILIOGRAPHIE


1. Baïz, A., Guyot, M., Lewandowski, M., &Suty, A. (2022). *Quelles évaluations des politiques publiques pour quelles utilisations ?* FRANCE STRATÉGIE.
2. Belfkih, A. M. (2000). La charte nationale d'éducation-formation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *27*, Article 27. https://doi.org/10.4000/ries.2383
3. Bourqia, R. (2016). Repenser et refonder l'école au Maroc : La Vision stratégique 2015-2030. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *71*, Article 71. https://doi.org/10.4000/ries.4551
4. Chafiqi, F., &Alagui, A. (2011). Réforme éducative au Maroc et refonte des curricula dans les disciplines scientifiques. *Carrefours de l'éducation*, *HS 1*(3), 29. https://doi.org/10.3917/cdle.hs01.0029
5. C7 rejeb 1443 (9 février 2022), Pub. L. No. n° 2-21-992 (2022).
6. COSEF. (1999). *Charte nationale D'éducation et de formation* (p. 81). Commission Spéciale Education Formation.
7. CSEFRS. (2014). *LA MISE EN ŒUVRE DE LA CHARTE NATIONALE D'ÉDUCATION ET DE FORMATION 2000-2013 Acquis, déficits et défi* [RAPPORT ANALYTIQUE]. Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique.
8. CSEFRS. (2015). *La Vision stratégique de la réforme 2015-2030* (p. 99). CSEFRS.
9. Figari, G., Remaud, D., &Tourmen, C. (2014). Chapitre 2. Des cultures de l'évaluation ? *Pedagogies en developpement*, 33‑ 37.
10. Fyalkowski, P., & Aubin, D. (2013). L'évaluation des politiques publiques en Wallonie. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, *2190*(25), 5‑ 43. https://doi.org/10.3917/cris.2190.0005
11. Hagège, H. (2017). Méditer pour l'équité. *Éducation et francophonie*, *45*(1), 107‑ 133. https://doi.org/10.7202/1040723ar
12. Jacob, S., &Varone, F. (2002). L'évaluation des politiques publiques. Six études de cas au niveau fédéral. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, *1764‑ 1765*(19‑ 20), 5‑ 80. https://doi.org/10.3917/cris.1764.0005
13. *Les ambiguïtés politiques de l'évaluation—Patrice DURAN - Pouvoirs, revue française d'études constitutionnelles et politiques*. (s. d.). Consulté 7 juin 2023, à l'adresse https://revue-pouvoirs.fr/Les-ambiguites-politiques-de-l.html

**14.** Loi-cadre n° 51-17, Pub. L. No. Loi-cadre n° 51-17 relative au système d'éducation, de formation et recherche scientifique (2019).

**15.** Malki, H. E., &Doumou, A. (2013). Les dilemmes de l'ajustement. In J.-C. Santucci (Éd.), *Le Maroc actuel : Une modernisation au miroir de la tradition ?* (p. 313‑ 323). Institut de recherches et d'études sur les mondes arabes et musulmans. http://books.openedition.org/iremam/2433

**16.** Mark, M., & Pacific, U. O. B. and R. B. for E. in A. and the. (2020). *La culture de l'évaluation : Impacts socioculturels sur l'apprentissage en Asie et dans le Pacifique*. UNESCO Publishing.

**17.** Osborn, M. (2006). Promouvoir la qualité : Comparaisons internationales et questions méthodologiques. *Education et societes*, *n° 18*(2), 163‑ 180.

**18.** PNUD. (2017). *Appui à l'évaluation des politiques publiques en faveur d'un développement humain équitable | Programme De Développement Des Nations Unies*. UNDP. https://www.undp.org/fr/morocco/projects/appui-%C3%A0-l%E2%80%99%C3%A9valuation-des-politiques-publiques-en-faveur-d%E2%80%99un-d%C3%A9veloppement-humain-%C3%A9quitable

**19.** Prom-Jackson, S., &bartsiotas, george. (2014). *ANALYSE DE LA FONCTION D'ÉVALUATION DANS LE SYSTÈME DES NATIONS UNIES*. Nations Unies.

**20.** Tawil, S., Cerbelle, S., Alama, A., & Rabat, U. (2010). Education au Maroc : Analyse du secteur. In *Http://lst-iiep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=028860/(100)*.

**21.** Varone, F., & Jacob, S. (2004). Institutionnalisation de l'évaluation et nouvelle gestion publique : Un état des lieux comparatif. *Revue internationale de politique comparée*, *11*(2), 271‑ 292. https://doi.org/10.3917/ripc.112.0271

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°10
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

# Le rôle de la radio communautaire éducative dans le développement de la citoyenneté et du pluralisme médiatique au Maroc.

FATIMA EZZAHRA YASSINE[1]. Sanae GHOUATI[2]
fazyass@gmail.com
[1]Etudiante chercheuse au doctorat en medias et recherches interdisciplinaires.
Université Ibn Tofail. Kenitra
[2]Directrice de thèse

**Résumé** :

Les pouvoirs publics ont monopolisé certaines sources d'information mais les médias alternatifs ont brisé le monopole de la fabrique de l'information.

Les événements historiques liés au contrôle de l'information diffusée à la population marocaine, puis l'ouverture du champ médiatique marocain en 2005 et l'arrivé de la vague des web radios communautaires, n'ont fait l'objet que de peu d'analyse dans le domaine de l'information et de la communication. C'est là une des raisons qui ont motivé cette recherche. La radio communautaire est un instrument efficace de la mobilisation populaire et considère les auditeurs en tant qu'acteurs actifs.

**Mots clés :** Information, radio, communauté, web, social, citoyenneté, éducation.

**Abstract :**

The public authorities have monopolized certain sources of information, but the alternative media have broken the monopoly of the information factory.

The historical eventslinked to the control of information broadcast to the Moroccan population, then the opening up of the Moroccan media fieldin 2005 and the arrival of the wave of community web radios, have been the subject of littleanalysis in the field of information and communication. This is one of the reasonsbehindthisresearch. Community radio is an effective instrument for popularmobilization, and seeslisteners as active players.

**keywords:** Information, radio, community, web, social, citizenship, éducation.

## Introduction

La philosophie historique de la radio communautaire est de permettre aux "sans voix" de s'exprimer, de servir de porte-parole aux opprimés (qu'il s'agisse d'une oppression raciste, sexiste ou de classe sociale) et, en général, d'offrir un outil de développement.[1]

Selon la définition de l'Association mondiale des radiodiffuseurs communautaires (AMARC), c'est aussi un programme de communication indépendant, souvent à but lucratif, à propriété collective**,** gérée et soutenue par des gens d'une communauté donnée.Elle constitue un « troisième pilier » important des médias, aux côtés des médias commerciaux et de service public, et fait partie intégrante d'un secteur des médias sain et pluraliste.[2]

Médias de proximité et participatifs par excellence, les radios communautaires visent à apporter une information citoyenne. « Economie, social, culture, éducation : les médias communautaires traitent les bases pour une participation à la décision » (Naji, J E, communication personnelle, 2012)[3]. La participation citoyenne est plus présente dans ces médias. L'avantage de ces espaces participatifs, plateforme qui privilégie les projets locaux, est que l'information est rapide et alternative. Les communautés (même les analphabètes) sont capables de participer aux débats et de construire ensemble l'information. Ce qui importe, c'est de savoir de quel sujet la classe aimerait débattre afin d'apporter leur point de vue sans exiger une bonne capacité rédactionnelle.

Au niveau local, les médias communautaires dans ce cas, contribuent à la création d'un cadre local d'interpellation pour tous les acteurs de la société civile, d'échange parfois même de contradiction, où la démocratie, au vrai sens du terme, et la bonne gouvernance locale s'appliquent d'une manière continuelle, en vue de participer à l'objectif commun qui est le développement local.

Dans le cadre de ce contact quotidien (la radio/population), la communauté participe dans le but d'améliorer leurs conditions sociales, la qualité de leur vie, le bien être des masses et participe à la réalité des pratiques culturelles des communautés. Alors la radio est un média très présent dans le quotidien des marocains.

[1] AMARC : Association mondiale des radios communautaires. Les radios communautaires elles-mêmes y définissent la RC depuis ses débuts comme une radio « […] contrôlée par la communauté qui en est propriétaire ; caractérisée par la participation de la communauté. […] ». (AMARC Afrique et Panos Afrique Australe : 1998). Cette définition d'une radio « à l'envers » (Damome, 2012) se retrouve chez la plupart des spécialistes du domaine (Al Hassan *et al.*, 2011 ; Dorelli, 2010 ; Sow, 2014, entre autres).

[2] UNESCO. Notes d'orientation sur la viabilité des médias communautaires.2017

[3] Jamal Eddine Naji, Ancien professeur et chercheur, ex secrétaire général de l'haute autorité de la communication audiovisuelle, président du Réseau » ORBICOM » des chaires de l'Unesco en communication, consultant auprès de beaucoup d'ONG et auteur de plusieurs livres et articles en droit des médias.

Aujourd'hui, la relation intime entre animation rurale et développement local par la radio communautaire apparaît comme une nécessité incontournable pour l'éducation, l'amélioration des conditions d'existence et de travail des communautés.

## 1- L'éducation diffusée à travers les médias et mondialisation culturelle

Certes les médias constituent un mode d'intégration, servi par l'acquisition et la maitrise de savoir dans un cadre d'une collectivité sociale, même s'ils s'agissent sur les registres très différents. (Unesco, 2009 : 91)

Jusqu'à une période encore récente, les médias audiovisuels ont bénéficié d'un environnement technologique et économique assez stable. De ce fait, la régulation publique revêtait des formes simples : allouer la ressource rare, c'est-à-dire les fréquences hertziennes, aux opérateurs de radio et de télévision ; subordonner les autorisations d'émettre à des obligations qui devaient contribuer à des missions d'intérêt général, respect du pluralisme et honnêteté de l'information, valorisation de la création culturelle, protection de l'enfance et respect des personnes, etc. Le cadre réglementaire national, bien que régulièrement modifié, renforçait donc la stabilité d'un paysage audiovisuel où la concurrence – même vive – s'exerçait selon des lignes de partage identifiées.

L'avènement, depuis la fin des années 1980, des théories de la mondialisation culturelle s'est traduit par une transformation en profondeur des manières de penser les enjeux de l'internationalisation des médias.( Mattelart, 2008). Avec ces théories, l'économie politique critique de la communication – qui a, dès la fin des années 1960, joué un rôle pionnier dans la réflexion sur ces enjeux – a de fait été supplantée par des disciplines qui ne s'étaient, jusqu'à la seconde moitié des années 1980, jamais interrogées sur les défis posés par l'ubiquité des médias.

Les thèses du géographe vont notamment nourrir la pensée de Stuart Hall, (HALL, 1991), figure majeure des Cultural Studies britanniques, invitant celui-ci à penser la mondialisation comme un processus « contradictoire », où coexistent tendances à l'homogénéisation et à l'hétérogénéisation . Considérant le caractère flexible du nouveau régime d'accumulation cerné par David Harvey comme consubstantiel aux « processus de mondialisation » et aux

« nouveaux marchés globaux » qu'ils ont vu émerger, Stuart Hall montre comment ces processus obligent à revisiter la nature du système capitaliste et, en conséquence, celle de la culture de masse qui l'irrigue.

Dans un contexte consumériste de globalisation des médias, des odes de vestimentaires, des gouts musicaux ou de la téléphone mobile, il semble que la culture véhiculée par les médias soit soumise à la loi du petit dénominateur commun international, ce qui signifie, par exemple, que les mêmes marques se retrouvent dans chacun des pays industrialisés, (Tufte, 2008).

Même si la mondialisation entraîne une proximité croissante des différents groupes jusqu'au niveau des mondes possibles qu'ils partagent sur le plan symbolique, cette tendance s'accompagne d'une évolution inverse au niveau des identités, ce qui correspond à un besoin accru de différenciation inter-groupes.[4]

Les innovations culturelles peuvent très rapidement être transmises et reprises par l'ensemble des membres. En ce qui concerne une culture sociétale, comme une culture nationale, les évolutions sont nécessairement plus lentes. Alors que les médias de masse ont la capacité technologique d'atteindre simultanément une grande partie d'une population, l'actualisation de nouveaux traits culturels à travers les interactions doit être considérablement démultipliée pour qu'une innovation soit reprise par la plupart des membres d'une société[5].

Depuis la plus grande diversité culturelle qu'engendre le régime d'accumulation flexible jusqu'à la plus grande variété des choix culturels qu'expérimentent les individus grâce aux médias, la croissante hétérogénéisation culturelle du monde est, on le voit, l'un des grands éléments fédérant les travaux sur la mondialisation culturelle.

[4] Cette réaction de peur face à la mondialisation ne touche pas de la même manière l'ensemble de la société. Comme le remarque Éric Dacheux, le sentiment nationaliste se manifeste plus fortement chez les individus qui ont le plus peur de la concurrence internationale, que ce soit sur le plan économique, social, ou symbolique (Dacheux, 2003 : 131-3). Cette analyse est confirmée par l'enquête coordonnée par Lynn Jamieson sur l'identité européenne des jeunes dans différents pays du continent (2005 : 54). Jamieson remarque également que, dans la majorité des pays étudiés, les jeunes femmes sont plus nombreuses à revendiquer l'identité européenne que les jeunes hommes (2005 : 21).

[5] Les références faites dans les conversations sociales à des émissions télévisées récentes, par exemple, témoignent du fonctionnement de ce mécanisme de renouvellement continu de la culture sur le plan macro-social. Les acteurs sociaux présupposent que leurs interlocuteurs connaîtront et partageront une certaine vision des émissions en question, du fait de leur appartenance à la même société.

La culture qui commence désormais à occuper une place importante en classe de langue. Les médias et L'internet interviennent d'ores et déjà pour interpréter les visions du monde et les représentations dont chaque société dispose tout en agissant en profondeur sur les mentalités, les manières de pensée et de se comporter, (MOUSA, 200). Les médias et les moyens de communication raccourcissent la distance entre soi et l'autre. Ces moyens nous donnent accès à une altérité indispensable pour connaître l'autre dans sa singularité et ses particularismes culturels. Le premier contact avec la notion de l'altérité se réalise avec les manuels de langue, dans lesquels les grandes lignes de la culture « cible » sont inscrites afin de donner à l'apprenant une connaissance fiable des pratiques culturelles dans la société étrangère (Jamieson, 2005).

Les médias jouent un rôle prépondérant dans l'intégration des personnes étrangères c'est grâce à eux que les français acceptent certaines populations mieux que d'autres. Si nous étudions la situation des Turcs et par exemple des Cambodgiens, de Colombiens et des Russes en France, nous pouvons voir une nette différence dans l'acceptation de certaines populations, (Arenas, 2004). Une acceptation qui doit se basait sur une propre motivation intérieure qui porte comme nom : motivation extrinsèque.

La motivation extrinsèque désigne tout processus menant l'individu à s'interroger sur le tissu culturel des faits linguistiques de la langue « cible ». Cette interrogation est le résultat des interactions entre soi et l'environnement extérieur, notamment lors d'un séjour à l'étranger, d'un voyage ou par le biais des manuels des langues et des médias, (MOUSA, 20).

Cette dite motivation représente tout ce qui est à l'intérieur de l'apprenant ; son plaisir personnel d'apprendre une nouvelle langue, son désir profond de connaître une culture et une civilisation dont il est totalement étranger, et la volonté voire la détermination de dépasser la peur de pouvoir accéder à un système culturel différent du sien. Tous ces motifs représenteront le noyau d'une motivation intrinsèque, cette dernière étant d'ordre cognitif et formant une entité beaucoup plus solide que la première,(Barbot, 2001).

L'enseignement des langues apparait comme une mosaïque hétérogène ou chaque langue est traitée à part, sans lien avec les autres ou avec le contexte, et qui ne s'impose pas comme une priorité pour le corps d'inspection, (Rispail, Touchard, 2018 : 108).

La percée dans la langue apparentée est assurée en somme par le biais de la mobilisation et du développement de toutes les activités cognitives et métacognitives qui entrent en jeu dans le processus de compréhension d'une langue étrangère. Il ne s'agit donc pas uniquement de mettre en confiance l'apprenant face à la transparence (ce qui, en soi, serait aussi peu productif que de le mettre en garde, comme il a été fait traditionnellement, contre les faux-amis ), mais de l'inciter à multiplier les indices de validation de l'interprétation des traits communs qu'il repère, dans un contexte textuel donné, entre langues voisines. Ce qui est escompté, à partir d'un tel dispositif, en termes d'acquisition, relève davantage du qualitatif que du quantitatif: apprendre à plonger dans les textes à la découverte des racines latines communes, assouplir les procédés de mise en équivalence interlinguale, asseoir l'idée de perméabilité de l'opacité, solliciter l'activation de stratégies de lectures diversifiées, susciter la formulation d'hypothèses de sens et de questionnements sur les faits de langue, apprendre enfin à porter un regard nouveau sur sa langue maternelle par 'effet miroir que la dimension contrastive produit…(Rispail, Touchard) p :143

La culture d'apprentissage de l'apprenant, que favorisent les médias,( Holec, 1990), donne à l'enseignant la possibilité de discerner ses attitudes et son point de vue à l'égard du processus d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère, tout en mettant en lumière ses expériences antérieures. En faisant ainsi, nous allons nous rendre compte qu'il y a également différents styles d'apprentissage.

Les médias sont des agents centraux de ce « pluralisme de choix » (GIDDENS, 1991) « La mondialisation des médias permet, en principe, à tous ceux qui sont désireux de glaner les informations appropriées, d'avoir accès à un nombre très varié d'environnements » à partir desquels seront définies et redéfinies les identités individuelles. « Bien que chacun vive une vie locale, les mondes phénoménaux sont pour la plupart véritablement globaux ».

L'univers numérique, (Commissariat général du plan, 2000), dont les médias font partie intégrante, est porteur d'indiscutables atouts : il élargit les possibilités de chaque individu d'accéder à une multitude d'information des biens culturels et services ; il offre une immense flexibilité des usages et des pratiques, s'adaptant au mode de vie, aux gouts, aux centres d'intérêts, et donc à la grande diversité des composantes de la société, il élargit l'ouverture sur

le monde, permet le travail en réseau, facilite les communications, enfin, même cette énumération ne prétend à l'exhaustivité, il enrichit la création, offrant des perspectives de déclinaisons multiples à même programme et élargissant le potentiel de diffusion des œuvres.

## 2- Impact sur l'éducation citoyenne et le développement local

La participation des citoyens est un élément clé pour améliorer la bonne gouvernance et la performance des programmes publics**.**Les radios communautaires ont un rôle a joué dans le renforcement des capacités de base pour un meilleur engagement citoyen.

Aujourd'hui ce média de proximité joue un rôle important dans la promotion du développement local, à travers les éléments déjà cité en haut. De par sa définition même, on peut dire que c'est un outil qui contribue au développement communautaire.

A cet effet le citoyen est au centre des activités de la radio. D'abord de par la propriété, car la radio est créé par les gens et les associations au niveau local, puis de par la participation au niveau des programmes. Ce sont les gens de la communauté qui déroule les programmes de la radio de manière directe ou indirecte. Ça c'est encore la spécificité de la radio communautaire.

Ensuite le volet non lucratif, la radio n'a pas pour objet de faire des recettes ou des bénéfices mais elle est orientée vers le développement de la communauté. En offrant en cas d'échange où les différents acteurs peuvent de retrouver autour des préoccupations ou bien des questions qui ont un impact sur leur vécu quotidien.

En tant que canaux alternatifs et complémentaires de production et de diffusion de contenus médiatiques, les médias associatifs facilitent la citoyenneté active. Beaucoup de webradios décrivent une lassitude et un désintérêt pour la chose publique et préfèrent évoquer des thématiques relatives à l'appropriation concrète des questions locales par l'action citoyenne.[6]Alors, on peut dire que la radio est un outil de développement local, de plus en plus incontournable, de par sa son orientation et les missions qu'elle s'assigne.

Les radios communautaires sont réunies au sein d'un réseau national des radios associatives, qui est le forum marocains des alternatives (FMAS)[7], fondé par Mr kamalLahbib. Le FMAS et ses partenaires ont un rôle de renforcement des radios et leur mise à niveau, face à

[6]Sébastien Nègre, expert indépendant en développement des médias, journaliste radio, (2015). Etat des lieux des webradios au Maroc. Rabat: AZ Editions – Rabat, 2016. Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO).Disponible sure: (http:// creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/).

[7] Créé en 2003, le FMAS se définit comme une association de défense et de promotion des droits économiques, politiques, sociaux, civiques et culturels des groupes et des individus, sans distinction raciale, ethnique, linguistique ou religieuse. Il a pour vocation de contribuer à ériger un mouvement social démocratique, citoyen fort et autonome.

l'évolution du journalisme citoyen. Ils ont fait un effort énorme pour consolider les acquis au niveau des radios communautaires. Ils les soutiennent et contribuent à leur développement.

Du point de vue de la formation, ils mobilisent des ressources sur la base d'un calendrier annuel où ces radios bénéficient de formations, qui sont dispensées à l'attention des animateurs, des réalisateurs et des journalistes, rappelons-le, sont souvent formés sur le tas.

Tous les paysreconnaissent la valeur des médias associatifs comme source d'information fiable et libre. « Malheureusement, la loi sur l'audiovisuel au Maroc n'accorde le droit d'émettre qu'aux services publics et aux stations privées » expliqueMr Mohamed Houzan, responsable du web radio « Sawt Ouarzazate ».[8]

Les représentants de la société civile à travers leurs projets veillent au maintien ou au développement du pluralisme médiatique en contribuant au renforcement de l'indépendance des médias.Cette pluralité médiatique est un des socles essentiels de la démocratie qui favorise la liberté d'opinion de tous les citoyens en offrant un espace d'expression libre et varié ainsi qu'un accès à un contenu local qui reflètent la diversité des communautés et des cultures.

Dans ce sens, le FMAS intervient pour la reconnaissance juridique de ces radios comme tiers secteur médiatique, en élaborant une stratégie puis une campagne de plaidoyer pour obtenir un cadre législatif et réglementaire pour ces médias.

En parallèle, ces radios ont profité du vide juridique sur internet pour diffuser leurs émissions via le web.Par ailleurs, il aide pour la reconnaissance des pouvoirs publics car c'est important aussi que les autorités nationales et surtout locales comprennent le rôle des radios communautaires.

Ces radios répondent à un besoin éducatif et surtout à la promotion de l'éducation. Il y a beaucoup de radios certes mais pas beaucoup de radios qui traitent la question éducative. Les responsables de ces radios ont senti le besoin pressant de réunir les acteurs autour d'un cadre où ils peuvent discuter des sujets de notre système éducatif. D''autant plus qu'il y a beaucoup de problèmes.

La radio se positionne comme un acteur qui offre vraiment un cadre ou tous les citoyens pouvaient se retrouver pour parler des solutions proposées par rapport à plusieurs problèmes dans le domaine de l'enseignement et d'autres. Alors aujourd'hui, le volé communautaire est venu se greffer à cette mission scolaire, de plus en plus. Elle accorde de l'importance à des thématiques telles que l'environnement, la santé, la culture et la question d'ordre sociale. C'est devenu incontournable, en prenant en compte les sans voix. Il y a des gens qui se sentent marginalisé par les médias traditionnels, alors la radio communautaire les prend en

[8]Entretien téléphonique avec Mr Mohamed Houzan, responsable de la web radio « Sawt Ouarzazate »

compte et leur donne la parole pour qu'ils puissent exprimer librement le fond de leur pensée et de leur préoccupation.

L'expérience de l'émission #tari_7dak (produite par la web radio Josoour à Rabat) a démontré une certaine appétence des radios conventionnelles pour du contenu éducatif, diversifié et ciblant les jeunes représentant une diversité géographique. D'où le besoin impérieux de partenariats qui regroupent les trois secteurs médiatiques.

Par exemple, Hit Radio, encourage le projet de radios éducatives en déposant une demande de licence à l'HACA, (Boumehdi, 2021) [9]: « Nous avons besoin de ce genre d'initiative dans notre pays. On a besoin d'un journalisme et d'une information de qualité. Ce projet a pour objectif d'installer des web radios communautaires éducatives au sein des universités marocaines, des instituts de recherche et des écoles supérieures. Il s'agit d'une radio nationale, avec des décrochages locaux qui vont être donnés aux associations ».

### 3- L'offre programmatique :

Par rapport à la grille des programmes, 70% des émissions proposées par la radio éducative sont scolaires ou éducatives. C'est des émissions qui ciblent particulièrement les élèves ou bien les étudiants. Par cette programmation, la radio affirme sa vocation originale, qui est un média éducatif.

En plus de cela on peut dire que le reste des programmes sont dédiés à la communauté, à savoir la prise en charge des communautés linguistiques, car ces radios parlent plusieurs langues et dialectes. La radio traite les sujets éducatifs en arabe comme en français pour bien évidement parler du système scolaire puisque l'arabe est notre langue officielle à coté de tamazight. Puis le français en tant que langue d'enseignement. La radio parle également d'autres langues comme Tamazight et ses trois dialectes. Ces derniers sont valorisés au niveau local, car il y a des communautés qui parlent ces dialectes là et ça valorise leur culture locale.

### 4- La radio au service de l'éducation (Radio scolaire, universitaire ou campus)

En plus de considérer la radio communautaire comme outil de communication, son but principal est de dédier des programmes variés à la jeunesse, afin de leurs transmettre des valeurs positives, sur l'éducation, la démocratie, la citoyenneté et le vivre ensemble.

Ces médias associatifs permettent de mettre en place un échelon de dialogue entre les communautés et les programmes diffusés à la radio associative. On parle de l'idée de créer une sorte d'école à distance via la radio.

[9]Entretien téléphonique avec Younes Boumahdi : Directeur général et fondateur de Hit Radio. Lancée en 2006, c'est la première radio musicale à destination de la jeunesse marocaine.Il considère la radio en tant qu'espace d'expression et encourage tous les projets (médiatiques) associatifs. Il est aussi président de la Fondation Génération Libre, qui contribue à l'éducation et au civisme.

Par exemple les programmes de "kech radio"( à Marrakech) à l'instar des autres radios associatives sont ainsi orientés vers la jeunesse et l'ensemble des populations dans la promotion des activités éducatives, en fournissant un programme éducatif riche et parfois pratique. Ils visaient aussi à établir une passerelle solide vers la programmation d'activités de reprise et de développement.

Cette démarche à encourager les auditeurs/internautes à appliquer les enseignements diffusés par la radio associative. Selon Hafida Chahra, responsable de radio Izrfaneà lkhmissate« L'animateur chargé des émissions éducatives travaille en collaboration avec son équipe qui s'occupe de la proposition des sujets des émissions éducatives avec l'aide de quelques représentants du ministère de l'enseignement de la région et quelques experts locaux dans le domaine de l'éducation. Afin d'établir un planning précis et d'identifier les sujets à traiter » [10]

En parallèle kech radio et les autres web radios communautaires demandent aux auditeurs d'écouter ses programmes et vers la fin de chaque émission les animateurs leurs posent une question à laquelle devaient faire parvenir leurs réponses soit par téléphone, soit en laissant un commentaire sur le site internet ou les réseaux sociaux de ces émissions. Ces réponses ont été utilisées dans le cadre du suivi du programme de ces médias.Lors de la promotion des radios associatives, une stratégie a été adoptée par ces dernières qui visent à accentuer les offres de formation diffusées par ces médias.

C'est vrai que la radio représente un moyen d'éducation par excellence mais elle doit être renforcée par d'autres supports pour une offre éducative complète et solide. « Une radio communautaire peut consacrer une grande partie de sa grille de programmes à des émissions à caractère éducatives, c'est ce qu'on fait à kech radio, en diffusant des informations pour toutes les catégories et couches sociales, comme quelques informations utiles pour les jeunes qui cherchent un emploi ou qui veulent s'inscrire aux écoles loin de leurs régions. S'ajoute à ces programmes les émissions suivantes 'Al kalimalichabablqari'' et un programme annuel 'AljamiaachababiaMaghrbMachrek ' »[11]( Bahrache , communication personnelle, Juillet 2022).

Pour SawtOuarzazat « Elle informe les communautés sur les bons réflexes pour bien protéger l'eau, sur les mécanismes de surveillance et de lutte contre la pollution et les incendies. en plus des problèmes de la matière du soufre qui présente un danger pour la santé des populations en diffusant des informations et des conseils sur les mesures de prévention et de protection en vue de réduire ou d'éliminer le risque de cette matière. Alors les médias

[10] Entretien téléphonique avec Mme Hafida Chahra, responsable de radio Izrfaneet animatrice de plusieurs émissions radiophoniques, Juin 2022.
[11] Entretien téléphonique avec Bahrach, fondateur de la web radio kech radio, basée à Marrakech., Juillet 2022.

associatifs représentent un outil pour l'éducation à l'environnement en zone rurale »[12] (Houzane, communication personnelle, Juin 2022).

En ce qui concerne Radio Izrfane de lkhmissate et d'après la responsable de cette radio, la région de lkhmissate est une grande région agricole alors la web radio diffuse des émissions qui donnent de bonnes pratiques et des informations pratiques pour les agriculteurs de la région. Les astuces et les techniques agricoles données par la radio les aident à améliorer la qualité et le rendement de leur production.

Pour réussir ce projet éducatif à travers les médias en général et les médias associatifs en particulier, l'équipe de chaque station radio communautaire structure avec soin un contenu éducatif riche des émissions, en prenant en considération les attentes et les besoins des membres de la communauté/Apprenants.Cette équipe a besoin d'une réflexion approfondie, en sollicitant l'aide de certains experts en la matière. Cette démarche facilite la tâche de la planification et du découpage de ces émissions.

Pour lors l'éducation, coopère à augmenter le niveau de vie des communautés et les rendre meilleurs. Ces radios se révèlent très utiles aux populations africaines. « C'est pourquoi les émissions doivent toutes avoir un contenu éducatif, qui peut se concevoir à travers différentes formules, comme le reportage, les interviews, les invités à des émissions de questions / réponses ou des discussions, les pièces de théâtre etc » (Fraser, RestrepoEstrada, 2001). Surtout qu'n Afrique les instabilités politiques frein l'éducation malgré que les nouvelles technologies aident au développement de ce continent.

Ainsi le numérique est au service de l'éducation. Ce qui favorise l'appui aux programmes scolaires via l'organisation des ateliers au sein de la station radio ou l'offre de formations à distance.

La web radio communautaire a pour objectif aussi de promouvoir les actions des organisations non gouvernementale et associations locales qui mettent à la disposition de la communauté un dispositif d'accompagnement, d'éducation et de formation basé dans les localités rurales éloignées. Elle valorise les contenus de ce processus pédagogique qui représentent un support d'auto apprentissage réalisé par les différents acteurs associatifs. Dans plusieurs régions du Maroc, certains établissements se sont engagés dans la création des projets médiatiques de radios scolaires/campus.

Ces web radios universitaires diffusent, la connaissance sur tout le royaume, via le net, satellite et sur plusieurs radios partenaires. La grille de programmes est aussi disponible sur le site internet de la radio, sur leur blog, chaine youtube,… en format adapté à chaque mode de diffusion. Ainsi la plupart des programmes pédagogiques sont accessible en plusieurs langues (Arabes, Tamazight, français,..)

[12] Entretien téléphonique avec Mohamed Houane, responsablede la web radio SawtOuarzazat., Juillet 2022.

Grâce aux nouvelles technologies, les jeunes étudiants peuvent créer leurs radios universitaires/campus facilement. Ces radios viennent étoffer l'offre éducative marocaine afin de revaloriser et augmenter l'offre des web radios existantes qui ne disposent pas d'assez de moyens pour produire des émissions éducatives de qualité.Alors le but de ce genre de programme est de promouvoir des projets à visée éducative dans des domaines éducatifs, linguistiques, culturels,…, et aussi à aider les jeunes étudiants marocains à trouver leur place dans une société basée sur la connaissance et à relever les défis liés à la mondialisation.D'autant plus que la plupart des jeunes ont pourtant des buts très ambitieux, ils s'interrogent sur la méthode à adopter pour réussir leur parcours professionnel (faire des études supérieures de qualité, à distance ou en présentielle au Maroc ou à l'étranger, accéder au marché d'emploi).

Au même titre que les autres web radios associatives communautaires, ces radios universitaires/scolaires/campus ont redoublé ses efforts afin d'offrir plus de sources et de canaux d'écoute de ses émissions éducatives. Ce qui affirme que les nouvelles techniques de l'information et de la communication n'éliminent pas les voix de diffusion traditionnels mais elles les complémentes. Les professeurs et enseignants à travers notre royaume trouveront dans ces programmes pédagogiques diffusés par ces web radios une excellente base d'échange, de débats et de réflexion, à insérer dans des activités d'apprentissage et de formation.

Exemple de Radio Campus Agadir qui est « une station radio qui diffuse du Maroc, Elle est la première station associative pour tous les étudiants d'Agadir…La chaine présente la musique, théâtre, culture, politique, arts, santé, histoire, création sonore, concerts, sport, actualité »

A l'instar de ces expériences des radios campus, un programme développé récemment par la Fondation Mohammed VI pour les Œuvres Sociales de l'Enseignement s'inscrit dans cette perspective. La directrice du pôle Education-Formation et Culture. Bouchra Achemlal a déclaré que « Depuis son lancement, la première web radio communautaire ,Radio Manarat , destinée à la famille de l'enseignement, diffusée en différé, cette radio web a pour objectif d'offrir au personnel de l'éducation-formation des contenus culturels et éducatifs variés à forte valeur,… Un projet spécifique de formation ». [13]

Elle a ajouté aussi que cette plate-forme diffuse également des émissions, des productions de l'université sous différents formats : capsules, débats, portraits, reportages,…de 30 mn, le débat y vulgarise des recherches académiques significatives dans les domaines des sciences exactes ou humaines, accessibles via l'adresse : fm6-radiomanarat.ma en diffusion continue et en podcats»,

[13] Entretien téléphonique avec Bouchra Achemlal,directrice du pôle Education-Formation et Culture.et responsable de la web radio éducative Manarat.

S'ajoute à cette expérience plusieurs autres établissements publics et privés ainsi que d'autres universités et instituts à travers tout le pays.Il s'agit dans la pluparts des cas d'un projet innovant qui met en avant des approches transdisciplinaires en utilisant les médias communautaires avec l'aide des nouvelles technologies dans l'enseignement en général.

Pour conclure, en dépit d'une grille de programmes bien élaborée et des objectifs et attentions très variés, les radios communautaires et universitaires abordent régulièrement des sujets d'ordre éducatif, culturel, artistique, et bien d'autres sujets et informations locale. Le traitement de l'information se fait d'une manière micro-orientée (localement) que les radios traditionnelles.Comme presque toutes les radios communautaires, les radios de campus locales dépendent souvent de bénévoles. « Cet engagement se traduit par les centaines de milliers d'heures de bénévolat qui sont au cœur du développement et de la viabilité des médias communautaires » (Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennes, 2009)[14].

### 5- Pendant la pandémie du Covid 19

En parallèle, plusieurs programmes visent à rendre visible les initiatives des jeunes dans la lutte de la covid 19. Cette pandémie était un moment important dans la vie des radios communautaires en général. Il y avait un arrêt brutal de l'enseignement scolaire. C'est bien qu'il fallait trouver une alternative.

Les responsables de ces radios ont pensé à des programmes de cours ciblés. Son nom l'indique, la radio invite des professeurs pour dispenser des cours en direct du studio ou via les plateformes numériques de ces radios. Ces cours ciblés sont des cours de quelques minutes, mais qui ciblaient des points importants du programme.Toutes les communautés ont été mobilisées et les professeurs aussi ont intervenu de façon bénévole. Ce qui a permis à beaucoup d'élève d'avoir une alternative par rapport à l'arrêt des cours. Surtout qu'un moment donné personne ne savait plus où aller, il fallait vraiment apporter une capacité de résilience qui permet de faire face à cettesituation.

Néanmoins, durant la pandémie du COVID, 19, 48 % des ministères de l'éducation ont eu recours à des émissions éducatives radiophoniques pour que les élèves puissent étudier à la maison, la radio étant toujours le média le plus rentable et le plus accessible dans les pays du Sud.[15]

[14]Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennesest un organisme public indépendant chargé de réglementer et de superviser la radiodiffusion et les télécommunications canadiennes. Ilapplique les lois et les règlements établis par les parlementaires qui élaborent les lois et les ministères qui définissent les politiques.

[15]MARCELA GUTIERREZ BERNALMARIAMA WURIEMARI SHOJO, (26 AVRIL 2022(. *L'instruction interactive par la radio : transformer une réponse d'urgence en solution éducative pérenne*.Africa Can End Poverty. https://blogs.worldbank.org/fr/africacan/linstruction-interactive-par-la-radio-transformer-une-reponse-durgence-en-solution

Les programmes de ces radios ont un impact positif sur la population surtout en ce qui concerne la sensibilisation auprès des jeunes et de la population en général sur le danger de la Covid 19.A côté de ces programmes éducatifs, la radio diffuse des émissions sur d'autres sujets, comme la culture, l'art, la santé, l'environnement,…Elle produit régulièrement des émissions de sensibilisation liées à ces sujets.

### 6- L'éducation aux médias :

Il y a aussi la question de l'éducation aux médias. Les radios associatives communautaires sont très engagées depuis leur naissance à cette question-là. Elles accueillent des bénévoles qu'elles forment, plus des différents services civiques qu'elles offrent.

Les radios communautaires se sont engagées aussi d'aller sur les établissements scolaires pour la réalisation du programme des web radios scolaires dans les collèges. Alors elles se sont engagées à s'y intéresser et le faisaient de manière spontanée afin d'éduquer le jeune public via des ateliers, à ce qui est la radio et la prise de parole, la responsabilité de parler dans un micro.

Ensuite pour faire le lien avec les autres axes de la démarche de ces web radios scolaires. Durant ces formations, les enfants peuvent animer des émissions à la radio, you tube,…Ils font ce qu'ils veulent. Parmi les web radios associatives qui existent au Maroc, il y a des web radios très actives, très efficaces et compétente dans leur domaine.

En définitive, on arrive au même constat, aux mêmes projections dans l'avenir, ce qui est plutôt très positif. C'est un peu l'esprit des manifestations organisées par le FMAS. Tout ça est pour la bonne santé de la radio en général et du web radio associative en particulier.

Pour que la radio soit multicanaux, il faut adopter plusieurs technologies pour garder la particularité de la radio de proximité. Le DAB+ en tant que moyen principal d'accès aux web radios, les représentants de la société civile, le FMAS et plusieurs d'autres organismes, ont présenté plusieurs demandes et rapports à l'haute autorité de la communication audiovisuelle (HACA) afin qu'elle reconnaisse ces médias. Mais aucune décision n'a été prise dans ce sens-là.

L'HACA n'a jamais pensé a élaboré une feuille de route qui continue au profit du numérique surtout en ce qui concerne la symétrie de la régulation et de l'écoute, l'évolution numérique, l'éducation aux médias dont elle est très impliquée surtout les web radios scolaires et universitaire.

C'est un média pluriel car il répond à des motivations, à des cas d'usage très différents. Par exemple lors des sondages la réponse spontanée qu'on reçoit on ce qui concerne la motivation pour écouter une web radio est la musique. Les informations pratiques sont diffusées régulièrement par ces médias. C'est la capacité du web radio communautaire a créé un lien local extrêmement fort.

Pour poursuivre l'analyse, on a fait une sorte de découpage du paysage radiophonique car le paysage radio n'est pas homogène (Il y a des radios généralistes, thématiques, musicales et purement local avec des programmes locaux).

On a observé la structure de ces différentes catégories de radios. Ce qu'on peut noter en commençant par les programmes locaux et musicaux, c'est qu'elles ont le profit le plus jeune (Une population de moins de 50ans). Par symétrie sur les programmes généralistes et thématiques on trouve une structure plus âgée. Sur le genre, il y a relativement peu de différence. Si on détaille ces programmes, il y a une offre locale très importante et symétriquement il y a une grande consommation de ces programmes sur les communes rurales. La radio est un média des actifs et c'est très marqué sur les médias locaux et musicaux.

Alors la radio est un média très digitalisé. Sa consommation se fait sur les nouveaux supports numériques avec une variation entre les différentes catégories de stations mais globalement reste élevé. Bien sûr parmi ces supports le podcast qui se télécharge à un très grand nombre. Une dynamique de marché qui est moyenne. L'écran numérique aussi est une nouvelle façon de consommer la radio en live ou de façon différé.

Un média autant local que national, au plus près du public, de ses attentes et ses aspirations. Un média qui accompagne les auditeurs partout et à tout moment. Tout cela fait de la radio un grand média. Les web radios éducatives locales ont connu un formidable succès avec une progression importante du taux d'audience dans certaines régions. C'est une vraie manière de toucher un public complémentaire qui a un usage diffèrent. Le défi stratégique est d'aller proposer son offre, sa promesse éditoriale partout où les gens sont en capacité d'écouter de l'audio.

Aussi l'éducation aux médias est au sein du métier du journalisme. Elle passe par des ateliers à l'initiative des pratiques radiophoniques (pratique très à la mode aujourd'hui). Le rôle de la radio communautaire doit continuer à renforcer cette proximité. La radio parfois porte le nom de la région qu'elle dessert. Il faut faire une chose locale qui a un impact positif sur les auditeurs. Ces radios de quartiers travaillent sur la parole des habitants. Globalement qu'on la radio diffuse un programme de qualité, c'est facile d'attendre un grand nombre d'auditeurs.

Parfois les radios communautaires produisent une série de capsules de 5min liées au patrimoine historique local de leur région (balade sonore) qui donnent la parole à des élus, des habitants, des historiens, des architectes, des urbanistes,….Tout ça se passe à l'antenne en direct puis en podcast et c'est gratuit.

Avec une grande qualité d'intervention qui permet parfois de diffuser ces productions à l'échelle locale et même nationale. C'est quelque chose de supplémentaire hors radios. Comme faire de la formation des shows de pistes radios mais qui demandent plus de créativité. Exemple : Pendant la pandémie quelques radios ont proposé quelques cours, qu'elles diffusent presque quotidiennement.

Chaque radio associative produit des émissions à ses couleurs. La proximité va mieux s'incarner sur ses nouveaux supports numériques. L'audio a un dynamisme sur un support qui est totalement considérable. On peut changer l'usage des populations mais il faut aller là où elles sont leurs usages, là où elles se développent et de présenter leurs promesses éditoriales. D'où la présence du podcast.

## 7- Défis et contraintes

Ces radios sont confrontés à beaucoup de défis. Parmi ces défis, le défi de la formation. De nombreuses personnes sont intéressées par la radio mais il faut forcément avoir des compétences. Alors il est important que des entités de formation du pouvoir public accompagnent des radios communautaires dans la formation du personnel, afin d'avoir un personnel qualifié, capable de faire des émissions de qualité. Certes les radios communautaires le fait mais renforcer d'avantages les acquis à ce niveau. Surtout que le faible accès de la radio communautaire aux Tics constitue une autre contrainte majeure.[16]

Le deuxième et dernier point, la viabilité économique de ces radios.La radio communautaire cherche toujours a diversifié ses leviers en cherchant du mécénat local ou national, afin d'équilibrer leur budget.Il y a beaucoup de contraintes à la base. Il faut penser à un modèle économique capable de permettre à ces radios de survivre et encore mieux de se constituer en entreprises sociales qui vont contribuer au développement communautaire.

## 8- Méthodologie et résultats de la recherche

Le cadre méthodologique de cette étude a visé à la réalisation d'entretiens avec plusieurs acteurs associatifs et journalistes, d'une étude documentaire ainsi que la réalisation d'une observation de quelques stations radios gérées par des associations ce qui nous a permis de mettre en évidence plusieurs constats.

Le premier constat repéré a été celui de la précision des cibles visées. Il s'agit pour l'essentiel de radios musicales dont la cible principale est les jeunes. Le deuxième constat : Une audience difficile à identifier.

En conséquence, les web radios associatives sont très concentrés sur les grilles de programmes et le mode de diffusion.Ces médias, ne connaissent pas tous les profils de leurs auditeurs (Age, genre, zone de couverture, catégorie...), même si les lignes éditoriales et le types démissions programmées permet de préciser le public cible. Alors « il s'agit d'un

[16]Selonuneétude de African Farm Radio Research International How ICTs are changing rural radio in Africa, http://www.farmradio.org/wp-content/uploads/farmradio-ictreport2011.pdf

phénomène d'un courant au sein des mouvements naissants des web radios associatives : S'intéresser de manière approfondie à l'auditoire suppose que la radio a déjà une assise assez solide pour fonctionner et puis de se pencher sur la question en procédant à des études » Explique Sébastien Negre, Expert indépendant en média et journaliste radio (Negre, 2015)

Les seuls paramètres qui permettent aux webradios d'en savoir davantage sur leur auditoire, c'est de vérifier le nombre d'abonnés, des vues et des likes sur les réseaux sociaux.

Rare les web radios communautaires qui diffusent leurs émissions 24h/24 en direct sur leur site internet. Ce mode de diffusion complique un peu la situation car il est difficile de connaître le nombre et le profil des auditeurs de ces médias associatifs.

On peut donc affirmer que des webradios marocaines sont réellement écoutées par une frange significative de la population mais difficile aussi de connaître le niveau de confiance qu'accordent les auditeurs à leur webradio.

Au final, nous assistons alors à une baisse de nombre des web radios qui peut s'expliquer en partie par le modèle économique non stable. On peut donc affirmer que les contraintes financières, juridiques et techniques frein l'évolution du développement d'initiatives digitales en général et des web radios communautaires en particulier.

Cette légère évolution des plates-formes numériques s'explique par une modeste dynamique des ondes virtuelles qui font résonner les fils de la Toile.Certaines initiatives de web-radios communautaires reconnu pionnières et influentes sur la toile ne pourront probablement pas mener toutes ces transitions numériques.L'industrie des médias et des contenus en une décennie a été transformée par le numérique le changement est obligatoire.

En synthèse, la radio est un média puissant qui s'appuie sue une grande diversité et une grande richesse :

-Diversité de public, un média qui touche largement tous les sites de la population malgré les évolutions qui ont poursuivait noté ici et là).

- Diversité de mode d'écoute et des moments d'écoute accentué par une forte digitalisation du média radio.

Ces expériences des radios associatives communautaires croient au local, au développement de cette proximité. Un média autant local que national, au plus près du public, de ses attentes et ses aspirations. Il accompagne les auditeurs partout et à tout moment. Tout cela fait de la radio un grand média. Ce dernier a connu un formidable succès avec une progression importante du taux d'audience dans certaines régions.

Pour conclure, le paysage web radiophonique marocain étant extrêmement jeune, il est encore difficile de tirer des conclusions sur toutes les problématiques rencontrées. C'est une vraie manière de toucher un public complémentaire qui a un usage diffèrent. Le défi stratégique est

d'aller proposer son offre, sa promesse éditoriale partout où les gens sont en capacité d'écouter de l'audio.

## Conclusion

La radio est un média de compagnie, c'est aussi l'ouverture, de toutes les catégories sociales à travers le monde, d'un nouvel espace de communication.

Il est vrai que la radio communautaire est un fort moyen qui recueille beaucoup d'éléments en sa faveur, en l'occurrence la désinformation, la violence et l'insécurité mais aussi de construire et gérer le vivre ensemble en paix..En plus de donner voix aux sans voix, elle constitue un précieux pôle de développement : elle éduque sur les droits de l'homme .Elle s'est également mobilisée dans le processus de construction de la paix par l'éducation et au rétablissement de la cohésion sociale en incitant la population à vivre ensemble dans la tolérance.

Ces médias associatifs sont des acteurs qui aident à la prévention et la résolution des conflits qui peuvent se produire au sein de la communauté quelle dessert ou entre d'autres communautés des autres régions ou bien entre la communauté et les pouvoirs locaux et publics. Plusieurs ONG s'intéressent au sujet de la paix et du vivre ensemble en utilisant les médias associatifs communautaires en tant que médiateur.

Internet et les médias sociaux ont un super pouvoir de multiplier les idées et le comportement violent en ligne. Pour lutter contre cette violence virtuel les web radios communautaires encouragent les actions qui favorise la créativité et l'énergie des exclus, surtout les jeunes qui représentent 80% de la population. En diffusant des émissions, des reportages, des podcasts via leurs sites ou leur page fabcebook.

Ces programmes radiophoniques visent à donner aux populations, principalement les plus jeunes une vision positive de l'avenir et une véritable chance de réaliser leurs aspirations. En outre, voyant dans l'éducation l'une des meilleurs solutions pour diffuser des messages de tolérance et du vivre ensemble dans la paix.

Alors comme on l'a déjà mentionné au début de cet article, l'éducation aux médias est essentielle pour but de lutter contre la désinformation en développant le sens critique à l'égard des médias en général.D'où le rôle des états de mettre en œuvre des programmes d'éducation efficaces.Alors on doit mentionner le rôle potentiel des émissions éducatives communautaires en termes de sensibilisation, de perspective d'une stratégie efficace ainsi que de résolution des différents problèmes de développement local.

**Références bibliographiques** :

**Chapitre d'un livre**

Tufte, B .(2008) . *Les préados et internet : construction de l'identité dans une société de l'information et de la consommation*.Dans Jacquinot G, Delauanay, Kourti E, Des jeunes et des médias en Europe - Nouvelles tendances de la recherche, L'Harmattan,

**Mémoires publiées**

Mousa, A.(2019 ). Acquérir une compétence interculturelle en classe de langue, entre objectifs visés, méthodes adoptées et difficultés rencontrées : Le cas spécifique de l'apprenant jordanien. [Thèse de doctorat en Sciences du Langage et Didactique des langues, Université de Lorraine] .Hall. https://hal.univ-lorraine.fr/tel-02074255/document

**Article de revue avec un URL :**

Holec H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ?.Revue Mélanges CRAPEL. pp. 75-81. https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-20-6-2.pdf

Mattelart, T. (2008). *Les théories de la mondialisation culturelle : des théories de la diversité.* Revue Hermès. https://www.decitre.fr/revues/hermes-n-51-l-epreuve-de-la-diversite-culturelle-9782271067067.html

Jamieson, G. (2005). *Le nouveau visage des medias ouvriers.* Revue Française du Travail et de la Société. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1743-4580.2005.00031.x

**Livre en ligne avec URL**

Barbot J.-M. (2001). *Les auto-apprentissages*. Hachette. https://halldulivre.com/ebook/9782090377477-les-auto-apprentissages-didactiques-des-langues-etrangeres-ebook-marie-jose-barbot/

**Les rapports annuels (ou rapports d'activité) :**

Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennes. (2009).*Approches internationales en matière de financement de la radio communautaire et de la radio de campus*.https://crtc.gc.ca/fra/publications/reports/radio/connectus0903.pdf

Haut-commissariat de plan, (2004).*Rapports entre générations*.https://www.hcp.ma/Rapports-entre-generations-2004_a889.html

UNESCO, (2001). *Manuel des radios communautaires*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124595

UNESCO, (2009). *Rapport mondial sur la diversité culturelle: Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel*.https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187827

**Page et site internet**

Rispail M, Touchard, Y. (2004). *Pour en compte le plurilinguisme régional pour renseigner les compétences langagières dans le primaire : pour une socio-didactique des langues.*https://www.academia.edu/49605810/Tomc_S_Totozani_M_Villa_Perez_V_Introduction_Terrains_et_pluralit%C3%A9_linguistique_en_d%C3%A9bat_dans_Tomc_S_Totozani_M_Villa_Perez_V_Sociolinguistique_et_didactique_en_dialogue_Cheminements_avec_Marielle_Rispail_Paris_LHarmattan_2021

**Livre dans une langue étrangère :**

Giddens, A. (1991). Modernity and Self-Identity.Self and Society in the Late Modern Age [Modernité et identité de soi Soi et société à la fin de l'ère moderne].StanfordUniversityPress.

Hall, S. (1991). *The local and the global : Globalization and ethnicity.*in KING, Culture, Globalization and the World-System. Contemporary Conditions for the Representation of Identity [Le local et le global :Mondialisation et ethnicité]. 1re.

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°10
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

# La faculté des sciences de l'éducation de rabat
# Formation et insertion professionnelle des lauréats de l'université Mohamed 5
# « Cas des lauréats du Master EIJED »

**FERDOUSS Malak. ELMOUDNI Abdelatif**
malak.ferdous@gmail.com
**faculté des sciences de l'éducation. Université Med V. Rabat.**

***Abstract***

This study falls within a logic of addressing various dimensions related to professional integration and education. These dimensions may focus on verifying the nature of this relationship, whether it is a complementary or opposing relationship, a measure that involves using multiple tools and methods to thoroughly understand its components.

Between theoretical and legislative texts that are based on the idea that the relations hip between education and employment must be complementary and a reality that shows the opposite, the change in this reality deserves efforts.

Numerous reforms and projects have been developed to foster this relationship and reduce the gap between its components; however, the issue of un employment persists and continues to increase. This issue is mainly linked to the changes that the economics ector undergoes, as well as the mismatch between the supply of training and the needs of the job market.
***Key words : education , training , employment , university , unemploymen***

***Résumé***
Cette étude entre dans une logique de traitement de toutes différentes dimensions en relation avec l'insertion professionnelle et la formation. Ces dimensions peuvent se pencher sur la vérification de la nature de cette relation , voir si c'est une relation complémentaire ou opposée , une mesure qui fait appel à plusieurs outils et méthodes pour bien cerner ses composants .
Entre des textes théoriques et législatifs qui se basent sur le fait que la relation formation-emploi doit être complémentaire et une réalité qui montre l'inverse et le changement de cette réalité mérite des efforts .
Beaucoup de réformes et de projets ont été élaborés pour développer cette relation et réduire l'écart entre ses composants , cependant la problématique du chômage persiste et ne cesse d'augmenter . Cette problématique est liée principalement aux changements que connaît le secteur économique ainsi que l'inadaptation de l'offre de formations avec les besoins du marché de travail .
***Concepts clés : éducation , formation , emploi , université , chômage***

***Introduction :***

Depuis la nuit des temps , l'école a pour mission de préparer les jeunes à s'adapter à la vie professionnelle , sociale et culturelle. C'est un processus , définie par un cheminement d'expériences et d'acquis qui les conduit vers un parcours adapté à leurs besoins et à leurs attentes. Elle a le rôle de l'insertion mais pas seulement professionnelle, une insertion globale dans tous ses sens .

L'université a la mission de garantir l'épanouissement des étudiants dans leurs études, et dans leur choix d'orientation, ainsi qu'elle leur propose un champ diversifié de domaines et filières.

L'enseignement d'un pays , est généralement lié à l'amélioration du capital humain ainsi que la productivité de ses lauréats . Sa qualité est étroitement basée sur le développement de ses outils et de ses capacités à consolider ses points forts et de définir ses points faibles .

Le système éducatif se situe au cœur du projet de développement sociétal du Maroc. Depuis presque deux décennies , les problématiques et les dysfonctionnements dont
ce système souffre , constituent un objet de débat quotidien presque de toutes les composantes de l'état et de la société Marocaine . « en raison des missions qu'il doit assumer dans la garantie du droit à l'éducation pour toutes et tous, dans la
formation des futur(e)s citoyen(ne)s, dans la promotion du capital humain». (la vision stratégique de la réforme 2015-2030) .

L'université au Maroc a connu plusieurs phases de réformes , dont le but est d'améliorer sa qualité, ses performances et sa capacité à s'adapter aux besoins des étudiants ainsi que
du marché du travail. Elle offre un environnement serein , riche en opportunités grâce à ses formations théoriques et pratiques . Elle aide à élaborer des outils de développement de qualité d'enseignement , de recherche scientifique et d'insertion professionnelle de ses lauréats .

L'enseignement supérieur, notamment les institutions universitaires , en tant que composantes du système éducatif , regroupent les secteurs publics et privés . Il est censé , selon la loi n°01.00 ,et en liaison avec le sujet de ce mémoire, à accomplir essentiellement les objectifs suivants (Loi n° 01-00 portant organisation de l'enseignement supérieur, 2000) :

« la formation des compétences et leur promotion, le développement et la diffusion des connaissances dans tous les domaines du savoir;

La contribution aux progrès scientifique, technique, professionnel, économique et culturel de La Nation, en tenant compte des besoins du développement économique et social du pays ;

La maîtrise et le développement des sciences, des techniques et du savoir-faire, par la recherche et l'innovation ;

La valorisation du patrimoine culturel marocain et le rayonnement de ses valeurs ancestrales»

Pour atteindre ces objectifs , l'université occupe une place principale en tant qu'établissement conçu comme un espace ouvert, scientifique et favorisant l'échange d'idées , la découverte , l'innovation et la créativité scientifique . Elle prend le rôle d'un atelier d'apprentissage des compétences plutôt des métiers envisagés par les étudiants.

En effet , l'université donne aux étudiants la possibilité d'acquérir de nouvelles compétences pour faciliter leur insertion professionnelle et sociale de manière efficace . Les formations offertes couvrent un éventail de choix de domaines, ainsi qu'une préparation pertinente aux étudiants en les dotant des connaissances théoriques et appliquées inévitables à leur carrière professionnelle et scientifique .

L'université marocaine a dû faire face à de nombreux défis et objectifs pour s'adapter aux différents changements de la société et de ses besoins. De plus, le but est d'améliorer la qualité et la performance de l'université à travers plusieurs réformes du système éducatif.

Le défi très pesant que confronte l'université est l'accomplissement de sa mission liée à assurer une adéquation efficace entre ses offres de formations et la demande diversifiée du marché de l'emploi .

L'analyse du processus d'insertion professionnelle aide à identifier les acquis et les dysfonctionnements de l'offre de formation ,en relation avec la demande du marché de travail . Elle permet d'apprécier les acquis et de cerner les faiblesses pour les réajuster afin d'assurer une adéquation efficace et organique entre formation et emploi .

Le développement et la diversification des formations et l'amélioration de la qualité de leurs contenus aident à la qualification des apprenant(e)s en vue de s'adapter aux exigences de la vie professionnelle , et réduire le taux de chômage des diplômé(e)s.

Par ailleurs, le système d'enseignement supérieur actuel, est remis en question parce que ses types de formation se trouvent face à un déséquilibre entre offre et emploi, qui se manifeste à travers les besoins de marché de travail qui sont en changement permanent.

Ce déséquilibre provoque un vrai paradoxe, lié à la question de l'adéquation entre formation et emploi. L'identification de la relation entre le diplôme universitaire et l'insertion professionnelle ,représente un indicateur très important pour mesurer l'interaction dialectique entre offre de formation et demande d'emploi. L'analyse de ce paradoxe exige, en plus des connaissances théoriques, un travail de terrain à travers un échantillon significatif en relation avec l'objet de ce travail.

C'est ainsi que cet article rentre dans une logique de transcription d'un travail de recherche réalisé en 2019 , et encadré par Dr.ELMOUDNI Abdelatif à la faculté des sciences de l'éducation de rabat . A travers cela , l'objectif est donc de partager cette expérience et de consolider les acquis scientifiques , à l'aide d'une rédaction d'un article scientifiques sur ce travail tout en indiquant que l' outil de recherche est le questionnement des anciens lauréats du Master "éducation et insertion des jeunes et enfants en difficulté" de la faculté des sciences de l'éducation .

Ce travail est donc le fruit d'un projet centré sur la détermination de la qualité de la formation ainsi que l'évaluation des techniques et des méthodes adoptées par cette filière et aussi l'amélioration, le développement et l'adaptation de cette dernière aux besoins du marché de travail et des étudiants .

## Intérêts et objectifs de la recherche

Le domaine des sciences de l'éducation est vaste et mérite d'être étudié comme étant un support de rénovation et d'innovation de la qualité de l'enseignement ainsi que le rendement de l'école ou de l'université . Les sciences de l'éducation font appel aux plusieurs sciences telles que la sociologie , la psychologie , l'insertion… cela montre qu'elle traite de multiples thèmes qui méritent d'être étudiés. Ainsi , la formation et l'insertion professionnelle des jeunes représente une thématique très importante sur plusieurs plans .

Le sujet de l'éducation formation est un sujet d'actualité et il fait partie des préoccupations des jeunes ; des politiques publiques et de la société . Cette thématique s'inscrit dans une logique d'adoption et de vérification des objectifs de la réforme éducative (vsr) qui inclut la problématique formation - emploi dans ses défis et ses enjeux prioritaires ( projet de loi cadre relative au système d'éducation, formation et recherche scientifique ) .

De plus, le traitement de ce thème peut offrir une opportunité pour contribuer à l'évaluation du rendement externe de l'un des Masters de l'université qui est le Master EIJED .

Une curiosité, une motivation personnelle et une expérience vécue par une étudiante chercheur rentrent dans les intérêts de cette recherche , dont le but est d'aider à prendre des décisions relatives à l'avenir de cette formation .

Parmi les objectifs de ce travail , c'est de définir ,examiner et analyser la relation formation - emploi liée au Master . Ainsi que la contribution à l'évolution du savoir en relation avec ce thème tout en s'appuyant sur l'étude du parcours d'insertion professionnelle des lauréats du Master de l'université publique marocaine. En suite , l'analyse des difficultés rencontrées par les diplômés lors de leur processus de formation et d'insertion au marché du travail , aussi , l'évaluation des compétences nécessaires de qualification des lauréats du Master EIJED .

## 1 - le système éducatif marocain et l'insertion professionnelle des jeunes en question

Tout d'abord, Le système éducatif Marocain, a connu plusieurs phases de développement et de restructuration qui ont essayées d'adopter des formations universitaires dont leur finalité est d'assurer la qualité , l'efficacité et la qualification les étudiant(e)s pour faciliter leur passage à la vie professionnelle (50 ans de développement humain et perspectives 2025 , 2006) .

La question de l'emploi des jeunes est ancienne, la problématique de l'insertion professionnelle des diplômés est née et s'est développée seulement à partir des années 80 à la suite du découplage formation-emploi public (MERIC+ERASMUS, 2019)

Confrontés régulièrement « au débordement du social », les politiques publics persistent dans une approche adéquationniste, tout au moins dans le discours politique, en recherchant une adéquation formation-emploi, et déploient une très grande diversité de mesures et de dispositifs publics destinés à faciliter l'insertion des diplômés. Cependant les obligations et les transformations des besoins des entreprises , plutôt du marché économique limite leurs impact sur la relation formation/emploi .

Le marché du travail exige non seulement la présence d'une demande d'enseignement supérieur au niveau Master et Doctorat .Au contraire, "alors même que le diplôme n'est pas une garantie d'avoir un emploi stable et bien rémunéré, on observe une pression extraordinaire sur le diplôme le plus élevé, soulignant l'importance de l'enseignement supérieur dans l'imaginaire social et la compétition socioculturelle mais qui élargit du même coup la déconnexion entre le diplôme et le poste" (MERIC+ERASMUS, 2019) ".D'après celà, le rôle du diplôme reste important mais limité tout en précisant que le marché du travail prend en compte le diplôme et d'autres critères professionnels .

La forte demande de l'université , donne au marché de travail un champ multiple de sélection de profils et de critères professionnels. Cette sélection permet à l'employeur de garantir une certaine qualité en terme de recrutement , cependant, face à cela , un grand nombre de lauréats se retrouve avec leurs diplômes et de multiples contraintes en terme de leur accès au marché de travail . Selon le HCP, le volume du chômage a atteint 1.549.000 personnes en 2023 , au niveau national, contre 1.466.000 au cours de 2022.

Le taux de chômage est ainsi passé de 12,1% à 12,9% au niveau national, de 16,3% à 17,1% en milieu urbain et de 5,1% à 5,7% en milieu rural. Ce taux reste plus élevé parmi les jeunes âgés de 15 à 24 ans (35,3%), les diplômés (19,8%) et les femmes (18,1%) (HCP, 2023) .Ces chiffres donnent une vision claire de la situation des jeunes en situation de chômage ainsi que le taux dans le milieu urbain qui reste plus élevé que celui du milieu rural, autrement dit , l'évolution permanente d'une déviation entre la demande et l'offre d'emploi.

Le système d'enseignement supérieur marocain est incité à garantir une qualité permanente aux étudiants et aux employeurs , cela veut dire qu'une formation de qualité doit répondre aux plusieurs critères liés aux besoins du marché de travail et notamment de l'étudiant. La préoccupation actuelle est de permettre aux diplômé(e)s d'avoir une qualification et productivité dans le tissu socio-économique , ainsi que le développement humain et durable du pays .

L'université , en tant qu'établissement d'enseignement , représente un lieu de développement , de partage de savoir , savoir faire , savoir être et savoir vivre (DELORS, 1996). Elle est une voie qui mène vers le développement au service des citoyens , elle est caractérisée aussi par un aspect social , puisqu'elle a un rôle social .Un public de l'université plus savant , et donc, plus prospère sera la communauté . D'un point de vue des individus , l'université se présente comme gardienne de la culture, et comme un moyen d'accès à des connaissances qui pourront faciliter l'accès aux meilleurs emplois (Valentin Railean, 2012)

Le diplôme est le fruit d'un travail académique qui permet la concrétisation de tout un parcours scientifique et qui pourra définir le parcours professionnel du lauréat . Selon VERLEY, le diplôme couronne tout un parcours de formation et d'acquisitions progressive des compétences (VERLEY, 2010) . Ces compétences diffèrent selon la filière
,ses objectifs et sa durée .Obtenir un diplôme ne signifie pas avoir un emploi , c'est un outil qui aide à plus au moins faciliter le début de la carrière professionnelle dans le marché de travail. La réussite professionnelle , renvoie plutôt à la qualité du poste occupé , niveau de rémunération, type de contrat , et son adéquation avec le diplôme (VERLEY, 2010) .

l'emploi des diplômé(e)s , est actuellement l' inquiétude économique la plus aiguë (ZHIRI, 2010) , puisqu'ils connaissent des parcours d'accès à la vie adulte de plus en plus complexe (ZHIRI, 2010) . Cette difficulté peut être justifiée à l'aide des différents facteurs tels que l'inadéquation entre les profils formés et les profils demandés , l'insuffisance des services d'orientation , l'absence de suivi de l'insertion professionnelle des diplômé(e)s ou la non maîtrise des langues notamment étrangères, l'insuffisance des méthodes pratiques offertes par les formations de l'université.

Dans ce sens , la réalité de l'insertion professionnelle montre que la non maîtrise des langues notamment étrangères présente un vrai obstacle devant les diplômé(e)s, qui peut bloquer leur insertion dans quelques métiers , qui imposent un niveau élevé dans la maîtrise des langues étrangères. Et donc, " Il serait nécessaire de parler d'abord la langue pour ensuite s'intégrer " (BRUNEAU, 2012) .

Cette situation des diplômé(e)s, concernant leurs difficultés d'insertion au marché du travail , mène à s'interroger sur la question de l'employabilité entre le système éducatif et les politiques de recrutement , et aussi à vérifier l'impact de l'université sur le développement de l'employabilité de ses lauréats .

La problématique de ce projet, se présente sous forme essentiellement de deux paradoxes:

Une offre de formation presque constante et une demande hétérogène à caractère exigeante dans un monde qui ne cesse de subir une transformation permanente en matière du marché de travail ;

La plupart des établissements de l'enseignement supérieur , qui ne cessent généralement de reproduire les mêmes contenus et les mêmes pratiques devant un monde qui connaît un changement radical notamment en introduisant les technologies numériques et les nouveaux métiers .

Cette problématique s'applique parfaitement sur les formations du Master EIJED et exige une réflexion profonde sur plusieurs questions, liées à ce master en relation avec ses capacités à faciliter l'insertion professionnelle de ses lauréats .

Cette réflexion peut être traduite sous forme de multiples dimensions ou de questions qui demandent des réponses et des vérifications .

Alors , les questions de cette recherche sont les suivantes :

Est ce que les enjeux des formations du Master EIJED répondent aux défis du monde d'emploi concerné ?

Est ce que les formations fournies par ce Master permettent aux étudiants, une maîtrise des compétences et des qualifications qui leur assurent une insertion fluide et rapide dans la vie professionnelle ?

Quels sont les acquis du Master EIJED dans la formation et l'insertion professionnelle ? et quelles difficultés et contraintes confrontent cette formation vis-à vis du monde du travail?

Quel avenir peut-être prévu pour ce Master en relation avec la vie professionnelle ?

**2 - Dans la logique de répondre aux questions de la recherche :**

Les questions problématiques de cette thématique , méritent de construire des pistes profondes pour définir et donc construire une idée générale sur l'origine des difficultés de l'insertion professionnelle des lauréats .

L'analyse de cette problématique , passe essentiellement par l'examen de quelques suppositions, telles que, la formation fournie par le Master EIJED , n'est pas assez qualifiante pour l'insertion professionnelle , la dominance des formations théoriques , ne facilite pas toujours une insertion fluide et rapide de ces lauréats ; la question des langues de formation utilisées dans ce master , représente un obstacle devant l'insertion diversifiée aux métiers , et aussi les formations offertes par ce Master sont appelées à être révisées et actualisées en vue d'être plus adaptées aux diversifications et transformations des métiers dans le marché du travail.

**Concepts et définitions :**

**insertion professionnelle :**

Le concept de l'insertion professionnelle peut être considéré comme un principal de ce travail, il mérite d'être clarifié , développé et précisé en terme de relation avec la formation qui fait partie des concepts clés . Parler de l'insertion professionnelle , fait appel à toute un ensemble conceptuel notamment:

L'intégration : un processus d'acceptation et d'adoption des normes et des valeurs de la société, à l'aide de la famille, l'école , et l'environnement. Elle est destinée plutôt aux groupes de personnes qu'aux individus , contrairement à l'insertion qui s'adresse plutôt aux individus et à leurs processus de la participation à un système social intégré (Maelle, 2012).

L'intégration a plutôt une dimension sociale .

L'inclusion : Selon le centre économique et social de l'inclusion , « c'est tout un processus par lequel des efforts sont faits afin de s'assurer que tous, peu importe leurs expériences , peuvent réaliser leur potentiel dans la vie ». Réduire les inégalités et développer un équilibre entre les droits et les devoirs individuels , sont des objectifs qui permettent d'avoir une société inclusive (ebersold, 2009) .

L'approche inclusive, se base sur le repositionnement du regard sur le rapport aux normes, et chercher à s'appuyer sur les capacités des individus , en lieu et place de leurs difficultés (ebersold, 2009) .Son but est de valoriser les différences comme une source de force et de richesse .

L'Employabilité : est la capacité d'obtenir facilement un poste sur le marché du travail . Elle englobe des compétences qui peuvent aider l'individu à trouver un travail et à s'adapter à un changement sans difficultés . Elle désigne la possibilité d'être affecté à un nouvel emploi (Encyclopédie Universalis).

Le concept de l'insertion professionnelle représente le processus dynamique qui caractérise le passage du système éducatif et d'enseignement vers un système d'activité ,professionnel et de production (Mansuyet al., 2001). Elle ne désigne pas l'accès au marché du travail mais plutôt toute la trajectoire qui envisage une stabilité et une satisfaction

professionnelle .

L'insertion professionnelle désigne à la fois le processus et le résultat de ce processus (Béduwé, 2001) , elle est l'ensemble des actions réalisées pour arriver à une certaine autonomie professionnelle et financière . L'insertion professionnelle peut aussi se définir en tant qu'une période où la personne est en recherche d'emploi , et prend fin lorsqu'il atteint ses objectifs professionnelles . La fin de ce processus est conditionnée par la satisfaction de la personne de son statut professionnelle et par rapport à son degré de réalisation de son projet personnel .

La formation , étant un concept aussi important que le dernier , c'est un processus d'acquisition de savoirs, de connaissances et de compétences. C'est un ensemble d'actions qui mène à fournir les moyens nécessaires pour répondre aux exigences sociales et économiques.

La formation est constamment présentée dans les projets d'investissement, elle se présente comme un outil d'aide au développement (kagher, 2009), et le développement du capital humain . Elle sert à transformer les moyens d'adaptation et à construire une identité de soi .

**l'opérationnalisation des concepts :**

Dans ce travail , L'insertion professionnelle : désigne le processus d'accèsau travail

La formation : désigne la formation universitaire publique précisément pour ce travail , la formation du Master éducation et insertion des jeunes et enfants en difficultés

Les jeunes : désigne les lauréats du système d'enseignement universitaire , et pour ce travail se sont les lauréats des trois promotions du Master éducation et insertion des jeunes et enfants en difficultés de la faculté des sciences de l'éducation de Rabat .

Méthodes et outils :

Afin d'atteindre les objectifs de la recherche , il est important d'adopter des outils et des méthodes scientifiques pour vérifier et répondre aux questions problématiques .

La méthode adoptée fait appel aux approches des sciences de l'éducation , de la sociologie puisque la relation formation-emploi a un impact sur la société et les relations sociales , de l'économie du fait que le marché du travail est lié directement au tissu économique à travers ses deux secteurs public et privé .

Cette méthode fait appel aussi à l'approche quantitative et qualitative , autrement dit , cette dernière obtient une analyse descriptive du vécu , et du processus de l'insertion professionnelle des lauréats à travers un outil méthodologique quantitatif qui est le questionnaire .

Le questionnaire est destiné aux diplômé(e)s de l'université Mohamed 5 de Rabat et précisément aux diplômé(e)s de la faculté de l'éducation issues du Master éducation et insertion des jeunes et enfants en difficultés ,pour vérifier l'impact de cette formation sur l'insertion de ses diplômé(e)s , tout au long des 3 années passées .

Il est vrai que la taille de l'échantillon choisi est limitée en matière de nombre de personnes , cependant il peut permettre de construire une vision préliminaire et initiale issue du terrain.

Une offre de formation de l'enseignement supérieur au Maroc en question:

Le sujet de l'enseignement supérieur a toujours été un sujet important , parce qu'il englobe tout un champ de dimensions . Sa mission principale est d'offrir une qualité à la population productive d'apprenant et de savants ( Brian 2005). Le débat sur ce sujet , rentre dans la perspective de vérifier et d'évaluer sa qualité en terme de son offre de formation .

Cette qualité , représente elle aussi un sujet d'importance , engageant des discussions sur les outils et les pratiques pédagogiques , les types d'évaluation des apprenants , les compétences acquises,les outils de l'information de la communication et de la formation adoptées…

L'objectif principal de l'enseignement supérieur est de développer un capital humain de qualité et d'améliorer le savoir ainsi que sa pertinence . Ce type d'enseignement représente un instrument principal qui mène vers la promotion et le développement social .

Il a pour but de former les jeunes, répondre aux défis de la société et d'autres dans un contexte d'internationalisation (CSEFRS, 2018) .

L'enseignement supérieur favorise l'accès au marché de travail et offre aussi la possibilité de se former à tout âge à l'aide des formations liées aux besoins du marché de travail.

Le système d'enseignement supérieur implique les universités ,les établissements et les écoles de formation ainsi que les instituts de formation des cadres. Ces établissements occupent une place très importante dans l'amélioration de l'enseignement ainsi que l'adaptation de la demande avec l'offre du marché de travail non seulement locale ou régionale , plutôt internationale .

Selon les chiffres du ministère de l'enseignement supérieur , de la recherche scientifique et de l'innovation , le nombre total des étudiants inscrits pour l'année universitaire 2022-2023 a atteint 1.238.000 étudiants, soit une hausse de 5,97% par rapport à l'année universitaire 2021-2022. Au total, les universités publiques comptent 1.130.182 étudiants, un chiffre en hausse de 6,49% par rapport à l'année précédente. Dans la même logique, un taux élevé d'inscription des étudiants dans les universités contre un taux élevé du décrochage académique; selon le ministère concerné, le taux d'abandon des études universitaires sans obtenir un diplôme au cours des dernières années a atteint près de 49% , ainsi que le pourcentage du chômage des diplômés des universités Marocaines à accès ouvert a augmenté de 18,7% contre 8,5% pour les universités à accès régulé ou limité.

Des chiffres qui reflètent la réalité que les étudiants et les lauréats confrontent , sans oublier le nombre de formateurs qui restent très limité par rapport à l'effectif des apprenants.

Le système d'enseignement supérieur a connu de réelles phases de développement et d'amélioration ainsi que d'évaluation , et celà à partir des quatres dernières décennies, dont de nouvelles structures de ce système ont été créées (GHOUATI, 2010). L'objectif principal de ces réformes est de former des cadres administratifs ,de lutter contre le déclassement social ainsi que le décrochage universitaire , et bien évidemment diminuer le taux du chômage.

Le type de gestion des universités au Maroc est passée d'une centralisée à une gestion plus autonome et indépendante (ABOUSALAH, 2014).le traitement des problèmes confrontés et les projets à construire étaient gérés et traités directement par le Ministère .Cette faible autonomie , reflétait sur la création des formations et le système d'évaluation qui n'était pas

pertinent, ainsi que les ressources financières étaient limitées et gérées principalement par la dotation de l'état (ABOUSALAH, 2014).
En 1999, la création d'une commission spéciale d'éducation et formation avait pour but de monter un projet de réforme très profond et global pour l'innovation du système éducatif Marocain .

De même , ladite commission a donné lieu à une charte de la réforme éducative, qui se compose de 6 espaces de rénovation et 19 leviers de changement , qui traite toutes les composantes du système . Cette charte avait à relever des défis au niveau socio-économique , institutionnel et pédagogique .Elle a tracé un chemin vers l'approche de gestion de ressources qui doit être décentralisée(article17 de la CNEF) (ABOUSALAH, 2014).

Sur la même ligne de développement du système , le plan d'urgence est venu pour l'exécution des différents objectifs de la charte. Cependant , selon le rapport relatif à l'évaluation du programme d'urgence -Ministère de l'éducation Nationale - en 2017, même ce dernier a eu des limites et des défaillances liées aux plusieurs aspects , tels que , La planification et la programmation des projets et des actions étaient caractérisées, le système de l'orientation etc…

Dans ce cadre , et au but d'améliorer la qualité de ce système, une vision stratégique était élaborée en 2015 sur la base d'évaluer le bilan de la mise en œuvre de la charte entre 2000-2013, et fait appel aux acteurs et partenaires de l'école et aux départements de l'éducation , de la formation et de la recherche scientifique (VSR , Pour une école de l'équité , de la qualité et de la promotion 2015-2030, 2015) dont l'objectif est de faire participer et d'impliquer toutes les parties concernées par le projet de la réforme de l'école marocaine.

Ces principes représentent un cadre de référence de la vision , qui se sont traduits en 3 fondements principaux :

- « L'équité et l'égalité des chances ;
- La qualité pour tous ;
- La promotion de l'individu et de la société. »

Au niveau de l'enseignement supérieur , la vision a insisté sur le fait que l'université doit avoir une autonomie administrative et financière et donc participer au développement régional et national du pays. Ainsi, Elle doit encourager et respecter la liberté intellectuelle et s'ouvrir aux potentiels créatifs et innovants.

L'assurance de la qualité de l'université permet de mettre en disposition les conditions nécessaires pour assurer un enseignement supérieur de qualité et dans les normes. La vérification de la qualité d'enseignement supérieur fait appel à l'exécution de certaines mesures et évaluations pour définir les points forts et les points faibles . La reconnaissance de la qualité, offre des opportunités à l'extérieur qui peut aider à enrichir et développer le rendement de l'université , ainsi que la reconnaissance de ses diplômes .

L'évaluation de la qualité peut se mesurer selon des différentes façons et à l'aide de plusieurs indicateurs. Elle peut se faire à l'aide des agences indépendantes ou des parties prenantes (BENNOUNA, 2017). Parmi les outils d'évaluation de la qualité : l'autoévaluation, l'évaluation externe , l'accréditation et l'habilitation (BENNOUNA, 2017).

Le Maroc a adopté presque deux sortes d'évaluation ; évaluation des formations et une autre institutionnelle .

En 2003, un mécanisme d'évaluation et d'accréditation des formations de l'enseignement public était créé , ainsi que celui de l'évaluation des formations d'enseignement était créé en 2011.

L'agence nationale d'évaluation et d'assurance qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique est un établissement d'évaluation continu de l'enseignement supérieur, dans l'objectif de développer le rendement interne et externe du système d'enseignement supérieur. Son but principal est d'assurer la qualité et faire adapter les formations aux exigences du marché du travail .

L'ANEAQ contient des experts et des spécialistes dans le domaine de l'évaluation qui ont intérêt de développer la recherche scientifique et technique . Ces experts sont choisis selon des compétences et des critères précis . « L'agence est chargée de l'évaluation des établissements publics et privés et les établissements de recherche scientifique , notamment l'évaluation de leurs projets pédagogiques et scientifiques (l'Agence nationale d'évaluation et d'assurance qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (ANEAQ), 2019). Elle est aussi chargée d'examiner les formations en vue d'obtenir ou de renouveler l'accréditation .

Le Maroc a connu plus au moins une évolution dans le domaine de la recherche scientifique , à travers le renforcement des infrastructures de recherche , les créations des centres de recherche, le développement de l'information scientifique et technique , mise en place des programmes de soutien à la recherche scientifique , le renforcement de l'infrastructure de l'innovation et de la valorisation de la recherche(ABOUSALAH, 2014). Cependant ces efforts restent très limités , puisque la mise en œuvre de leurs recommandations reste non favorisée .

**Le marché du travail au Maroc :**

Le marché du travail Marocain, a connu pleins de phases de reconstruction ou d'amélioration tout au long de ces dernières années . L'accès à l'emploi constitue un sujet de débat politique national qui ne cesse d'être traité par les politiques publiques . La qualification et l'employabilité représentent deux moyens qui pourraient garantir une certaine cohérence entre la demande et l'offre de l'emploi .
Parlant des chiffres de la population active au Maroc, selon le haut commissariat au plan , en 2022 , la population active a atteint 27,5 millions personnes et 12,2 millions sont des actives (10,7 millions pourvues d'un emploi et 1,4 million en situation de chômage) et 15,3 millions

sont en dehors du marché de travail. Le taux de la population active au Maroc correspond à un taux d'activité de 44,3%, ce qui amène à poser la question sur la cause de cet écart entre la population en situation de travail et active et la population qui est en situation de travail et en chômage . En plus de la faible participation à la vie économique, le taux d'activité est caractérisé par une baisse structurelle depuis le début des années 2000( HCP (HCP, Note d'information relative aux principales caractéristiques de la population active occupée en 2022, 2023).

Le sujet d'activité , fait appel à plusieurs dimensions , telles que le rôle des différences , la création de l'emploi ,l'âge , l'approche du genre , le type de l'emploi, le secteur de travail ; formel ou informel … ces dimensions peuvent aider à cerner la problématique , et à maîtriser ses problématiques .

Revenons aux chiffres , Près de trois quarts des inactifs (73,1%) sont des femmes, 68,8% résident en milieu urbain, plus de la moitié (51,1%) n'ont aucun diplôme et 44,9% sont âgés de 15 à 34 ans (HCP, Note d'information relative aux principales caractéristiques de la population active occupée en 2022, 2023). Ces pourcentages montrent le taux de présence des femmes dans le secteur économique , chose qui peut être liée à plusieurs conditions d'une part liées aux obligations du marché de travail , et d'autre part liées aux facteurs sociaux ou idéologiques . Cette exclusion montre la volonté de la société en générale par rapport à l'implication des femmes dans l'économie du pays ainsi que son développement social. Selon le même rapport, l'économie marocaine n'a pas pu générer un nombre suffisant de postes d'emploi pour arriver à insérer professionnellement la population en âge de travailler (HCP, Note d'information relative aux principales caractéristiques de la population active occupée en 2022, 2023) Cette population est en hausse en moyenne de 400.000 personnes contre une économie qui offre en moyenne 121.000 postes avant la crise du COVID19 .

Les secteurs d'emploi au Maroc peuvent se diviser en deux types ; un secteur formel et un autre informel . La différence entre ces deux secteurs n'a toujours pas été précisée . Et pour bien éclaircir la différence , le secteur formel indique une forme juridique ou législative , il suit des normes et des règles administratives bien détaillées. Concernant l'emploi informel , il est défini comme celui d'un groupe professionnel pour lequel les réglementations du travail ne sont pas respectées: les salariés non-déclarés, les travailleurs établis à leur compte et les employeurs ne remplissant pas d'obligations fiscales(Rajaa, 2014).Contrairement, le secteur formel rentre dans toutes ces normes inclut les fonctionnaires, les salariés ayant leur sécurité sociale. L'emploi informel ou non réglementé , prend une bonne part de l'économie marocaine , puisqu'il représente 30% du PIB (al-maghrib, 2021).

La structure d'emploi au Maroc en général, est caractérisée par une mutation qui va vers la promotion du secteur privé . Cela confirme le pourcentage de 57,8% en 2015 , quant au secteur public a un pourcentage de 42,2% » (HCP, Enquête nationale sur l'emploi, , 2015) .D'après les indicateurs sociaux au Maroc en 2022 , le chômage est plus observé chez les femmes avec un pourcentage de 16,2 % en 2020 contre 10,7% chez les hommes (HCP, Les indicateurs sociaux au Maroc , 2022). Ces chiffres reflètent le type du rythme de développement de l'économie du Maroc , ainsi que l'application et l'exécution des politiques

publiques liées à l'emploi et au chômage . Le débat sur ce sujet , mérite de s'étaler sur plusieurs dimensions, telles que la situation de la femme dans le secteur économique, les conditions de recrutement , les types d'offres , les conditions d'embauche … Il faut souligner aussi , quelques emplois qui pourraient être destinés ou préférables pour les hommes .

Le marché du travail, connaît plusieurs défis , tels que (AJARAAM, 2012):

- « L'amélioration de l'efficacité de promotion l'emploi ;
- La satisfaction des besoins de ressources humaines ;
- La mise en place des mécanismes d'adaptation des profils des jeunes aux besoins des entreprises ;
- La bonne gouvernance du marché d'emploi ;
- Le développement du rôle de la région dans la promotion de l'emploi , en prenant en considération les spécificités régionales et locales » .

Ces défis méritent d'être traduits en termes d'objectifs à court terme et à long terme . Une bonne évaluation de la situation actuelle du marché de travail mérite une bonne mesure et un bon usage d'instruments .Ensuite , les résultats peuvent être traduit en défis ou leviers , cependant ces leviers ne peuvent être appliqués qu'avec des dispositifs de succès . Autrement dit , il est bien de proposer des ajustements dans un contexte théorique , et pour une bonne pratique , il faudrait les cerner en matière de temps et d'outils d'exécution .

La formation universitaire en tant que moyen de développement du capital humain:
La relation formation emploi fait partie des relations les plus difficiles à comprendre . C'est une relation , dont les deux parties se nourrissent l'un de l'autre . Un enchaînement , une continuité , et un résultat qui devrait plaire aux attentes des deux parties l'employeur et le diplômé. La structure humaine est identique , la satisfaction d'un emploi peut se différer d'un salarié à un autre mais les conditions restent les mêmes et les compétences acquises y sont aussi . Les compétences professionnelles demandées changent d'un temps à un autre ou d'une période à une autre , suite aux changements du marché de travail et aux mouvements de l'économie nationale ou même des fois internationales . Autrement dit , l'employeur ou l'entreprise peut s'influencer de types de compétences demandées par ses concurrents pour développer sa qualité de production dans le marché du travail , et cela peut être appliqué aux candidats par des sélections d'acquis et aux embauchés par des formations continues .

Les principaux résultats liés à l'insertion professionnelle des lauréats de l'université en générale, montre qu'il y a un vrai problème en matière de l'adéquation formation-emploi, alors la réponse aux questions suivantes peut aider à cerner cette problématique , tout en se basant sur la formation EIJED et l'insertion professionnelle de ses lauréats :
Est ce que le master EIJED produit des formations adéquates aux besoins du marché de travail ?et quelles sont les méthodes et les outils adoptées qui peuvent aider ses étudiant(e)s à développer des acquis et des compétences liées aux exigences de l'emploi?

Est-ce que ses lauréats rencontrent des difficultés dans leur parcours d'insertion professionnelle ?

Cette partie représente un passage vers le terrain , dont le but est de déterminer la nature de la relation formation-emploi liée au Master EIJED. En d'autre termes , mesurer l'impact de la formation EIJED sur le développement du capital humain et de la qualité de la production de l'université , bien évidemment la faculté des sciences de l'éducation de rabat .

**Présentation de l'organisme d'accueil :**

L'organisme choisi pour mener l'enquête de ce travail est la faculté des sciences de l'éducation de Rabat. Ce choix est justifié sur la base des facteurs et des motivations suivantes :

L'administration encourage la recherche et facilite l'accès aux données ;

La fse est concernée en premier lieu par ce travail puisqu'elle prévoit l'évaluation de son offre de formation;

Le thème de ce travail se trouve au cœur des sujets des sciences humaines et sociales ;

La disponibilité des informations qui peuvent aider à atteindre les objectifs de ce travail .

**Présentation du Master :**

C'est un Master de recherche , filière éducation et insertion des jeunes et enfants en difficultés( EIJED) Ce Master a eu sa première promotion en 2015 , implique les sciences de l'éducation, la sociologie et la psychologie.

2.1 Ses objectifs :

« Analyser des situations vulnérables , de violence, de déviances et du champ institutionnel ;

Définir les principaux modèles théoriques et pratiques en éducation, psychopathologie, sociologie… ;

Maîtriser les techniques d'intervention et d'analyse des situations difficiles. » (FSE, 2019)

5.6 Conditions d'accès :

Avoir un niveau licence de type ; « psychologie , sociologie , en sciences de l'éducation ou un diplôme public équivalent » (FSE,2019) .

5.7 Compétences visées:

« Etre capable d'orienter et d'accompagner les enfants et les jeunes en difficultés ;

Avoir la capacité d'aider les jeunes et les enfants à s'intégrer et à s'insérer ;

Développer et manager des projets et des programmes sociaux ;

Avoir le sens de l'écoute et du partage .» (FSE, 2019)

**Traitement de données :**

Le questionnaire de ce travail était envoyé en ligne pour chaque groupe de promotion , sachant que pour faciliter le partage d'information chaque promotion avait créé un groupe, et donc grâce au chef de département et au doyen de la faculté , l'accès à l'échantillon était

facile . les données de ce dernier ont été collectées auprès d'un échantillon de 30 lauréats du master EIJED en ligne. Le questionnaire effectué avait le but de décrire cet échantillon ; à savoir le sexe, l'âge, la situation familiale, l'année d'obtention du Master, l'année de recrutement ainsi que l'adaptation de la formation avec le poste occupé.
Le traitement et l'analyse des données ont été réalisés à l'aide du logiciel SPSS . Des tableaux simples et des données ont été établis pour faciliter l'analyse des hypothèses de ce travail .

La population enquêtée est variable en matière de genre . L'échantillon de cette étude contient 22 femmes soit 73,3 % en contrepartie de 8 hommes soit 26,7%. Cela signifie une large présence des femmes . Cette présence peut être justifiée par le mouvement de la scolarisation massive des filles et l'accroissement important des effectifs féminins entrant dans le supérieur, ainsi que la volonté de suivi des .

***Tableau N°1 : Répartition de l'échantillon par sexe***

| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | féminin | 22 | 73,3 | 73,3 | 73,3 |
| | masculin | 8 | 26,7 | 26,7 | 100,0 |
| | Total | 30 | 100,0 | 100,0 | |

L'âge représente une variable importante dans l'analyse du processus d'insertion professionnelle. La catégorie d'âge la plus dominante de l'échantillon est celle entre 22 et 26 ans avec un nombre de 15 soit 50% . Ainsi que ceux ayant entre 26 et 30 ans représentent un pourcentage de 33.3% de l'échantillon . Hors que ceux ayant 30 ans ou plus ne représentent que 16.7% .

Ce qui peut montrer que l'âge dominant des lauréats enquêtés du Master EIJED et celui entre 22 et 26 ans .

***Tableau N°2 : Répartition de l'échantillon par âge***

| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | 22-26 | 15 | 50,0 | 50,0 | 50,0 |
| | 26-30 | 10 | 33,3 | 33,3 | 83,3 |
| | 30 ou plus | 5 | 16,7 | 16,7 | 100,0 |
| | Total | 30 | 100,0 | 100,0 | |

La situation familiale peut se diffère selon le statut professionnel des individus. Les nouvelles générations préfèrent souvent retarder leur phase de mariage , selon différents

facteurs . Généralement cela peut être lié au contexte socio-économique défavorable dont le chômage et la précarité sont présents .

Pour ce travail, le taux des lauréats célibataire et ceux qui sont mariés est 56.7% et 43.3%. Ces pourcentages peuvent être expliqués par le facteur d'âge ( âge dominant de l'échantillon est 22-26 ans) et aussi le fait d'avoir une situation professionnelle instable ou insatisfaisante .

***Tableau N°3 : Répartition de l'échantillon par situation familiale***

| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | célibataire | 17 | 56,7 | 56,7 | 56,7 |
| | marié € | 13 | 43,3 | 43,3 | 100,0 |
| | Total | 30 | 100,0 | 100,0 | |

La maîtrise des langues étrangères est parmi les moyens qui pourraient faciliter l'accès au marché du travail . Selon cet échantillon ,la langue la plus maîtrisée est la langue arabe avec un pourcentage de 63.3% . La langue française est maîtrisée seulement par 10 lauréats, un nombre très inférieur à celui de l'arabe .

Cet écart pousse à réfléchir à la qualité et le niveau d'enseignement des langues étrangères aux programmes produits par le Master EIJED et à l'importance que donne cette formation à la promotion de la maîtrise des langues , tout en sachant que cette maîtrise est souvent demandée par la recherche scientifique et le marché du travail.

***Tableau N°4 : Répartition de l'échantillon selon la langue maîtrisée***

| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | arabe | 19 | 63,3 | 63,3 | 63,3 |
| | espagnole | 1 | 3,3 | 3,3 | 66,7 |
| | français | 10 | 33,3 | 33,3 | 100,0 |
| | Total | 30 | 100,0 | 100,0 | |

Pour ce travail , il existe trois catégories , une catégorie qui a été recrutée avant l'admission au Master, celle ci peut être relative aux étudiants salariés , une qui a été embauchée pendant la période de la formation , celle-ci montre le taux de motivation des étudiants par rapport aux objectifs à atteindre à travers cette formation , c'est à dire que l'étudiant pourrait préférer accéder à l'emploi que de suivre ses études au Master , et une

autre recrutée après l'obtention du Master. Le manque de motivation d'être formé , explique souvent un type de choix lié à plusieurs conditions et plusieurs variables

La valeur d'un travail scientifique réside dans la pertinence , la qualité et l'objectivité de ses données recueillies.

En ce sens ,l'objectif majeur est de vérifier les hypothèses à l'aide d'une analyse et interprétation des résultats .

Après l'obtention d'une licence , et selon les orientations et les objectifs, vient le moment de chercher des filières ou des formations adéquates au diplôme obtenu.
Cette phase représente une nouvelle expérience , différente de celle du licence , menent vers plus d'autonomie et d'indépendance.

Selon le Tableau N°5, 19 diplômés de l'échantillon ont confirmé qu'ils ont choisi leur formation du Master EIJED par coïncidence . Cependant, 11 personnes ont programmé leur choix. Ceci montre qu'il existe un vrai manque au niveau de la gestion de l'orientation universitaire, et la gestion des passerelles entre les formations de licence et de Master.

***Tableau N°5 : Choix du Master***

| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | par coincidence | 19 | 63,3 | 63,3 | 63,3 |
| | programmé | 11 | 36,7 | 36,7 | 100,0 |
| | Total | 30 | 100,0 | 100,0 | |

Le fait d'avoir des renseignements sur les compétences demandées par le marché du travail avant de choisir la formation peut faciliter l'accès des jeunes à l'emploi . Malheureusement les réponses de cette variable sont réparties en deux . 19 des lauréats ont répondu qu'ils ne se sont pas renseignés sur les compétences recherchées avant de choisir le Master , et 11 ont confirmé qu'ils avaient des informations sur les compétences recherchées par le marché du travail.

Une large différence entre les deux types de réponses , ce qui est aussi le cas de la variable précédente . La faible ou le manque d'orientation professionnelle et universitaire est présent, et aussi le manque de visibilité sur les besoins du marché de travail en termes de compétences et d'outils professionnelles .

***Tableau N°6 : Renseignements sur les compétences recherchées par le Marché du travail.***

| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | non | 19 | 63,3 | 63,3 | 63,3 |
| | oui | 11 | 36,7 | 36,7 | 100,0 |
| | Total | 30 | 100,0 | 100,0 | |

L'orientation des jeunes vers le marché du travail consiste à mettre le point sur la maîtrise de la réalité du marché du travail, l'information sur les offres , l'information sur les compétences recherchées et les exigences professionnelles . L'absence de l'information et de l'orientation augmente les possibilités d'avoir un taux de chômage élevé .

Une convergence entre le système d'enseignement supérieur et le système économique garantit un échange continu et durable des efforts dans le sens de faire face aux obstacles face à l'insertion professionnelle.

Les politiques publiques sont appelées à prendre en considération le rôle de l'orientation dans l'insertion professionnelle. Le fait d'avoir des formations et des programmes universitaires adéquats aux nouvelles tendances et aux nouvelles exigences du marché du travail , aide à contrôler le processus d'accès au marché du travail des lauréats .

Dans le cas de ce travail, la concrétisation d'une bonne orientation que ce soit universitaire ou professionnelle , reste très faible ( estimé dans le cadre de ce travail à 36.7%).

Les difficultés d'insertion professionnelle sont dues à l'inadaptation des profils disponibles aux profils demandés par les employeur(e)s. L'insuffisance de la qualification de la main d'œuvre, l'inadéquation scientifique , la croissance de nombre des diplômé(e)s , l'insuffisance des postes ouverts… sont des raisons qui peuvent expliquer les difficultés d'insertion professionnelle. Ces difficultés peuvent être causées par le manque d'informations , le décalage géographique ,le déséquilibre entre les compétences exigées et les compétences disponibles…

Les employeur(e)s se concentrent souvent sur des profils plus expérimentés que ceux qui sont fraîchement diplômé(e)s ou débutants. Ce qui oblige quelques- uns à accepter de travailler des travaux qui ne correspondent pas à leurs études ou à leurs objectifs professionnels.

Selon le tableau n°7, 70%de L'échantillon ont connu des difficultés dans la phase de leur insertion professionnelle . Or seulement 30% leur accès au marché du travail était plus ou moins facile . Ce pourcentage indique que les enquêtés ont eu plusieurs lacunes et problèmes , qui ont influencé sur leur période de chômage , leur type de poste , leur statut professionnel, ainsi que leur satisfaction par rapport au poste occupé .

***Tableau N°7 : Difficultés d'insertion professionnelle***

| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | non | 9 | 30,0 | 30,0 | 30,0 |
| | oui | 21 | 70,0 | 70,0 | 100,0 |
| | Total | 30 | 100,0 | 100,0 | |

Avoir un statut professionnel , c'est avoir un poste de travail qui garantie un revenue et une reconnaissance professionnelle et sociale.

À travers les données recueillies, 56.7% ( Tableau N°8) de l'échantillon travaille au sein du secteur d'enseignement , quant à 10% travaille dans le secteur de la jeunesse et des sports , secteur privé et le secteur social.

La majorité des lauréats ont choisi le secteur de l'enseignement , comme étant un secteur principal de recrutement.

En ce moment, le recrutement au sein du secteur d'enseignement au Maroc connaît un système de contrat renouvelable ; un contrat à durée déterminée. Ce dernier représente un moyen d'avoir une expérience professionnelle et de développer une carrière professionnelle , cependant , cela est limité dans un temps précis ou renouvelable selon les conditions . Ce qui justifie le taux élevé des lauréats ayant un contrat à durée déterminé 50% (Tableau N°16) .

La plupart des diplômé(e)s ont des professions liées à l'éducation et l'enseignement , or la formation EIJED englobe tous les domaines en relation avec l'éducation , la psychologie et la sociologie.

***Tableau N°8 : Type de contrat***

| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | autres | 5 | 16,7 | 16,7 | 16,7 |
| | cdd | 15 | 50,0 | 50,0 | 66,7 |
| | cdi | 9 | 30,0 | 30,0 | 96,7 |
| | interim | 1 | 3,3 | 3,3 | 100,0 |
| | Total | 30 | 100,0 | 100,0 | |

Chaque poste à des activités à maîtriser, dans le but d'atteindre les objectifs professionnels. Les employeur(e)s prennent en considération des critères , lors de la sélection des individus. Cette sélection permet de choisir les capacités d'engagement et d'adaptation exigées par le type du poste et du secteur.

Selon le tableau N°9 , 46.7% des enquêtés , ont déclaré que leur formation initiale n'a pas d'impact sur le travail actuel , or que 53.3% ont confirmé que la formation a un rôle dans le travail actuel. Ces nombres peuvent être liés à la multiplicité des champs scientifiques qui touchent cette formation . Autrement dit , il est vrai que cette formation fait appel à plusieurs champs d'étude , qui pourront aider les étudiants à acquérir des connaissances en éducation en sociologie et en psychologie , cependant cette multiplicité n'aide souvent pas le diplômé à trouver un emploi précis par rapport à son profil . C'est à dire qu'un diplômé de ce master n'aura pas un titre de poste précis dans le marché du travail.

***Tableau N°9 : rôle de la formation initiale dans le travail actuel***

| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | non | 14 | 46,7 | 46,7 | 46,7 |
| | oui | 16 | 53,3 | 53,3 | 100,0 |
| | Total | 30 | 100,0 | 100,0 | |

Les problèmes de l'insertion professionnelle des jeunes sont dus à la qualité de l'enseignement supérieur notamment la formation . En ce sens, la formation est désignée comme étant le source majeure du déséquilibre entre les profils recherchés par les employeurs et les profils des diplômés. Cette problématique peut être causée par l'augmentation du nombre des étudiant(e)s de l'université , manque de qualité , manque d'encadrant et d'enseignants, manque de suivie et d'accompagnement, changement des exigences du marché de travail…

l'évaluation du rôle de la formation EIJED dans l'insertion professionnelle , peut se baser sur l'analyse de la performance de la formation EIJED sur le marché du travail.

Selon le tableau N°10, 76.7% des enquêtés ont déclaré l'absence d'adéquation entre la formation EIJED et le poste occupé , alors que seulement 23.3% ont confirmé l'adaptation entre leur formation initiale et leur poste de travail. Les répondants estiment qu'ils n'ont pas trouvé d'adéquation entre le contenu de la formation du master EIJED et les activités liées à leur poste occupé .

***Tableau N°10 : Adéquation formation -emploi***

| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | non | 23 | 76,7 | 76,7 | 76,7 |
| | oui | 7 | 23,3 | 23,3 | 100,0 |
| | Total | 30 | 100,0 | 100,0 | |

Discussion de résultats :

l'enseignement au Maroc a connu plein de réformes qui ont eu pour but de développer sa qualité et sa production notamment le capital humain . cela est du à l'importance que l'enseignement supérieur a toujours, puisqu'il est le vecteur principal du développement économique et social. Cependant , malgré ses efforts , le taux de chômage des diplômés reste toujours élevé .

L'adoption d'une vision développementale engage la prise en considération de plusieurs facteurs qui peuvent empêcher l'atteinte des objectifs développementaux.

Le chômage est un phénomène de déclassement et désajustement , qui renvoie à la question d'adéquation (Gautié Jérôme, 2005), une adéquation qui touche plusieurs aspects . Les politiques publiques qui visent le développement de l'enseignement supérieur , se basent surtout sur le cadre économique , social et géographique du pays , dans le but de contribuer à un équilibre socio-économique du pays.

L'université est la première à faire face au problème du chômage , ce qui signifie qu'elle dispose des moyens et des ressources convenables pour diminuer le taux de ce dernier. C'est une problématique de moyens financiers aux multiples dimensions( locaux, personnels, bourses …) mais aussi d'orientation (Gautié Jérôme, 2005). Elle a une surcharge d'effectif des étudiants, avec un manque de moyens , d'encadrants et d'orienteurs. Ce déséquilibre entre l'enseignement supérieur et le marché du travail affecte gravement la qualité du diplôme et le rendement de l'université.

La formation dont les lauréats ne sont pas insérés dans le marché du travail, n'obtient pas de connaissances sur les exigences du monde d'emploi dans ses programmes, est appelée à revoir ses programmes , ses supports et ses objectifs. Des formations inadéquates , cela signifie un taux élevé du chômage ou des diplômés en situation de difficulté .La phase d'insertion professionnelle est une phase transitoire vers le monde de travail , constitue une étape très importante dans le processus de socialisation professionnelle qui détermine l'avenir du diplômé (KACI Meriem, 2014-2015).

Ce travail, vise l'étude du processus d'insertion professionnelle des lauréats en rapport avec leur formation au Master EIJED . Ce dernier a pour but d'étudier l'impact de la formation EIJED en termes de compétences qui peuvent aider à s'adapter aux exigences du

monde de travail. Et pour vérifier ce rôle , un questionnaire était envoyé aux lauréats du master EIJED des 3 dernières promotions. Ce questionnaire porte sur le rôle du diplôme de la formation EIJED dans l'accès au travail. Ce qui a permis d'obtenir les résultats suivants :

- Formation EIJED n'est pas assez qualifiante pour aider ses diplômé(e)s à s'insérer facilement au marché du travail ;
- Dominance du côté et des supports théoriques ;
- Dominance de l'enseignement par la langue arabe ;
- Manque au niveau de l'orientation académique et professionnelle ;
- Inadaptation des contenus avec les exigences du monde professionnel ;
- Manque au niveau de l'efficacité en termes de modules et de formations offertes par le Master EIJED .

Pour satisfaire les besoins du monde de travail et des candidat(e)s, la formation EIJED est appelée à :

- être plus efficace et adéquate aux mutations du monde économique , tout en respectant les normes pédagogiques et scientifiques ;
- être capable de répondre aux préoccupations des personnes concernées, ainsi que sa qualité est l'un des critères qui la rend plus rentable et efficace ;
- être actualisée et revoir sa relation avec le marché du travail, pour qu'elle puisse répondre aux attentes des diplômés et des employeurs ;
- faire une auto-évaluation ;
- impliquer des stages professionnels dans son programme ;
- combiner entre le coté théorique et le côté pratique ;
- faire un choix au niveau de la langue d'enseignement ;
- adapter les contenus avec les exigences du monde professionnel ;
- faire des collaborations avec des organismes ou des sociétés pour garantir l'accès de ses lauréats à l'emploi ;
- garantir des séances de langues étrangères , pour aider les étudiant(e)s à surmonter leurs difficultés en matière de pratique des langues étrangères .

**Limites et difficultés de la recherche :**

-La méthode : les théories abordées dans ce travail pourraient mieux traiter cette problématique, si la lecture des écrites étaient plus profonde.

-L'échantillonnage : la fiabilité des données et des variables utilisées ne sont pas forcément les plus indiqués pour ce genre de recherche ;

-Les données : ne représentent pas une grande base pour pouvoir les généraliser ;

-Les outils : la réalisation de ce travail peut être faite à l'aide d'autres méthodes qui peuvent donner plusieurs informations plus pertinentes ;

Toute recherche présente des difficultés, qui méritent d'être soulignées :

- Manque d'inspiration ;
- Manque de sources de documentations ;
- Difficultés d'accès aux informations, ce qui a demandé l'intervention du chef de filière pour faciliter la tâche ;
- Manque de disponibilité de l'échantillon, ce qui a demandé plus de temps pour recevoir les informations.

Pour conclure, ce sont des limites multiples qui motivent la recherche académique et scientifique et qui incitent à développer des approches scientifiques de rupture avec le sens commun et les jugements anti-scientifiques.

## Conclusion générale

Le développement du monde économique est lié à la situation de l'enseignement supérieur, notamment des diplômé(e)s envers le marché du travail. L'un complète l'autre, c'est à dire que la compréhension de la situation économique est indispensable à la compréhension des programmes universitaire qui mènent vers un parcours professionnel.

L'emploi est un passage vers le monde professionnel, élément d'inclusion et d'indépendance. Le processus de l'insertion professionnelle, s'étale de la phase d'obtention du diplôme vers la phase d'occupation d'un poste adéquat.

Les diplômé(e)s trouvent souvent des difficultés au moment de leur accès au marché de travail. Cela pousse à s'interroger sur la qualité de l'enseignement supérieur et sur les programmes de formations offertes et donc faire une liaison entre les compétences des lauréats et les compétences recherchées ou demandées.

La formation ne garantit pas souvent l'obtention de l'emploi, mais elle peut garantir un accès fluide et flexible au monde de travail.

L'orientation professionnelle a aussi un effet sur le fait de tracer le chemin professionnel de l'étudiant(e), et donc choisir un domaine spécial, lié à ses attentes.

Etre en adéquation avec le système d'emploi, c'est avoir pour chaque formation, un type d'emploi et de profils précis.

L'enseignement théorique, n'a aucun rapport avec ce qui existe au terrain . Pour cela, l'université est appelée à fournir aussi des méthodes et des savoirs pratiques , qui peuvent aider les étudiant(e)s à développer des compétences , pour accéder à l'emploi.

Avoir des compétences, des qualifications professionnelles adéquates, des expériences professionnelles , maitrise des langues étrangères , sont des facteurs de sélection et des moyens de vérification l'employabilité de chaque diplômé(e).

Dans le cadre de développer le rendement interne et externe de l'université , les politiques de reformes doivent prendre en considération les exigences du marché de travail, à l'aide de : l'assurance de la qualité , l'intégration des programmes d'orientation et la convergence entre le système éducatif et le système économique .

Et donc, L'évaluation du secteur d'enseignement supérieur, est liée à la mesure de l'adéquation des formations offertes ,et à la qualité de la formation et de l'orientation.

## Bibliographie

André, G. *L'orientation scolaire : héritages sociaux et jugements professoraux.* Paris : Presses universitaires de France,. 2012.. (XI-172 p.) (Éducation et société).
(2006). *50ans de développement humain et perspectives 2025* .

Vultur, M. (2003). *L'insertion sociale et professionnelle des jeunes engagés* . institut national de la recherche scientifique Urbanisation , culture et société .

Vincens, J. (1997). L'insertion professionnelle des jeunes. À la recherche d'une définition conventionnelle .*Formation emploi* , 21-36.

Giret, J.-f. (2000). *Pour une économie de l'insertion professionnelle des jeunes.* CNRS editions.

Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Education et sociétés* , pages 23 à 36.

MAZOULI, K. (2010). L'insertion professionnelle : nouvel enjeu pour la fonction RH ? *Nouveaux comportements, nouvelle GRH* .Montreuil:Université Paris VIII Vincennes Saint - Denis (IUT de Montreuil).

Maelle, B. (2012). *La défense et l'insertion sociale et professionnelle des jeunes* . HEC Paris. Paris: Observatoire du management alternatif .

Fabre, M. (2015). *Penser la formation.* (C. p. entier, Éd.) Paris, France: édition FABERT.

Olivier Maulini, C. M. (2004). *Raisons éducatives.* UNESCO. CANADA: Observatoire compétences-emplois.

Tremblay, D. G. (1997). *Travail économie et gestion* .Quebec , Canada: Université de quebec .

S.Varlez, N. e. (2014). *Développement durable: modes de production et capital humain* .Bruxelles: Bureau fédéral du Plan .

HCP. (2015). *Enquête nationale sur l'emploi, .*

Ibourk, A. (2015). *LES POLITIQUES DE L'EMPLOI ET LES PROGRAMMES ACTIFS DU MARCHÉ DU TRAVAIL AU MAROC.* ETF, workingtogetherlearning for life .

Ministère de l'Education Nationale, d. l. (s.d.). *Enseignement supérieur universitaire* . Récupéré sur enssup.gov.ma: https://www.enssup.gov.ma/fr/Page/131-enseignement-supérieur-universitaire

*l'Agence nationale d'évaluation et d'assurance qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (ANEAQ)*. (s.d.). Récupéré sur missions de l'agence : http://www.aneaq.ma/fr/contexte.php

KAICHOUH, G. (2016). *Internationalisation de l'enseignement supérieur au Maroc* . Direction de la Coopération et du Partenariat Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Formation des Cadres .

HCP. (2014). *l'adéquation entre formation et emploi au Maroc.*

ZHIRI, A. (2010). *Enseignement supérieur et étendue du chômage de diplômés dans les pays en voie de développement.*Rabat: Edition MAARIF.

DELORS, j. (1996). *l'éducation un trésor est caché dedans.* UNESCO.

VERLEY, E. B. (2010). S'insérer dans l'emploi et s'engager dans le travail : parcours types de réussite des sortant.es de l'enseignement professionnel. *Reevue française de sciences sociales* , 143-166.

ABOUSALAH, M. (2014, décembre 5). Gouvernance de l'université Marocaine acquis, contraintes et perspectives de développement. (M. d. cadres, Éd.) el Jadida.

BENNOUNA, M. (2017). L'Assurance Qualité au Maroc Pratiques Actuelles (Evaluation des filières et évaluation institutionnelle). *Atelier ANEAQ.*

HCP. (2017). *L'ENQUETE NATIONALE SUR L'EMPLOI.*

AJARAAM, s. (2012, Mars 29 et 30). politique de l'emploi au Maroc. Rabat, Maroc.

BARAKA, N. &. La croissance économique et l'emploi. Dans *50 ans de développement humain et persectives 2025.*

MANSOURI, B. &. (2012). *les incidences des réformes sur la compétitivité globale du Maroc.* Institut royal des études stratégiques.

(2014). *La gouvernance de la politique de l'emploi et les institutions du marché du travail* . Ministère de l'emploi et des affaires sociales.

GHOUATI, A. (2010). L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR AU MAROC: DE L'AUTONOMIE A LA DEPENDANCE? *Journal of Higher Education in Africa / Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, , 23-47.

Conseil supérieur de l'Education de la formation et de la Recherche scientifique , *Pour une école de l'équité , de la qualité et de la promotion , vision stratégique de la réforme 2015-2030.*.

FSE. (2019). *Missions*. Récupéré sur La faculté des sciences de l'éducation: http://fse.um5.ac.ma/page/départements-filières

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°10
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

# Le Co-design en tant que Paradigme Pédagogique Transformateur dans les Ateliers de Projet en Tunisie

**Héla Oueslati**

**helasaff02@gmail.com**

Architecte, docteure en sciences et technologies du design.
Enseignante à l'Institut supérieur des arts et métiers de Kairouan

## Résumé

L'enseignement mondial du design, y compris en Tunisie, requiert une approche créative et multidisciplinaire pour préparer les étudiants à un monde professionnel diversifié. Les ateliers, en simulant la pratique réelle, favorisent l'apprentissage expérientiel et la collaboration entre enseignants et étudiants pour enseigner le processus de conception. L'article propose le codesign actif, un processus collaboratif appliqué à un atelier de design d'espace, pour améliorer l'enseignement. Il explore les avantages de cette méthode par rapport à la critique traditionnelle et examine les nouveaux rôles des enseignants et l'expérience des étudiants dans le processus de conception.

**Mots clés :** Co-design, atelier de projet, apprentissage par projet, pédagogie collaborative, Tunisie

## Abstract

Global design education, including in Tunisia, requires a creative and multidisciplinary approach to prepare students for a diverse professional world. By simulating real-life practice, workshops encourage experiential learning and collaboration between teachers and students to teach the design process. This article proposes active codesign, a collaborative process applied to a space design studio, to improve teaching. It explores the advantages of this method over traditional criticism and examines the new roles of teachers and the experience of students in the design process.

**Key words:** Co-design, critical method, studio project, collaborate pedagogy, Tunisia

## Introduction

L'enseignement du design en Tunisie témoigne de l'engagement continu du pays à encourager la créativité et l'innovation au sein de sa société. Timidement introduit après l'indépendance, l'enseignement du design a réellement pris forme dans les années 1980, marqué par la création de l'Institut Supérieur des Beaux-Arts de Tunis en 1984. Cet institut a introduit les premiers programmes académiques en design industriel, design graphique et design d'espace, formant ainsi une nouvelle génération de designers tunisiens alliant des concepts modernes de design et des influences culturelles locales.

Dans les années 1990 et 2000, l'enseignement du design a gagné en importance avec la création de nouvelles écoles spécialisées qui cherchent à adapter leurs approches éducatives pour préparer les créatifs à relever les défis contemporains. Au cœur de cette évolution se trouve l'atelier de projet, une plateforme d'apprentissage qui simule la réalité professionnelle, favorisant l'apprentissage par l'action et l'approche par le projet. Toutefois, la méthode pédagogique la plus courante jusqu'à présent a été la critique de projets, où l'enseignant, en tant qu'expert chevronné, transmet son expérience et ses compétences, façonnant ainsi le parcours d'apprentissage des étudiants en s'appuyant sur son expertise. Cependant, cette approche a suscité des controverses en raison de son caractère subjectif et tacite, impliquant la nécessité d'explorer de nouvelles approches pour améliorer l'apprentissage du design.

Cet article explore une stratégie pédagogique innovante basée sur l'approche codesign, en opposition à la critique traditionnelle des projets. Cette approche a été testée dans un atelier de design d'espace pour étudier ses avantages par rapport à la méthode traditionnelle. Elle se distingue par les nouveaux rôles de l'enseignant (gestionnaire, expert en design, consultant,

provocateur), le ressenti des étudiants (moins de stress, plus de confiance, meilleure génération d'idées, environnement collaboratif) et la contribution de tous les participants. Cette recherche vise à comprendre comment se déroule la critique de projet à travers l'approche codesign, ses caractéristiques, l'engagement des participants, les rôles de chacun, la génération d'idées, l'évolution du processus de résolution de problèmes, et comment elle influence l'apprentissage du design.

L'hypothèse de l'article suggère que l'approche codesign pourrait être une stratégie pédagogique efficace en modifiant la manière dont les critiques de projets sont menées, permettant à l'enseignant d'exprimer sa pensée de design de manière plus explicite et engageante. L'approche codesign favorise une collaboration active, où tous les participants contribuent à la co-construction des idées et à la résolution des problèmes de design, créant ainsi un environnement d'apprentissage plus dynamique. Cette recherche vise à éclairer les avantages, les défis et les implications de l'approche codesign en tant que stratégie pédagogique innovante pour la formation des futurs professionnels du design en Tunisie.

## 1. Le codesign en tant que stratégie pédagogique novatrice en contexte des ateliers de projet

L'atelier joue un rôle central dans le domaine du design, suscitant des débats sur les choix pédagogiques. Ces conceptions actuelles résultent d'un développement historique lié à des objectifs pédagogiques, professionnels et idéologiques (Yanar, 2007).

### 1.1. Les approches pédagogiques Classiques au Sein des ateliers de conception en Design

La critique de projet joue un rôle majeur dans l'enseignement en atelier en tant que méthode d'apprentissage expérientiel (Goldschmidt, 2002 ; Uluoğlu, 2000). Elles consistent en des

commentaires descriptifs et évaluatifs suite à des présentations, prenant diverses formes (individuelles ou collectives, formelles ou informelles, textuelles ou visuelles) dans le but de transmettre une connaissance culturelle, de développer les compétences intellectuelles et pratiques des étudiants, ainsi que d'influencer leurs valeurs (Oh &al. 2013). Cependant, malgré leur utilisation courante, leur pédagogie et structure précise demeurent floues (Dorst, 2019).

L'atelier, conçu comme une simulation de l'environnement professionnel, revêt une grande importance dans le développement des compétences en design, avec l'enseignant occupant un rôle central dans la transmission des connaissances et des savoir-faire (Schön, 1983). Cependant, les différences de compétence et d'expérience entre enseignants et étudiants peuvent influencer les critiques en cours, rendant les étudiants vulnérables lors de l'évaluation (Kvan, 2000).L'ambiguïté entourant le rôle des critiques suscite des réactions complexes chez les étudiants, nécessitant une meilleure compréhension des intentions des enseignants et de l'interprétation des étudiants (Schön, 1985). Les critiques sont fondamentales pour l'apprentissage par la pratique, favorisant la compréhension profonde des projets et la résolution de problèmes (Heylighen, Bouwen et Neukerman, 1999). Cependant, la culture de la critique pose des problèmes d'apprentissage en design, exigeant une révision de sa structure, de son déroulement et de la qualité des échanges (Dannels & Martin, 2008).

Néanmoins, malgré l'importance des critiques de projets dans l'enseignement en atelier et leur rôle central dans la transmission des compétences et des connaissances en design, il est de plus en plus reconnu que cette approche présente des défis qui limitent son efficacité et la portée de l'apprentissage en conception. Les problèmes liés à l'ambiguïté du processus de critique, la distance entre enseignants et étudiants, et l'accent sur le produit plutôt que le

processus ont suscité un intérêt croissant pour repenser les dynamiques pédagogiques en atelier. Dans ce contexte, la notion de codesign émerge comme une approche novatrice et prometteuse, offrant un potentiel pour relever ces défis et transformer les interactions entre enseignants et étudiants dans un environnement d'apprentissage en design.

### 1.2. Les Fondements théoriques du Co-design

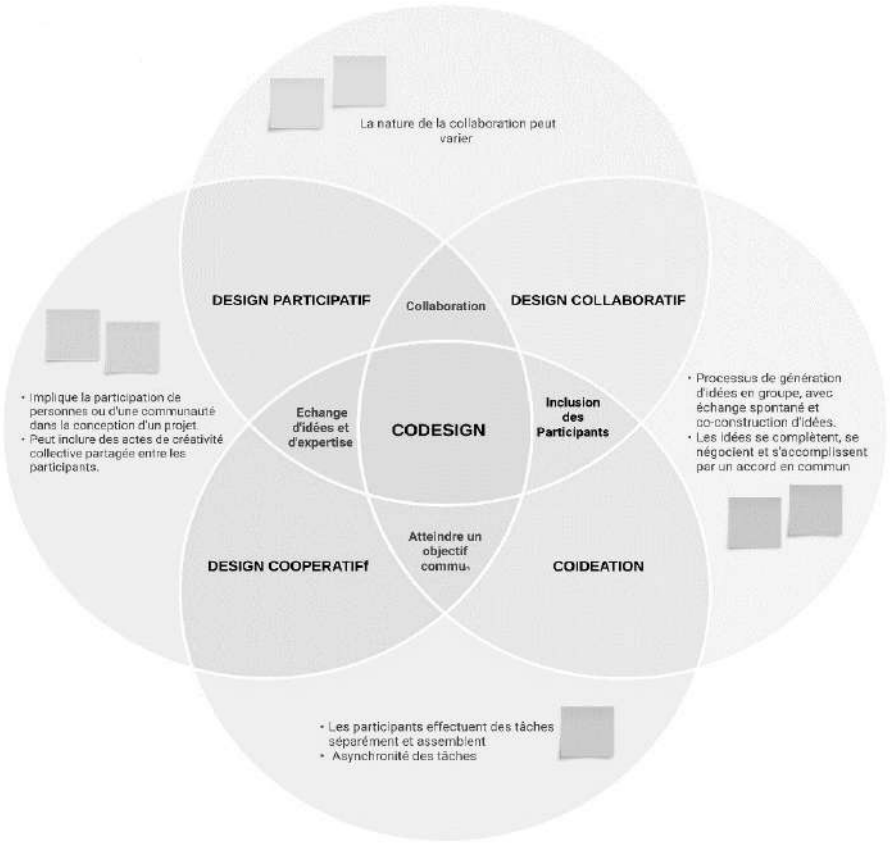
Le co-design, principalement appliqué dans les domaines professionnels du design, ainsi que dans des domaines connexes comme le marketing et la gestion d'entreprises, reste relativement peu exploré dans les écoles de design (Steen, 2013). Cependant, plusieurs recherches, dont celles de Yalman et Yavuzcan (2015), Dorta et al. (2011), et Boudhraâ et al. (2019), ont commencé à aborder cette problématique. Parallèlement, d'autres chercheurs, tels que Valkenburg et Dorst (1998), Kvan (2001), Bento (2004) et Zahedi (2016), se sont penchés sur le design collaboratif et participatif dans un contexte éducatif.

Le codesign, souvent considéré comme une évolution récente du design participatif (Steen, 2011), est étroitement lié à l'approche du design participatif, où des personnes ou des communautés participent à la conception de projets en collaboration avec des designers (Sanders &Stappers, 2008). Cette démarche favorise la créativité collective partagée entre plusieurs individus et coïncide souvent avec le concept de design collectif.L'approche du codesign décrite par Kleinsmann et Valkenburg (2008) repose sur le partage des connaissances et des processus de conception entre des acteurs de différentes disciplines, dans le but d'atteindre un objectif commun, comme la création d'un nouveau produit. Cette approche offre des avantages en termes de génération d'idées, de prise de décision, de communication et de créativité (Steen, 2013).

En ce qui concerne l'apprentissage, le codesign et le design participatif partagent des avantages similaires, tels que l'amélioration de l'apprentissage, de la communication, de la

compréhension mutuelle, de l'intégration et de la combinaison des idées des participants (Schuler&Namioka, 1993). Le codesign est défini comme un processus spécifique de design

**Figure 1**
*Interconnexion des concepts et sous concepts clés connexes au codesign.* ***Source*** *: Auteur*




collaboratif impliquant une collaboration mutuelle, où un groupe travaille simultanément en vue d'atteindre un objectif commun, englobant la "Coidéation", caractérisée par un échange spontané d'idées. Cette approche du codesign est illustrée dans la**Figure 1**, qui résume les concepts associés et distingue les termes liés tels que "design collaboratif", "design coopératif", "design participatif", "idéation", "Coidéation" et "codesign"

## 2. Méthodologies de travail

Cette étude s'insère dans un atelier spécifique pour les étudiants de deuxième année en design d'espace, au sein du programme de licence appliquée en design. Menée au cours du second semestre de l'année universitaire 2022/2023, cet atelier comporte des séances hebdomadaires de huit heures. Son objectif est d'affiner la perception et l'analyse des espaces intérieurs architecturaux par les étudiants. L'étude vise à comparer l'approche de codesign actif avec la méthode traditionnelle de la critique du projet, étudiée précédemment au premier semestre. L'exploration éducative a impliqué 14 sessions de Co-conception avec cinq groupes distincts, totalisant 30 étudiants. Chaque groupe constitué de trois étudiants avait pour défi de "reconvertir une maison traditionnelle en espace commercial". Les étudiants ont nommé un leader chargé de présenter un compte rendu hebdomadaire à l'enseignant, en tenant compte de critères stricts tels que l'exécution des tâches, la qualité des productions et la collaboration au sein du groupe.

### 2.1. Méthodes de collecte des données

Dans cette étude, nous avons adopté une approche méthodologique multicouche pour appréhender de manière approfondie l'expérience des étudiants dans le contexte de l'approche co-design. Trois méthodes complémentaires ont été mises en œuvre pour obtenir une perspective globale :La première méthode consistait en une observation participante, où les moments de partage vécus ont été exploités comme sources d'information cruciales (Berthiaume, 2004). Dans cette optique, l'observateur, à savoir l'enseignant, s'est totalement immergé dans le groupe, prenant activement part à ses activités. Cette approche nous a permis de participer aux interactions, fournissant un soutien quand nécessaire en se basant sur nos connaissances. Les observations visuelles, auditives et sensorielles ont été également mobilisées pour une compréhension approfondie, suivant ainsi la méthode d'observation dite "aide opportune", qui vise à apporter un soutien dans des situations de déséquilibre (Renou, 2005).

Dans le cadre de cette démarche de collecte de données, des enregistrements audio-vidéo ont été effectués avec le consentement des participants. Tout au long des quatre semaines de la phase de Co-idéation, un ordinateur portable a été discrètement positionné sur le coin de la table des discussions critiques. L'outil QuickTime Player a été utilisé pour capturer les échanges entre l'enseignant, les étudiants et les experts. L'écran de l'ordinateur portable a été incliné de manière à enregistrer exclusivement la feuille de travail, les mains et partiellement les bustes des participants, préservant ainsi leur anonymat et respectant leur intimité.

La deuxième approche a été axée sur la récolte de données ouvertes, principalement au travers d'entretiens rétrospectifs et de l'utilisation de la technique d'auto-confrontation. Cette étape a impliqué les 10 étudiants qui étaient responsables de chaque groupe. Chaque étudiant a été invité individuellement à remémorer et à partager ses réflexions sur des moments spécifiques préalablement ciblés durant la relecture des sessions de codesign. Cette

approche avait pour but de rafraîchir la mémoire des participants, étant donné la période de quinze jours écoulée depuis la clôture de l'atelier. Malgré le délai entre les entretiens et l'atelier, il était remarquable que tous les étudiants se souviennent clairement des séances lors de la relecture. Une première entrevue pilote a été menée, transcrite intégralement, et analysée immédiatement pour optimiser la qualité des entretiens à venir.

La troisième méthode de collecte de données adoptée reposait sur des techniques de collecte de données fermées, notamment l'emploi de questionnaires à échelles. Ces questionnaires offrent des options de réponse prédéfinies et quantifiables, permettant ainsi la récolte de données quantitatives telles que des pourcentages, des moyennes et des corrélations. Cette approche quantitative a été utilisée pour compléter les données obtenues via les méthodes d'observation et les approches de collecte de données ouvertes. L'objectif était de fournir des informations structurées et mesurables concernant les perceptions et les expériences des étudiants dans le contexte de l'approche codesign.

Le recours à ces diverses approches a permis de trianguler les données, renforçant ainsi la validité et la fiabilité des résultats obtenus. Cette méthodologie rigoureuse a généré des informations riches et diversifiées concernant l'expérience des étudiants dans l'approche codesign et a posé les bases d'une compréhension approfondie de son impact dans le contexte de la réhabilitation d'un patrimoine architectural.

### 2.2. Méthodes d'analyse des données

Les méthodes d'analyse mises en œuvre dans cette étude reflètent une approche systématique et complète visant à explorer en profondeur l'impact de l'approche codesign sur les participants. Trois phases distinctes de collecte et d'analyse de données ont été orchestrées pour obtenir une compréhension holistique et précise de l'expérience vécue par les étudiants lors des ateliers codesign.

Dans une première étape, des observations participantes réalisées par l'enseignant ont été synthétisées pour former un résumé englobant le déroulement global des sessions de critiques dans les ateliers codesign. Ce résumé couvrait divers aspects, notamment les interactions entre les participants et la qualité des échanges, la contribution des étudiants, des experts et de l'enseignant au processus de conception, l'utilisation des outils disponibles, l'évaluation des résultats obtenus et l'évolution des étudiants tout au long du projet. Une attention particulière a été accordée aux moments marquants tels que les désaccords, les échanges d'idées ou les moments de silence, ayant un objectif exploratoire pour mieux saisir les dynamiques en jeu.

Dans la phase suivante, nous avons codé les transcriptions des entretiens rétrospectifs avec les dix étudiants responsables des équipes de codesign. Ce schéma de codage, s'inspirant de l'approche de Miles et Huberman (1984), a identifié des phrases définissant, caractérisant ou circonscrivant des thèmes spécifiques. Nous avons ensuite simplifié et condensé les données en attribuant des étiquettes à des ensembles de termes clés qui décrivent l'impact émotionnel et la gestion du stress, en fonction du contexte et des réponses aux entretiens.

Une comparaison a été effectuée entre les données provenant et les observations réalisées par l'enseignant et les entrevues rétrospectives. L'objectif était d'identifier d'éventuelles similarités ou divergences, conformément à une approche recommandée par Fortin et Gagnon (2016). Cette démarche a permis d'enrichir les interprétations initiales en utilisant les données des entrevues pour valider, infirmer ou compléter les premières conclusions.

Enfin, une analyse quantitative a été entreprise en examinant les données tirées des questionnaires fermés qui ont été administrés avant et après l'expérience aux 30 étudiants ayant participé aux sessions codesign. Ces questionnaires ont été élaborés pour évaluer la perception des étudiants envers la dynamique collaborative, l'impact émotionnel, les

interactions et la créativité/innovation dans le contexte des ateliers codesign. Les réponses ont été évaluées à l'aide d'une échelle qualitative de 7 valeurs, allant de "nulle" à "excellente", pour quantifier les opinions des participants de manière cohérente. Les données quantitatives ainsi obtenues ont été analysées statistiquement, en calculant des moyennes et des écarts types, et ont été comparées avec les résultats des méthodes qualitatives précédentes pour obtenir une vue complète et équilibrée.

En résumé, la combinaison de méthodes d'observation participante, d'entrevues rétrospectives et de questionnaires à échelle a permis une analyse approfondie, tant qualitative que quantitative, des données recueillies. Cette approche méthodologique rigoureuse a permis d'apporter une compréhension approfondie de l'expérience des étudiants dans le cadre de l'approche codesign, en explorant différentes facettes de leur engagement et de leurs réactions.

## 3. Déroulement des sessions de l'atelier co-design

Au cours de ces sessions, nous avons utilisé la méthodologie des conversations design, qui repose sur cinq éléments fondamentaux largement observés dans les processus de design et les interactions (Nommer**,** Proposer, Contraindre, Négocier, Prendre une décision)

Les sessions de cet atelier de codesign s'est organisé autour de trois phases distinctes, soigneusement structurées pour favoriser une progression fluide et significative dans le développement des projets.

### 3.1. La Phase de recherche contextuelle

Cette démarche englobe diverses méthodes, notamment des études documentaires, des enquêtes sur le terrain, et des discussions avec les parties prenantes clés. Ces recherches approfondies visent à doter les étudiants d'une compréhension globale de l'histoire du

bâtiment, de son importance culturelle, et de ses liens avec la communauté environnante. Cette phase permet également d'identifier les besoins actuels et futurs de la région, ouvrant ainsi la voie à un développement durable et à une revitalisation réfléchie. La Phase de recherche contextuelle a débuté par une séance inaugurale destinée à initier les étudiants à la méthodologie collaborative du Co-design au sein du projet de reconversion de la maison patrimoniale. Cette séance a été conçue pour cultiver un environnement où les étudiants se sentent engagés dès le départ et comprennent pleinement l'importance de leur rôle actif dans le processus de conception.

**Figure 2**
*La séance du lancement de l'atelier Co-design.* ***Source*** *: Auteur*

Pendant cette séance inaugurale, les enseignants ont présenté les principes fondamentaux du Codesign, mettant en avant la collaboration, l'engagement actif, et l'interaction entre tous les participants, y compris les enseignants, les étudiants, et les intervenants externes. Les étudiants ont été encouragés à partager leurs idées, leurs perspectives, et leurs attentes pour l'exercice à venir. Un questionnaire spécifique a été administré pour évaluer les premières

impressions des étudiants sur l'approche Co-design, permettant aux enseignants d'adapter la méthodologie en fonction des besoins et des attentes des étudiants.

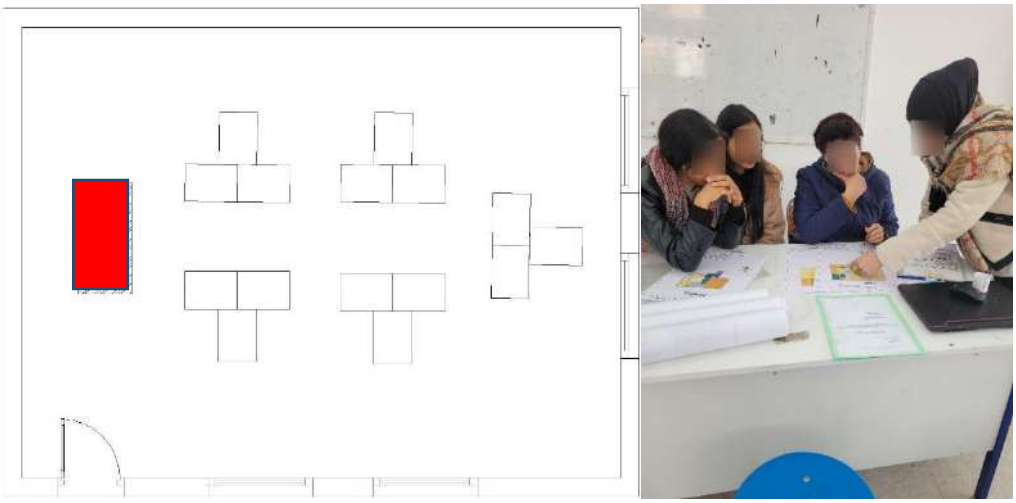
### 3.2. La Phase de Co-ideation

Cette phase nous semble la plus importante car elle comprend le processus de génération des idées. Elle consiste en un travail itératif de Co-idéation avec chaque étudiant, composé de sessions de critiques avec 1) l'enseignant, 2) deux binôme (trois étudiant(e)s sont jumelé(e)s tout au long du projet assistant et participant aux développements de leurs concepts individuels) 3) des experts de différents discipline en design, architecture, ingénierie, patrimoine. Durant cette phase, les étudiants étaient amenés à travailler avec des représentations graphiques (esquisses) développées sur des logiciels (tels queAutocad, 3dmax, sketchup…) ou sur papier ainsi que des échanges réguliers avec l'enseignant et les autres étudiants (durée de 4 semaines). Elle s'achève par la présentation de 3 concepts préliminaires en vue d'en choisir un seul.

Nous nous intéressons en particulier à cette phase puisque c'est au cours de cette phase les idées sont générées, négociées et des prises de décisions ont lieu. L'organisation des séances s'est développée autour de deux types d'atelier de co-idéation : Le première se base critique de projet dans la configuration traditionnelle de la salle d'atelier **(Figure 4).** L'enseignant à une table au bout de la salle (carré rouge) et le reste des tables sont collées en face à face pour avoir tous les étudiants autours. Les murs sont utilisés pour l'affichage des travaux des étudiants. La deuxième se fonde sur une critique de projet, en collaboration avec des experts qui seront invitées au fur et à mesure leurs spécialités et l'attribution qui peuvent ajouter à

**Figure 4**
*Aménagement de l'espace atelier au cours des sessions codesign atelier DE1.* ***Source :*** *Auteur*

l'avancement des projets.



Le deuxième type d'atelier s'est organiséchaque deux semaine, les ateliers DE1 et DE2 ont collaboré de manière conjointe, sous la direction simultanée de leurs deux enseignantes. Dans le cadre de cet atelier de travail collaboratif, les enseignantes ont entrepris des exposés portant sur les aspects techniques pertinents aux projets, tels que la menuiserie, les matériaux et les faux plafonds. De plus, un expert du domaine a été convié pour fournir un éclairage sur les défis rencontrés par les étudiants dans leurs projets respectifs, et pour proposer des solutions techniques adaptées. Ces échanges fructueux ont eu lieu au sein de séances critique

**(Figure 5)**.

**Figure 5**

*Session d'un atelier collaboratif de Co-ideation.**Source :** Auteur*

Dans les sessions de Co-idéation de cette expérience, la méthode de la "conversation design" a joué un rôle central en favorisant une interaction collaborative efficace. Cette approche structurée a stimulé la créativité et la co-création de manière significative. La phase de "nommer" a permis une définition claire des éléments clés des concepts, établissant une compréhension partagée. Ensuite, le stade "proposer" a encouragé une présentation détaillée des idées, favorisant la créativité. L'étape "contraindre" a introduit des défis pour susciter des

solutions novatrices. Le volet "négocier" a encouragé la discussion et l'analyse critique des concepts. Enfin, la "prise de décision" a permis de sélectionner les idées les plus prometteuses pour un développement ultérieur. Cette méthodologie a guidé les étudiants dans un processus de dialogue itératif, renforçant leur coopération et aboutissant à des solutions design plus riches.

La phase actuelle marque un point culminant dans le processus de conception, où les étudiants parviennent à la représentation finale de leur projet. Les étudiants, opérant en

trinômes, poursuivent leurs sessions de critiques de projet avec les enseignantes et les collaborateurs, ce qui leur offre la possibilité de raffiner et de peaufiner leur travail en vue de sa finalisation.

### 3.3. La Phase d'aboutissement et de représentation

L'évaluation de cet exercice est entreprise de manière hebdomadaire, avec chaque membre du groupe recevant une évaluation individuelle basée sur les critères préalablement énoncés. Ces évaluations hebdomadaires s'accumuleront pour constituer 70% de la note finale qui sera attribuée par le jury (**Figure 6**). Les 30% restants seront évalués le jour de la présentation devant le jury, en se fondant sur des critères spécifiques .Cette évaluation rigoureuse encourage les étudiants à combiner leur créativité et leurs compétences techniques pour créer des projets qui sont à la fois esthétiquement convaincants et fonctionnellement pertinents.

**Figure 6**
*Jury à la fin de la Phase d'aboutissement et de représentation.* ***Source :*** *Auteur*

À la fin de la phase d'aboutissement et de représentation du projet, un élément clé de l'évaluation a été mis en œuvre sous la forme d'un questionnaire soigneusement élaboré. Ce questionnaire visait à recueillir des réactions et des retours des participants sur l'ensemble du processus de codesign et de sa dynamique collaborative. Les questions du questionnaire étaient conçues pour évaluer la satisfaction des participants, leur perception de l'efficacité de

l'approche codesign, ainsi que les aspects émotionnels et créatifs de leur expérience. Les réponses fournies par les étudiants offrent un aperçu précieux de la manière dont l'approche codesign a influencé leur engagement, leur apprentissage et leur créativité. Les informations recueillies grâce à ce questionnaire permettront de mieux comprendre les forces et les domaines d'amélioration de l'approche codesign, tout en fournissant des pistes pour son optimisation future.

En somme, ces différentes phases, de la recherche contextuelle à la co-idéation et à l'aboutissement, forment un processus cohérent qui guide la transformation d'un patrimoine architectural en un projet novateur tout en préservant son héritage et en apportant une contribution significative à son environnement urbain.

## 4. Résultats et discussions

### 4.1. Caractéristiques de l'atelier de projet avec l'approche codesign

Après avoir observé attentivement les ateliers de Co-conception et mené des entrevues rétrospectives et immersives, nous avons identifié des éléments qui reviennent fréquemment dans les descriptions de l'approche codesign telles que fournies par les étudiants. Ces éléments ont été regroupés en trois catégories distinctes ; (1)La dynamique Collaborative, (2) Impact Émotionnel, (3) Créativité et innovation.

#### *4.1.1. La dynamique Collaborative*

L'approche codesign repose sur une dynamique collaborative marquée par des éléments clés **(voir Tableau 1**) qui guident les interactions en atelier. Cette dynamique est essentielle dans le processus de Co-création en design. Le premier élément, la collaboration, mesure la synergie collective des participants dans le développement d'idées et de concepts. Il favorise la création de solutions novatrices en fusionnant les perspectives individuelles.

Parallèlement, l'élément de la communication assure des échanges fluides et clairs entre les étudiants et l'enseignant, facilitant le partage d'idées et de retours constructifs. Enfin, la libre expression encourage les participants à partager leurs idées et opinions en toute liberté, favorisant ainsi la réflexion .créative.

| Dynamique Collaborative | Répliques d'Étudiants |
|---|---|
| **Collaboration**<br>Travail collaboratif / Co-construction des concepts | "Nous avons travaillé ensemble pour fusionner nos idées et créer quelque chose de vraiment innovant." |
| | "Le fait que nous ayons tous contribué a conduit à des concepts plus riches et diversifiés." |
| **Communication**<br>Interactions plus libres<br>Une meilleure écoute | "La communication ouverte a permis d'échanger des idées rapidement et efficacement." |
| | "Les discussions actives avec l'enseignant ont clarifié nos concepts et nous ont guidés dans la bonne direction." |
| **Libre Expression**<br>Ouverture à toutes les idées / Réflexion à haute voix/pas de jugements | « Je me suis senti libre de partager mes idées sans craindre d'être jugé, ce qui a conduit à des discussions plus riches. » |
| | « L'atmosphère d'acceptation a encouragé chacun à exprimer des opinions audacieuses et à penser différemment. » |

**Tableau 1**
*Caractéristiques de la dynamique collaborative dans l'approche codesign, relevées des entrevues rétrospectives.***Source :** *Auteur*

### *4.1.2. Impact Émotionnel*

L'approche codesign a un impact émotionnel significatif sur les participants, façonnant leur expérience et leur implication. Parmi les éléments clés, la confiance et la sécurité émotionnelle sont cruciales, créant un espace où les participants peuvent s'exprimer librement. Cette confiance favorise la participation active. La gestion du stress est également importante. L'approche codesign réduit les pressions temporelles, libérant l'esprit des participants pour se concentrer sur la créativité et la collaboration. La satisfaction et l'engagement des participants sont essentiels pour évaluer l'impact global de l'atelier, influençant la motivation à participer activement. En somme, l'impact émotionnel modèle l'expérience, la dynamique du groupe et la qualité des résultats obtenus. Les retours des étudiants illustrent leurs impressions sur leur expérience en atelier **(voir Tableau 2)**.

| Critère de l'ImpactÉmotionnel et Interaction | Répliques d'Étudiants |
|---|---|
| **Confiance et Sécurité**<br>Moins d'auto censure<br>Plus de confiance à s'exprimer | "Je me suis senti à l'aise pour partager mes idées sans craindre d'être critiqué." |
| | "Savoir que mes opinions étaient valorisées a renforcé ma confiance pour contribuer activement." |
| **Gestion du Stress** | "Le processus codesign a réduit la pression temporelle, ce qui m'a permis de me concentrer davantage sur les idées." |
| Moins de stress perçu | "L'absence de contraintes strictes a créé un espace où je pouvais explorer des idées de manière plus détendue." |
| **Satisfaction et Engagement**<br>Plaisir de partager | "L'expérience globale était satisfaisante, car j'ai pu contribuer de manière significative aux concepts développés." |
| | "Le fait de me sentir engagé dans le processus a renforcé mon désir de continuer à collaborer avec enthousiasme." |

**Tableau 2**
*Impact émotionnel dans l'approche codesign, relevées des entrevues rétrospectives.**Source** : Auteur*

### *4.1.3. Créativité et innovation*

La dynamique de la créativité et de l'innovation au sein de l'approche codesign trouve une place centrale dans le contexte de cet atelier (**Tableau 3**). Cette approche offre un cadre propice à l'émergence d'idées originales et de solutions novatrices. Tout d'abord, l'aspect de l'innovation et de la génération d'idées repousse les limites traditionnelles de la réflexion en encourageant les participants à explorer de nouvelles voies et à repenser les problèmes sous des angles inédits. L'atelier codesign incite à l'exploration de technologies émergentes et à leur application créative pour résoudre des défis complexes. En outre, la transformation des concepts témoigne de l'impact de l'échange collaboratif sur le processus d'innovation. Les idées discutées et raffinées au sein de l'atelier se sont transformées en concepts concrets, souvent en intégrant des éléments technologiques avant-gardistes. Cette transformation reflète comment la Co-création et l'interaction multidisciplinaire peuvent donner naissance à des solutions technologiques innovantes et adaptées.

| Créativité et Innovation | Répliques d'Étudiants |
|---|---|

| | |
|---|---|
| **Innovation et Génération d'Idées**<br>Esprit d'exploration audacieuse,<br>réinterprétation des défis<br>Utilisation des technologies | "L'atelier codesign nous a encouragés à penser différemment et à proposer des idées originales." |
| | "Les discussions en groupe ont permis de combiner nos idées pour créer des concepts véritablement innovants." |
| **Transformation des Concepts**<br>Echanges et interactions<br>Stratégies de mise en œuvre. | "Voir comment nos idées ont évolué en concepts concrets nous a montré la puissance de la collaboration." |
| | "Les interactions avec nos pairs et l'enseignant ont vraiment donné vie à nos idées et les ont rendues réalisables." |
| **Acceptation des Idées**<br>Respect mutuel<br>Ouverture d'esprit<br>un environnement fertile | "J'ai appris à valoriser les idées des autres et à les intégrer dans notre processus de conception." |
| | "L'ouverture à différentes perspectives a enrichi nos concepts et a conduit à des résultats plus novateurs." |

**Tableau 3**
*Créativité et innovation dans l'approche codesign, relevées des entrevues rétrospectives.* ***Source :*** *Auteur*

Les étudiants ont des avis divergents sur les ateliers de Co-conception par rapport à ceux de conception traditionnelle. Dans les ateliers de Co-conception, ils apprécient l'approche collaborative et l'apprentissage actif, tandis que dans les ateliers de conception traditionnelle, ils notent un enseignement plus directif. L'enseignant joue le rôle de facilitateur dans les ateliers de Co-conception et d'instructeur dans les ateliers de conception traditionnelle. En ce qui concerne la dynamique de groupe, les étudiants préfèrent les activités de collaboration et de créativité dans les ateliers de Co-conception, tandis que les ateliers de conception traditionnelle suscitent des opinions mitigées, certains appréciant les activités structurées, d'autres trouvant un manque de collaboration.

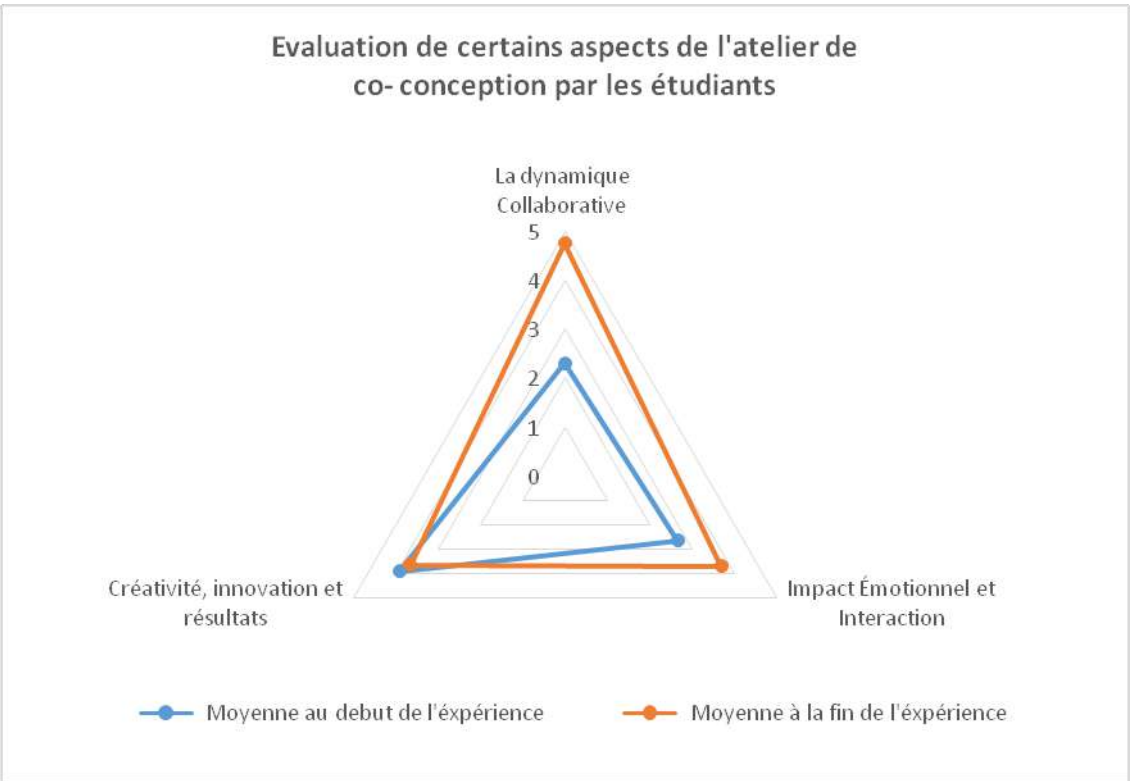
### 4.2. Comparaison des résultats des données qualitatives et quantitatives

La comparaison entre les résultats des entrevues rétrospectives menées avec les 10 étudiants responsables de groupe et les questionnaires administrés à l'ensemble des étudiants se révèle importante. Elle établit un lien entre les perspectives individuelles des leaders de groupe et les perceptions collectives des participants. Cette corrélation permet une validation croisée des données et offre une compréhension plus holistique des aspects évalués. De plus, cette

comparaison temporelle, réalisée au début et à la fin de l'expérience, offre une vue panoramique de l'évolution des impressions et des ressentis des étudiants tout au long du processus codesign.

À partir des données recueillies par le biais des questionnaires, nous avons élaboré le schéma radar illustré dans la **Figure 7**. L'analyse de ce schéma radar, qui représente les données collectées au début et à la fin de l'expérience, révèle des tendances significatives traduisant l'évolution des principes évalués tout au long du processus. La première observation concerne la "Dynamique Collaborative". Une augmentation remarquable de la moyenne met en évidence une amélioration substantielle de l'engagement collectif et de la collaboration perçue par les participants. Cette progression suggère que l'approche codesign a réussi à renforcer la synergie entre les participants au fil du temps. En ce qui concerne l'"Impact Émotionnel et Interaction", la moyenne a augmenté de manière modérée, révélant ainsi une amélioration dans la confiance émotionnelle, la communication et la gestion du stress au sein de l'atelier. Il est probable que les participants aient ressenti un environnement plus propice à l'expression de leurs idées et opinions, ce qui a renforcé la qualité des interactions. Cependant, dans la catégorie de la "Créativité, Innovation et Résultats", la légère baisse de la moyenne pourrait indiquer une perception légèrement moins favorable de la créativité et de l'innovation. Néanmoins, les résultats obtenus demeurent globalement satisfaisants, soulignant ainsi l'efficacité de l'approche codesign dans la stimulation de la génération d'idées novatrices. En somme, ces données illustrent que l'expérience codesign a exercé un impact positif sur la collaboration, les interactions émotionnelles et la créativité des participants, fournissant ainsi un aperçu équilibré des avantages et des éventuelles améliorations de cette approche.

**Figure 7**
*Evaluation des aspects caractéristiques de l'atelier de codesign par les étudiants.* ***Source*** *: Auteur*

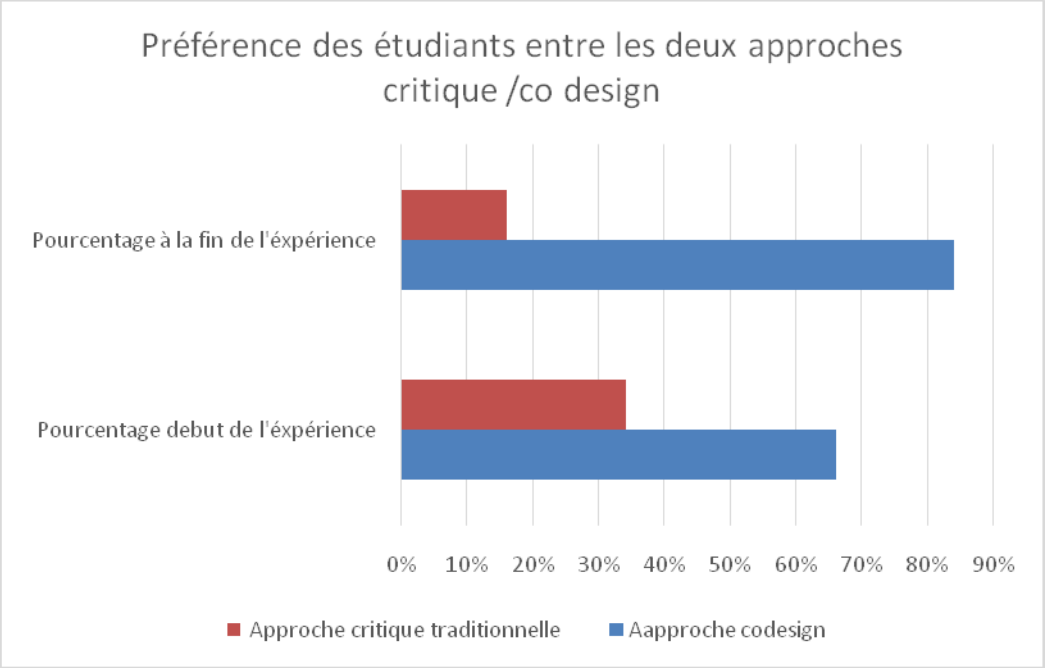



L'analyse des données issues des questionnaires révèle une transformation significative dans les préférences des étudiants concernant les approches de conception. Au début de l'expérience, 66% des étudiants semblaient favoriser l'approche codesign, tandis que 34% préféraient l'approche critique traditionnelle (**voir Figure 8**). Cependant, ce qui est particulièrement remarquable, c'est le changement significatif observé au fil de l'expérience.

À la fin de l'expérience, une véritable inversion s'est produite dans les choix des étudiants. Un impressionnant 84% d'entre eux ont manifesté une nette préférence pour l'approche codesign, tandis que le nombre d'étudiants favorisant l'approche critique traditionnelle a considérablement chuté pour représenter seulement 16%. Cette évolution dans les préférences souligne l'impact positif et durable de l'expérience codesign sur la manière dont les étudiants perçoivent et abordent les méthodes de conception.

Plusieurs facteurs clés expliquent cette évolution. Tout d'abord, l'approche codesign a offert aux étudiants une expérience pratique et immersive dans un environnement collaboratif. Ils ont pu directement constater les avantages de la synergie des idées, de l'échange ouvert, et de la diversité des perspectives. De plus, les interactions émotionnelles positives, la confiance accrue dans l'expression des opinions, et la création d'un espace sécurisé pour la prise de risques créatifs ont contribué à rendre l'approche codesign plus attrayante. La préférence croissante pour l'approche codesign reflète également l'impact positif sur les compétences des étudiants. L'expérience a révélé leur capacité à collaborer de manière plus fluide, à communiquer efficacement, et à innover de façon créative. Les résultats tangibles obtenus grâce à cette approche ont été une source de motivation supplémentaire pour

**Figure 8**
*Préférence des étudiants entre les deux approches traditionnelle et de co-design.* ***Source*** *: Auteur*




embrasser ce nouveau mode de travail.

L'analyse des résultats qualitatifs et quantitatifs de cette étude met en évidence une cohérence remarquable, soulignant la compatibilité entre les deux approches de collecte de données. Les données qualitatives, obtenues par le biais d'entretiens approfondis avec les participants, offrent un aperçu riche et nuancé des expériences individuelles et des perceptions des participants. Ces résultats qualitatifs sont corroborés par les données quantitatives provenant des questionnaires, qui permettent une évaluation plus objective et généralisable des tendances et des différences observées. Cette convergence entre les données qualitatives et quantitatives renforce la crédibilité des conclusions de l'étude, en fournissant une base solide pour tirer des interprétations et des recommandations. Les résultats issus des deux approches complémentaires contribuent à une compréhension approfondie et holistique des différents aspects de l'expérience pédagogique, offrant ainsi une perspective équilibrée et fiable pour guider les décisions futures en matière de conception pédagogique.

### 4.3. Comparaison entre l'atelier de codesign et l'atelier de critique traditionnelle

Dans le cadre de cette étude, nous avons synthétisé neuf catégories clés de comparaison (**Tableau 4**), à savoir les "Principes pédagogiques", le "Rôle de l'enseignant", les "Objectifs d'apprentissage", la "Formation des groupes d'étudiants", les "Activités d'apprentissage en groupe", le "Rythme des activités", le "Rendu de fin de l'exercice", l'"Évaluation" et l'"Exercice réflexif individuel". Ces catégories constituent un cadre essentiel pour évaluer les avantages et les caractéristiques distinctives de chaque approche. L'analyse de ces catégories permet aux éducateurs de prendre des décisions éclairées dans la conception d'expériences pédagogiques adaptées à leurs contextes et objectifs éducatifs spécifiques. En étudiant ces aspects en profondeur, les éducateurs peuvent guider leur choix d'approches pédagogiques

en design, en prenant en compte les besoins et les aspirations des étudiants. Cette approche éclairée contribue à offrir une expérience d'apprentissage plus enrichissante et gratifiante pour les apprenants.

**Tableau 4**
*Comparatif entre l'atelier en codesign et l'atelier traditionnel.* ***Source*** *: Auteur*

| Critères | Approche Co-conception (Codesign) | Approche Traditionnelle par Critique de Projet |
|---|---|---|
| **Principes pédagogiques** | Les étudiants travaillent ensemble pour générer des idées et des solutions novatrices | L'accent est moins mis sur la collaboration créative. |
| **Rôle de l'enseignant** | Créer un environnement favorable à la collaboration et à l'apprentissage actif | L'enseignant joue le rôle de transmetteur de connaissances, guide et évaluateur. |
| | Guide les étudiants à travers le processus de Co-création de manière à développer leurs compétences en conception, leur créativité et leur capacité à travailler en équipe. | fournir aux étudiants les compétences, les connaissances et les outils nécessaires pour réussir dans le domaine de la conception |
| **Objectif d'apprentissage** | Vise à développer les compétences de conception, la créativité et la capacité des étudiants à aborder des problèmes complexes. | Vise à développer les compétences d'analyse et d'évaluation des étudiants en examinant des projets existants. |
| | Les étudiants acquièrent une expérience pratique en résolvant un problème réel de conception. | Les étudiants apprennent à critiquer et à évaluer le travail des autres. |
| **Formation des groupes d'étudiants** | Groupes d'affinité choisis librement par les étudiants (Trinôme) | Le travail est principalement individuel |
| **Activités d'apprentissage en groupe** | Les étudiants participent à des activités de brainstorming, de co-idéation et de réunions de projet pour générer des idées, discuter des concepts et collaborer sur la résolution de problèmes. | Les étudiants s'engagent dans des discussions et des analyses critiques pour évaluer des projets existants. |
| | Des sessions de coaching sont également organisées pour obtenir des conseils d'experts. | Les activités inclure des débats étudiant /enseignant sur les avantages et les inconvénients des projets étudiés. |
| **Rythme des activités** | Les activités sont flexibles et itératives, permettant aux étudiants de revisiter et d'améliorer leurs idées au fil du temps. | Les activités sont souvent structurées en phases définies, avec des échéances pour les présentations et les rapports. |

| | | |
|---|---|---|
| | Des sessions de critiques régulières avec des enseignants et des experts offrent des occasions d'amélioration continue. | Le travail individuel est plus prévalent dans la gestion du temps. |
| **Rendu de fin de l'exercice** | Les étudiants doivent présenter leur projet de reconversion sous forme de prototypes fonctionnels et de concepts améliorés. | Les étudiants présentent leurs analyses critiques sous forme de présentations orales individuelles. |
| | Les rendus reflètent les itérations et l'évolution des idées au fil du temps. | Les rendus mettent l'accent sur l'évaluation et l'analyse des projets |
| **Évaluation** | L'évaluation se base sur la collaboration, la créativité, la qualité des rendus et la capacité à coordonner et coopérer avec les autres membres du groupe. | L'évaluation se base sur la précision de l'analyse critique, la conformité aux critères établis et la qualité de la présentation. |
| | Les étudiants sont notés individuellement en fonction de leurs contributions. | Les étudiants sont évalués sur leur capacité à évaluer et à critiquer les projets. |
| **Exercice réflexif individuel** | Les étudiants sont encouragés à effectuer des auto-évaluations régulières de leurs compétences en conception et de leur contribution au groupe | Les étudiants peuvent être encouragés à réfléchir individuellement sur leurs analyses critiques, en examinant leurs points forts et faibles en matière d'évaluation de projets. |
| | Ils réfléchissent sur leurs forces et domaines d'amélioration | |

## Conclusion

L'exploration de l'approche novatrice du codesign au sein de l'atelier de conception a mis en lumière des perspectives captivantes et des résultats encourageants, soulignant l'évolution de la formation des futurs designers. Comme le souligne si bien Donald A. Schön, « le designer n'est plus simplement le meneur du processus, mais un membre du groupe de codeveloppement ». Cette réflexion devient particulièrement pertinente dans un contexte pédagogique où le codesign permet aux étudiants de transcender les limites traditionnelles de l'apprentissage.

L'atelier en codesign a agi comme un catalyseur de changement, remodelant les mentalités et les dynamiques traditionnelles. Comme le souligne John Dewey, « l'éducation n'est pas la

préparation à la vie ; elle est la vie elle-même ». L'approche du codesign a donné vie à cette philosophie en transformant l'atelier en un espace où l'interaction dynamique entre enseignants et étudiants est le moteur de l'apprentissage. Cela a permis aux étudiants d'apprendre à réfléchir, collaborer et innover de manière plus holistique, libérant le potentiel créatif qui réside en eux. Cependant, il est important de reconnaître les défis et les opportunités en cours de route. Comme l'a mentionné Doris Lessing, « l'expert a été remplacé par le collaborateur, et le codeveloppement par les discussions en groupe. » Cette transition nécessite des ajustements et une adaptation continue, à la fois de la part des enseignants et des étudiants. La collaboration basée sur le codesign ouvre la voie à une évolution de la pédagogie du design, plaçant l'apprenant au centre du processus et favorisant une compréhension plus profonde et plus holistique du métier de designer.

Ces développements nous encouragent également à envisager une perspective d'avenir passionnante : l'éco design. Alors que les enjeux environnementaux deviennent de plus en plus préoccupants, l'intégration de l'écologie dans l'enseignement du design devient essentielle. L'approche du codesign, avec son accent sur la collaboration, la créativité et la pensée systémique, peut jouer un rôle crucial dans la formation de designers conscients de leur impact sur la planète. En embrassant l'éco design, les futurs professionnels du design peuvent repenser les produits, les systèmes et les services pour répondre aux besoins de la société tout en préservant les écosystèmes. Ainsi, le codesign sert non seulement à redéfinir le profil du futur designer, mais également à façonner un avenir durable et créatif pour notre monde en mutation.

## Références

Bento, J. (2004). Collaborative design and learning: Competence building for innovation. (1ère éd.). États-Unis : Greenwood Publishing Group

Berthiaume, D. (2004). L'observation de l'enfant en milieu éducatif. Montréal, QC : Gaetan Morin.

Boudhrâa, S., Dorta, T., Milovanovic, J., & Pierini, D. (2019). Co-ideation critique unfolded an exploratory study of a co-design studio 'crit'based on the students' experience. Codesign, 5-17

Dannels, D. P., & Martin, K. N. (2008). Critiquing critiques: A genre analysis of feedback across novice to expert design studios. Journal of Business and Technical Communication, 22(2), 136-159.

Dorst, K. (2019). Co-evolution and emergence in design. Design Studies. 65, 60-76

Fortin, M. F., & Gagnon, J. (2016). Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives. Montréal: Chenelière éducation.

Goldschmidt, G. (2002). "One-on-one": A pedagogic base for design instruction in the studio. Dans the Proceedings of Common Ground, Design Research Society Int. Conference, 430-437.

Heylighen, A., Bouwen, J. E., & Neuckermans, H. (1999). Walking on a thin line: Between passive knowledge and active knowing of components and concepts in architectural design. Design Studies, 20(2), 212–235.

Kleinsmann, M., & Valkenburg, R. (2008). Barriers and enablers for creating shared understanding in co-design projects. Design Studies, 29(4), 369-386.

Kvan, T. (2000). Collaborative design: what is it? Automation in construction, 9(4), 409-415.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods. In Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods. Sage publications.

Oh, Y., Ishizaki, S., Gross, M. D., & Do, E. Y.-L. (2013). A theoretical framework of design critiquing in architecture studios. Design Studies, 34(3), 301-325.

Renou, M. (2014). L'identité professionnelle des psychoéducateurs : une analyse, une conception, une histoire. Longueuil, Québec : Béliveau éditeur.

Sanders, E. B.-N., & Stappers, P. J. (2008). Co-creation and the new landscapes of design. Co-design, 4(1), 6-17.

Schön, D. A. (1985). The design studio: An exploration of its traditions and potentials. London: Riba publications.

Schön, D. A. (1983). The reflective practicioner: how professionals think in action. London: Avebury.

Schuler, D., & Namioka, A. (1993). Participatory design: Principles and practices. CRC Press.

Steen, M. (2013). Co-design as a process of joint inquiry and imagination. Design issues, 29(2), 16-28.

Steen, M. (2011). Tensions in human-centred design. Co-Design, 7(1), 45-60

Uluoğlu, B. (2000). Design knowledge communicated in studio critiques. Design Studies, 21(1), 33-58

Valkenburg, R., & Dorst, K. (1998). The reflective practice of design teams. Design Studies, 19(3), 249-271.

Yalman, Z., & Yavuzcan, H. G. (2015). Co-Design Practice in Industrial Design Education in Turkey A Participatory Design Project. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 197, 2244-2250.

Yanar, A. (2007). Knowledge, skills, and indoctrination in studio pedagogy. Dans Salama, M. et Wilkinson, N. (dir.), Design studio pedagogy: Horizons for the future (1ère éd., 63-73). Angleterre : The urban international presse.

Zahedi, M. (2011). Modèle novateur de conception d'interface humain-ordinateur centrée sur l'utilisateur : le designer en tant que médiateur. (Thèse de doctorat (Ph.D), Université de Montréal). Repérée à: https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5969.

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°10
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

# Mesure et déterminants du comportement pro-environnemental des lycéens au Maroc : Cas de la direction provinciale de Youssoufia

Jabrane AMAGHOUSS [1], Abdelmoula Aalioua [2], Khalid Aziz [3]

[1] Université Cadi Ayyad

[2] FSJES-Marrakech, Université Cadi Ayyad.

[3]Direction provinciale de l'éducation de la formation, Youssoufia. Maroc

## Résumé

Les questions environnementales sont devenues l'un des enjeux majeurs de notre époque. Elles nécessitent une réflexion collective pour envisager des solutions durables et protéger notre planète. Les jeunes générations, les futurs décideurs politiques et acteurs de la société doivent être sensibilisés à ces enjeux et comprendre les conséquences environnementales de nos actions. C'est de ce point de vue que s'inscrit notre article, qui porte sur les perceptions des enjeux et problématiques environnementales par les élèves en fin de cycle secondaire au Maroc, plus précisément ceux de la province de Youssoufia. Notre objectif est de porter l'attention sur le milieu scolaire afin de mieux comprendre les facteurs qui influencent le comportement écologique des élèves et de comprendre comment les jeunes adolescents de la fin de l'enseignement secondaire qualifiant perçoivent lesquestions écologiques actuelles et comment leurs formations influencent leurs comportements sur le sujet. Nous avons voulu savoir s'ils sont conscients de l'importance de l'environnement, et s'ils sont prêts à agir pour le préserver. Nos résultats ont mis en évidence l'importance des connaissances en matière d'environnement dans l'adoption d'un comportement favorable. Les élèves qui avaient une meilleure connaissance de l'environnement étaient plus enclins à adopter des pratiques écologiques.En conclusion, cette étude démontre que la branche d'étude, le milieu de localisation de l'école et les connaissances en matière d'environnement sont des facteurs déterminants dans l'adoption d'un comportement favorable à l'environnement. Ces résultats soulignent l'importance de l'éducation et de la sensibilisation environnementale dans les programmes scolaires, ainsi que l'importance de soutenir les élèves dans l'adoption de comportements responsables envers l'environnement.

**Mots-clés : comportement environnemental, les branches d'études, les connaissances en matière d'environnement**

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°10
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

# Measurement and determinants of the pro-environment behavior of high school students in Morocco: Case of the provincial directory of Youssoufia

## Abstract

Environmental issues have become one of the major issues of our time. They require collective reflection to consider sustainable solutions and protect our planet. Young generations, future political decision-makers and actors in society must be made aware of these issues and understand the environmental consequences of our actions. It is from this point of view that our article fits, which focuses on the perceptions of environmental issues and problems by students at the end of secondary school in Morocco, more specifically those in the province of Youssoufia. Our objective is to focus attention on the school environment in order to better understand the factors that influence the ecological behavior of pupils and to understand how young adolescents at the end of qualifying secondary education perceive current ecological issues and how their training influences their behavior on the subject. We wanted to know if they are aware of the importance of the environment, and if they are ready to act to preserve it. Our results highlighted the importance of environmental knowledge in the adoption of favorable behavior. Students who had a better knowledge of the environment were more inclined to adopt ecological practices. In conclusion, this study demonstrates that the branch of study, the school location environment and environmental knowledge are determining factors in the adoption of an environmentally friendly behavior. These results highlight the importance of environmental education and awareness in school curricula, as well as the importance of supporting students in adopting responsible behaviors towards the environment.

**Keywords: environmental behavior, branches of study, environmental knowledge**

## Introduction

Malgré de multiples politiques de protection et de préservation, l'environnement Marocain ne cesse de se dégrader (Croitoru et Sarraf, 2017). Notre questionnement porte sur les enjeux qui peuvent amener la population marocaine, aux prises avec des problèmes de survie, à satisfaire leurs besoins tout en posant des gestes de développement durable (Guelida et Laidouni, 2016). Plutôt que de recourir aux lois et à la réglementation pour faire respecter la nature et l'intérêt commun. La démarche qui s'amorce ici privilégie la voie de la prise en charge des problèmes environnementaux grâce à l'éducation relative à l'environnement (ERE)(Gaudiano, 2022).

Ainsi, il est primordial de repenser le projet éducatif en intégrant l'éducation relative à l'environnement dans les programmes scolaires des écoles primaires, des collèges et des lycées pour contribuer aux changements nécessaires des comportements des élèves, pour les responsabiliser et les former en tant que futurs citoyens capables d'agir d'une manière rational envers leurs environnements (Amicy, 2018 ; Agundez-Rodriguez, et Sauvé, 2022).

En effet, le but de cette éducation serait, d'initier et de sensibiliser les citoyens en général et les apprenants en particulier à agir de façon responsable envers l'environnement, et à prendre conscience des relations existantes entre eux même, la société et l'environnement, ainsi que les sensibiliser à l'égard des problèmes environnementaux qui sont survenus ou peuvent survenir par l'impact des activités humaines (Lazzeri, 2015) ; car même les meilleurs instruments économiques et juridiques ainsi que les aménagements techniques et administratifs, ne suffisent pas à la résolution des enjeux environnementaux (Déduit et Polo, 2022).

De ce fait, l'école, qui est le lieu par excellence de la cristallisation des valeurs qui fondent une société, doit intégrer l'éducation relative à l'environnement par des mesures concrètes qui visent à mettre en place une politique environnementale efficace dans un pays comme le Maroc ; très vulnérable au changement climatique et qui oriente et rassemble et planifie ses politiques et ses efforts vers le développement durable (Diemer et Marquat, 2016). Dans ce sens, l'engagement des élèves du secondaire et les jeunes en général est devenu essentiel (Royer et Grandpré, 2015). En effet, cette tranche de la population qui semble importante cette génération subira de plein fouet les conséquences directes de la dégradation de l'environnement (Pénicaud, 2021).

L'intérêt du présent article sera d'analyser la contribution de l'éducation relative à l'environnement (ERE) au niveau de l'enseignement secondaire qualifiant du système scolaire au Maroc à la préparation de jeunes engagés envers les questions environnementales.

Notre problématique est de répondre à la question suivante : Comment **les différentes branches d'études affectent la relation des élèves avec leur environnement et leurs comportements écologiques ?**Notre travail porte sur un éventuel lien entre les variables indépendantes, à savoir les deux branches d'étude (sciences expérimentales et lettre et sciences humaines, l'adhésion au club de l'environnement de l'établissement, les connaissances en matière d'environnement, et notre variable dépendante qui est le comportement environnemental de ces élèves.

**D'où les questions suivantes** : La branche d'étude influence-t-elle les connaissances environnementales de l'élève ? Les élèves des branches d'études scientifiques ont-ils plus tendance à adopter des comportements environnementaux que les élèves des branches d'études littéraires ? Les élèves ont-ils une meilleure attitude envers l'environnement lorsqu'ils ont plus de connaissances sur les questions environnementales ?

Pour porter réponses à cette question centrale, nous avançons les hypothèses suivantes :

## 1. Les hypothèses de recherche:

Pour porter réponses à cette question centrale, nous avançons les hypothèses suivantes :

1) Les connaissances scientifiques des élèves de la 1ère année et la 2ème année baccalauréat (toutes branches confondues) sur l'environnement et changement climatique sont moyennes ;
2) La branche d'étude influence la conscience environnementale. Nous pensons qu'au plus un enseignement se veut scientifique, au plus la conscience environnementale sera plus élevée ;
3) La branche d'étude influence le comportement environnemental de l'élève. Si l'enseignement est scientifique, l'engagement environnemental sera plus élevé ;
4) Les lycéens qui sont membres d'un club d'environnement de l'établissement sont plus susceptibles d'adopter des comportements favorables à l'environnement que ceux qui ne sont pas membres ;
5) Les lycéens dont l'établissement est situé dans un milieu rural adoptent moins de comportements favorables à l'environnement que ceux dont l'établissement est situé dans un milieu urbain ou périurbain ;
6) Les lycéens ayant des connaissances approfondies en matière d'environnement sont plus enclins à adopter des comportements favorables à l'environnement que ceux qui ont des connaissances plus limitées ;
7) Les lycéens de niveaux d'études plus élevés sont plus enclins à adopter des comportements favorables à l'environnement que ceux de niveaux d'études plus faibles ;

Pour vérifier ces hypothèses, nous allons dans un premier lieu présenter le contexte de recherche du présentarticle. Nous entamerons par la suite la revue de littérature. Puis, nous présentons lecadre

méthodologique général de la recherche adopté, l'échantillon, l'instrument de recueil des données et la méthodologie de traitement des données collectées. Seront présentés ensuite les résultats suivis des interprétations. Avant de conclure, une discussionsdes résultats est menée pour confirmer ou infirmer nos hypothèses. La conclusion présente les principaux résultats de notre travail ainsi que les pistes d'interventions et de recommandations en attirant l'attention sur les conditions de réussite de l'intégration de l'ERE dans l'enseignement secondaire marocain.

## 2. Contexte de l'étude

Malgré sa faible responsabilité historique dans les problèmes du changement climatique, les modèles climatiques réalisées, ces dernières décennies, montrent la tendance du climat du Maroc à devenir semi-aride vers le Nord du pays (Rapport sur l'état de l'environnement du Maroc (REEM), 1999, Direction de l'Observation, des Etudes et de la coordination). Ainsi, les avantages que tirent le Maroc de sa position privilégiée et de son littoral de 3500 km, sur lequel sont installées 80% de ses infrastructures industrielles et énergétiques, peuvent devenir un grave handicap du fait des risques de la remontée du niveau marin et de raréfaction des ressources en eau, conséquences probables des changements climatiques (Département de l'environnement,2009)

La prise de conscience de cette vulnérabilité s'est confirmée au fil des nombreuses années de sécheresse qui ont frappé le pays à la fin du 20$^{ème\ siècle}$ et ont impacté largement le secteur d'agriculture, le cœur d'économie nationale. Ce secteur sinistré par une sécheresse récurrente, structurelle, devenues de plus en plus sévères, de plus en plus longues et de plus en plus généralisées dans l'espace accompagnée d'une désertification, et d'une déforestation de plus en plus accentuée, et de la pollution des nappes (BENNIS & ZEINO-MAHMALAT, 2012). Les impacts du changement climatique se manifestent alors par une hausse de températures qui pourrait se situer entre 2,5 et 3.8°C à l'horizon 2050 (GIEC, 2021) (figure 3 en dessous) et la multiplication des épisodes de sècheresse avec une diminution des précipitations moyennes qui pourrait être comprises entre moins 10 % et moins 15 % (GIEC, 2021) (figure 3 en dessous) par rapport à celles de la période de référence (1961-1990).

Quel que soit le scénario envisagé, le Maroc connaitra une situation de pénurie d'eau, car cette quantité pourrait chuter en dessous du seuil de pénurie situé à 500 $m^3$ par habitant à l'horizon 2030 (Banque mondiale, 2023), ce qui constitue une vraie menace pour le secteur agricole ; qui est un moteur-clef de la croissance économique au Maroc, qui représentait 21 % du PIB annuel et environ 39 % de l'emploi en 2021(Banque mondiale, 2003). Elle pèse actuellement sur « l'approvisionnement en eau potable en zone urbaine surtout que le pays subit un sévère déficit pluviométrique depuis septembre 2021, et une baisse alarmante des réserves des barrages de près de 89 % par rapport à la

moyenne annuelle, ce qui conduit à la surexploitation des nappes phréatiques (le site du ministre d'équipement et de l'eau Août 2022).

La diminution des ressources en eau constitue la principale contrainte qui hypothèque le développement futur du pays. Selon la Stratégie Nationale d'Éducation et de Sensibilisation à l'Environnement et au Développement Durable la pollution et le gaspillage de cette ressource précieuse menacent la durabilité de son usage et exigent d'importants efforts de rationalisation. Dans son rapport sur le Maroc, la Banque mondiale (2003) estimait que le coût total annuel de la dégradation de la qualité de l'eau, du manque d'approvisionnement adéquat en eau potable et en assainissement varie entre 3,6 et 5,1 milliards de dirhams, avec une moyenne de près de 4,3 milliards de dirhams, ceci correspondait à 1.2% du PIB du Maroc 2000. (Banque Mondiale, 2003).

## 3. Revue de littérature

L'évaluation de l'impact de variables de l'éducation relative à l'environnement sur l'adoption d'un comportement favorable à l'environnement telles que l'âge, le sexe, le niveau d'étude, la branche d'étude et l'emplacement de l'établissement a fait l'objet de plusieurs études. Ainsi, Leger et Diane ( 2015)ont cherché les éléments qui pourraient influencer l'adoption de comportements environnementaux dans des familles. Ce travail basé sur les travaux de Pruneau et al (2006) et la typologie de Hwang et al (2000) pour regrouper les facteurs d'influence du comportement environnemental. Selon ces travaux, les déterminants qui influencent le comportement environnemental sont trois catégories : les facteurs cognitifs, affectifs et situationnels. Les premiers facteurs correspondent au degré de conscientisation d'une personne par rapport à l'environnement, à ses connaissances des principaux concepts écologiques, aux actions et à ses habiletés et compétences personnelles de réaliser ces actions. Les déterminants affectifs sont liés aux attitudes et aux émotions associées aux enjeux environnementaux. Les facteurs situationnels sont liés aux lieux de vie de la personne (où la personne vit), des facteurs comme le genre, le statut socio-économique. Selon Hungerford et Volk (1990), les connaissances environnementales exercent une influence directe sur l'adoption d'un comportement responsable. Ils estimaient qu'une personne serait plus susceptible d'agir favorablement si elle connaissait le problème et ses causes, et si elle savait comment s'y prendre pour résoudre ce problème. Alors que Fietkau et Kessel (1981) ont attribué aux connaissances scientifiques et techniques sur l'environnement une influence indirecte sur l'agir, par la modification préalable des attitudes et des valeurs.

Musadia, (2020) vise à répondre à la question sur le rôle de la communauté scolaire dans la consolidation des dimensions de l'éducation à l'environnement pour les élèves des deuxièmes et troisièmes cycles du primaire ? Le chercheur a constaté que le rôle de l'enseignant dans l'établissement

des valeurs environnementales pour les élèves est acceptable dans une certaine mesure malgré les obstacles administratifs et la faiblesse de leurs formations.

L'objectif du travail d'Orellana-Pepin (2020) est d'analyser la contribution de l'éducation relative à l'environnement au niveau d'enseignement secondaire du système scolaire canadien à la formation de citoyens engagés envers les enjeux environnementaux. Son deuxième objectif était d'identifier les obstacles, les limites et les possibilités de cette pratique éducative.

De leur côté, Gakuo et al., (2016) étaient d'établir si les membres des clubs environnementaux possédaient les connaissances environnementales, les attitudes environnementales et action en faveur de l'environnement par rapport aux membres non adhérés au club d'environnement. L'étude a conclu que les membres du club et les non-membres du club avaient différentes capacités de connaissances de l'environnement. L'étude a conclu également que le sexe n'avait aucune influence sur les connaissances environnementales des répondants. L'étude a conclu aussi que la participation à des clubs environnementaux a eu une influence sur les attitudes environnementales des répondants. L'étude considère Les clubs environnementaux comme des outils importants pour la sensibilisation à l'environnement puisqu'ils offrent des pédagogies d'enseignement interactives qui améliorent l'enseignement et l'apprentissage actifs de concepts de l'éducation environnementale obtenus en classe. L'étude recommande que l'éducation à l'environnement soit enseignée à la fois théoriquement en classe et pratiquement sur le terrain.

De son côté l'objectif de l'étudedeRunhaar et al., (2019)était d'accroître la compréhension de la manière dont l'environnement scolaire au sens large peut influencer le comportement environnemental des élèves en examinant la relation entre les facteurs situationnels des élèves dans trois établissements secondaires et le comportement environnemental affiché par ses élèves. L'étude a conclu queles filles ont montré plus de respect à l'environnement que les garçons, bien que cet effet disparaisse après la prise en compte d'autres variables. Une autre découverte était que la participation aux programmes éco-écoles, même en gagnant des drapeaux, ne garantissait pas le respect de l'environnement par les élèves.Dans l'étude de Zaiem (2005), le genre n'a aucun effet significatif sur le comportement environnemental. De son côté, l'étude de Chen et Chai(2010)souligne qu'il n'y a pas de différence entre les sexes. Elle a conclu qu'il n'y a pas de différence significative entre hommes et femmes. Bien que le travail de Van LiereetDunlap(1981) a conclu que les personnes vivant en milieu urbainsont plus sensibles aux questions environnementales que les habitants des zones rurales.

## 4. Méthodologie et collecte de données

Pour atteindre les objectifs de cet article, nousavons adopté une méthodologie quantitative basée sur l'analyse des variances et l'estimation des déterminants du comportement écologique par la régression

logistique ″modèle Logit″. Les données ont été collectées à travers un questionnaire distribué à un échantillon représentatif de 110 lycéens de la fin de secondaire qualifiant dans différentes écoles secondaires de la province de Youssoufia, qui constitue un contexte particulièrement touché par les problèmes environnementaux. Les sujets de cette étude sont des élèves de 1ère et 2ème année baccalauréat scolarisés dans trois lycées publics de la direction provinciale de Youssoufia, Académie régionale de Marrakech Safi.

Pour collecter les données, nous allons utiliser un questionnaire divisé en deux parties :

La première partie concerne les connaissances scientifiques et techniques des élèves de la 1ère année et de la 2ème année baccalauréat. La deuxième partie de ce questionnaire s'intéresse aux comportements des lycéens envers l'environnement.Ce questionnaire a été administré en mois de décembre 2022 auprès de 110 élèves.

Les sujets ont répondu, dans le respect total des règles annoncées, sous l'assistance et la surveillance de leurs professeurs, aux questions de l'enquête. Ils disposaient d'une durée de 30 min. Les questions sont traduites en arabe si nécessaire aux élèves par les professeurs.

Les questions de la première partie de ce questionnaire constituent une évaluation pour mesurer les connaissances des élèves à propos de l'environnement. Cette partie est composée de 12 questions avec des réponses à choix multiples. Un point par chaque bonne réponse en utilisant un barème allant de 0/32 à 32/32 points.

Les questions de la deuxième partie de ce questionnaire constituent une évaluation pour mesurer l'engagement et la mobilisation des élèves envers l'environnement. Cette partie composée de 14 questions ; les sept premières questions ou les questions de l'engagement actuel sont appréciées avec une échelle d'appréciation (Jamais, Rarement, Souvent, toujours) où chaque question est notée de 0 à 4 points. Les questions de l'engagement futur sont appréciées avec une échelle de Likert (Tout à fait d'accord, d'accord, ni d'accord ni en désaccord, en désaccord, tout à fait en désaccord).

Chaque question est notée de 0 à 5 points. Le score de cette évaluation est de 0/50 à 50/50 points. Nous avons fait la moyenne des scores obtenus pour ces deux évaluations. Les valeurs obtenues à l'issue de cette opération ont été transformées en une échelle binaire (0 et 1) ainsi :

Pour faciliter son traitement ; les notes obtenues par les élèves dans l'évaluation des connaissances à propos de l'environnement sont classées par la fonction "si "du logiciel Excel, avec une échelle binaire :

**Acquis** : si la note est supérieure ou égale à 16/32 ;

**Non acquis** : la note est inferieure strictement à 16/32 ;

Les scores obtenus dans la deuxième évaluation sont aussi regroupés en deux groupes (échelle binaire d'engagement environnemental) :

**Favorable** : si le score obtenu est supérieur ou égale à 25 ;

**Défavorable** : si le score obtenu est inferieur strictement à 25 ;

## 5. Le modèleéconométrique: Le modèle de régression logistique (Logit)

Le modèle Logit est utilisé en analyse de la régression pour modéliser et prédire des variables binaires, c'est-à-dire des variables qui ne peuvent prendre que deux valeurs possibles généralement 0 et 1.

La formule du modèle Logit est la suivante

$$P(y) = \text{Ln}\frac{\pi(x)}{1-\pi(x)} = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \ldots\ldots\ldots + \beta_k X_K$$

Le modèle Logit permet d'estimer les coefficients $\beta_0$, $\beta_1, \beta_2, \beta_k$. Une fois les coefficients estimés, on peut donc prédire la probabilité P en fonction des valeurs des variables explicatives. Le coefficient mesure l'importance relative des variables. Il permet de comprendre comment ces facteurs contribuent au comportement écologique d'un élève.

$\pi$ (x) Probabilité de l'adoption de comportements écologiques

1 - $\pi$ (x) Probabilité de ne pas adopter de comportements écologiques.

**Pour la régression logistique simple cette probabilité est définie par la fonction suivante :**

$$\pi(x) = p(y = 1) = \frac{e^{\beta 0 + \beta 1 x 1 + \beta 2 x 2 + \cdots\ldots\ldots + \beta k x K}}{1 + e^{\beta 0 + \beta 1 x 1 + \beta 2 x 2 + \cdots\ldots\ldots + \beta k x K}}$$

P : est la probabilité de succès, lecoefficient $\beta$mesure l'importance relative des variables

P(y) mesure le comportement environnemental de l'élève. Les variables $X_1$, X2, X3, …$X_k$représentent les facteurs qui influencent le comportement écologique.

Avec :

**$X_1$ :Le sexe**

**$X_2$ :La branche d'étude**

**$X_3$ :Les connaissances environnementales de l'élève**

**$X_4$ : L'adhésion au club d'environnement**

**$X_5$ : Le niveau scolaire de l'élève**

**$X_6$ : le milieu de localisation de l'établissement**

# 6. Résultats

L'objectif de cette section est de présenter les résultats de l'estimation de notre modèle**.**

## 6.1 Analyse descriptive

Les résultats suggèrent que les connaissances des élèves à propos des problèmes environnementaux sont moyennes (49.1% ont eu la moyenne). Le reste soit en cours d'acquisition ou non acquis.

**Tableau 1: Table de fréquence**

| Connaissances | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Acquis | 54 | 46.2 | 49.1 | 49.1 |
| | Non acquis | 56 | 47.9 | 50.9 | 100.0 |
| | Total | 110 | 94.0 | 100.0 | |
| Manquant | Système | 7 | 6.0 | | |
| Total | | 117 | 100.0 | | |

Source : Enquête personnelle 2023

**Tableau 3 : Tests du khi-carré**

| | Valeur | Ddl | Signification asymptotique (bilatérale) | Sig. Exacte (bilatérale) | Sig. exacte (unilatérale) |
|---|---|---|---|---|---|
| Khi-carré de Pearson | 8.149 | 1 | .004 | | |
| N d'observations valides | 110 | | | | |

Source : Enquête personnelle 2023

Nous cherchons à savoir s'il existe un lien entre, d'une part, l'acquisition des savoir, et d'autre part, les branches d'étude. On peut dire qu'il y a une différence au niveau d'acquisition des savoirs à propos de l'environnement entre les deux branches (khi-carré de Pearson= 0.004 < 0.05).

Notre premierbut sera de prouver (ou non) qu'il existe une relation entre la branche d'étude et les connaissances à propos de l'environnement des étudiants ainsi que leurs comportements envers les problèmes environnementaux. Commençons par calculer la moyenne de chacun

**Tableau 2: les moyennes selon les branches d'études**

| **Rapport** | | | |
|---|---|---|---|
| Branche d'étude | | **Comportement environnemental** | Connaissances |
| Scientifique | Moyenne | 20.57 | 16.90 |
| | N | 58 | 58 |
| | Ecart type | 5.205 | 5.160 |
| Littéraire | Moyenne | 17.63 | 14.60 |
| | N | 52 | 52 |
| | Ecart type | 5.145 | 5.296 |
| Total | Moyenne | 19.18 | 15.81 |
| | N | 110 | 110 |
| | Ecart type | 5.359 | 5.327 |

**Source : enquête personnelle 2023**

Ce tableau nous montre que les moyennes selon les branches d'études considérées ne sont pas identiques. Les scientifiques obtiennent des résultats en moyenne plus élevés que les littéraires :

Les scientifiques ont obtenu **16.9** dans l'examen des connaissances tandis que les littéraires ont obtenu seulement **14.6**.

Dans la deuxième évaluation qui concerne l'engagement, les scientifiques ont eu **20.57** alors que les littéraires ont eu seulement **17.63 ;**

**Cependant, ces différences sont-elles significatives sur le plan statistique ?**

**Tableau 4 : Tableau d'ANOVA des moyennes de connaissances en fonction de la branche d'étude**

| Connaissances | **ANOVA** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Somme des carrés | Ddl | Carré moyen | F | Sig. |
| Intergroupes | 145.092 | 1 | 145.092 | **5.316** | .023 |
| Intragroupes | 2947.899 | 108 | 27.295 | | |
| Total | 3092.991 | 109 | | | |

Source : enquête personnelle 2023

Il y a donc bien des différences significatives de résultats obtenu par les élèves dans l'évaluation des connaissances à propos de l'environnement selon les branches d'étude. Le F est 5.316, avec une p value de 0.023<5%. Donc, on rejette H0 selon laquelle on a une homogénéité des moyennes. Alors, il y a 2 chances sur 100 de se tromper.

**Tableau 5 : Tableau d'ANOVA des moyennes de l'engagement en fonction de la branche d'étude**

| ANOVA | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Engagement | | | | | |
| | Somme des carrés | Ddl | Carré moyen | F | Sig. |
| Intergroupes | 236.082 | 1 | 236.082 | 8.809 | .004 |
| Intragroupes | 2894.282 | 108 | 26.799 | | |
| Total | 3130.364 | 109 | | | |

Source : enquête personnelle 2023

Il y a donc bien des différences significatives de résultats obtenus par les élèves dans l'évaluation de l'engagement envers l'environnement selon les branches d'étude. Le F est 8.809, soit supérieur (très largement) au 0.004. C'est-à-dire la chance de se tromper est de 0.004 (trop petite).

**Tableau 6: La cohérence entre les notes obtenues en évaluation des connaissances et les scores obtenus en évaluation "engagement "**

| Corrélations | | | |
|---|---|---|---|
| | | Connaissances | Comportement environnemental |
| Connaissances | Corrélation de Pearson | 1 | **.393**** |
| | Sig. (Bilatérale) | | .000 |
| | N | 110 | 110 |
| **. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral). | | | |

Source : sortie du logiciel SPSS

On peut dire qu'il y a une corrélation entre l'acquisition des savoirs sur les problématiques environnementales par les élèves et leurs engagements envers l'environnement, mais cette corrélation est assez faible (**le coefficient de corrélation de Pearson= 0.393**). Ainsi,

$R^2$ **= 0,393*0,393=0,1544**, c'est-à-dire que l'acquisition des connaissances expliquent **15%** de la variance de l'engagement envers l'environnement des élèves. La corrélation obtenue entre la moyenne des connaissances et le score de l'engagement est significatif, mais faible **(0.1544 sig< 0.05).** Ainsi,

on peut conclure que les connaissances d'un lycéen à l'égard de l'environnement influencent son intention d'agir favorablement, mais de manière très modérée. Ainsi, il existe un lien linéaire positif significatif entre les connaissances et l'engagement envers l'environnement.

### 6.2 Estimation économétrique :

#### Le modèleLogit

Le pseudo R-deux nous permet d'expliquer le pourcentage de la variable dépendante (comportement écologique) expliquée par les variables retenues. Dans notre étude, **31.7% de** la décision des élèves en matière d'adoption d'un comportement écologique pourrait être expliquée par les 3 variables retenues dans cette étude.

Les valeurs de $R^2$ nous indiquent approximativement dans quelle mesure la variation dans le résultat est expliquée par le modèle, ce coefficient signifie que les paramètres du modèle affectent d'un pourcentage compris entre 18.7% et 31.7% l'adoption d'un comportement écologique d'un élève.

**Tableau 7 : Variables de l'équation**

| | | B | E.S | Wald | Ddl | Sig. | Exp(B) | Intervalle de confiance 95% pour EXP(B) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | Inférieur | Supérieur |
| Pas 3[c] | Branche d'étude | -2.149 | .809 | 7.055 | 1 | .008 | .117 | .024 | .569 |
| | Le milieu | 1.319 | .673 | 3.838 | 1 | .050 | 3.740 | .999 | 13.994 |
| | Connaissances | 1.769 | .713 | 6.149 | 1 | .013 | 5.863 | 1.449 | 23.730 |
| | Constante | **-3.101-** | .861 | 12.975 | 1 | .000 | .045 | | |

Source : enquête personnelle 2023

La qualité du modèle est évaluée par le log de vraisemblance. Plus la vraisemblance est forte ou plus la valeur du -2 log (vraisemblance) est faible, meilleure est la qualité du modèle. Cet indicateur vaut 75.245, ce qui représente un chiffre au-dessus de la moyenne. On en déduit que la significativité globale du modèle est assez bonne.

**Tableau 8 : Récapitulatif des modèles**

| Pas | Log de vraisemblance -2 | R-deux de Cox et Snell | R-deux de Nagelkerke |
|---|---|---|---|

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | 85.279[a] | .110 | .186 |
| 2 | 79.587[a] | .154 | .262 |
| 3 | **75.245[a]** | .187 | .317 |

Source : enquête personnelle 2023

Pour conclure la régression logistique binaire selon la méthode pas à pas, nous a permis d'obtenir un modèle à 3 variables seulement, mais avec un pouvoir explicatif de **31.7%.**En effet, on est passé d'un modèle initial, incluant tous les six variables (le sexe, Les branches d'étude, les connaissances acquises par les élèves en matière d'environnement, l'adhésion au club d'environnement de l'établissement, le niveau scolaire de l'élève et le milieu de localisation de l'établissement) à un modèle à trois variables les plus significatives (Les branches d'étude , les connaissances acquises et le milieu de localisation de l'établissement ) , qui nous permet d'expliquer 31.7% de la variance totale. Nous avons un pourvoir explicatif assez bon du modèle avec seulement trois variables.

Nous pouvons écrire la transformation linéaire de notre modèle Logit, comme suit :

**Logit=** $Ln\frac{\pi(x)}{1-\pi\ (x)}$ **= -3.101-2.149 branches d'étude + 1.769 (connaissances acquises) + 1.319 (milieu scolaire)**

Ainsi, pour un lycéen scientifique ayant eu 16/32 à l'évaluation des connaissances, et poursuit ses études dans un lycée qui se trouve au milieu rural

**Logit=Ln** $\frac{\pi(x)}{1-\pi\ (x)}$ **= -3.101 - 2.149 *0 + 1.319 *0 + 1.769* 0 = -3.101**

$$\frac{\pi(x)}{1-\pi\ (x)} = e^{-3.101}$$

$\pi(x) = p(y = 1) = \frac{e^{-3.101}}{1+e^{-3.101}}$, donc, la probabilité pour que y soit 1

**P(y=1) = 0.043 est 4.3%**

- Cet élève **aura 4.3%** de chance d'avoir un comportement favorable à l'environnement. Le même élève, s'il vivait dans un milieu urbain il aura **14%** de chance d'avoir un comportement favorable.
- Pour un élève littéraire ayant eu 16/32 à l'évaluation des connaissances, et poursuit ses études dans un lycée qui se trouve au milieu rural.

**Log** $\frac{\pi(x)}{1-\pi\ (x)}$ **= -3.101 - 2.149 *1 + 1.319 *0 + 1.769* 0 = -3.101**

$$\frac{\pi(x)}{1-\pi\ (x)} = e^{-5.25}$$

$$\pi(x) = p(y = 1) = \frac{e^{-5.25}}{1 + e^{-5.25}}$$

P (y=1) = 0.00522

Donc cet élève, il n'y aura **que 0.5%** d'avoir un comportement respectueux de l'environnement.

**Le tableau 7 indique** les résultats du modèle logit utilisé dans notre étude visant à analyser les déterminants de l'adoption d'un comportement respectueux de l'environnement. Parmi les 6 variables utilisées dans le modèle, 3 variables étaient significatives par rapport à l'adoption d'un comportement environnemental avec un niveau de probabilité moins de5%.

Tandis que les autres variables explicatives : Le sexe, l'adhésion au club d'environnement de l'établissement, le niveau scolaire de l'élève se sont avérés n'avoir aucune influence significative sur l'adoption d'un comportement écologique respectueux.

**Le tableau 7 etle tableau 8 ci**-dessus présentent les résultats de la régression des modèles pour prédire l'intention de se comporter convenablement envers l'environnement. Ces résultats nous permettent de tester la troisième hypothèse :

Le Log LR et le pseudo $R^2$ du modèle 1 sont respectivement 85,279et 0, 110 soit relativement faible quoique significatif. Ce modèle montre que la variable « branches d'études » (β **=-2.254, erreur-type=0.809**) est négative et significative.

Le Modèle 2 se trouve meilleur que le 1 en constatant son résultat global, soit Log LR = 79,587 et pseudo $R^2$ = 0,154. La variable « branches d'étude » β= -1.975 est toujours négative et « connaissances » est positive β= 1.496 les deux facteurs sont significatifs.

Dans la troisième régression, notre modèle final est formé d'une autre variable positive et significative qui vient de s'ajouter : le milieu de localisation de l'établissement (**β = 1.319)**.

Les deux autres variables à savoir « les branches d'études » et « les connaissances » ont gardé leurs signes et leurs significativités. Quant aux indices globaux Log LR et pseudo $R^2$, on obtient respectivement 75.245 et **0 .187.**

## 7. Discussion

Notre étude avait pour objectif de vérifier sept hypothèses. Nous avons avancé que la branche d'étude impacte les connaissances environnementales ainsi que le comportement des élèves de la 1ère et 2ème année baccalauréat. Dans le même sens, nous souhaitions vérifier s'il existait un lien entre la variable indépendante : les connaissances sur l'environnement et la variable dépendante le comportement environnemental.

### 1) La conscience environnementale des élèves est moyenne :

L'approche cognitive de l'ERE stipule que c'est la connaissance qui influence le système de valeurs d'un individu, et à partir duquel se forge son attitude comportementale. Cette approche a pour but de

construire la compétence cognitive (le savoir) de l'élève, comme : « la compréhension des concepts écologiques fondamentaux, la connaissance des milieux "naturels" et anthropiques, la connaissance des réalités et des problèmes environnementaux, la connaissance des solutions possibles » (SAUVE, 1991). Ainsi, d'après cette approche, la connaissance des problèmes environnementaux ainsi que les solutions possibles constituent l'un des facteurs qui poussent les gens à changer de comportement. Dans notre étude, on a montré que les connaissances des élèves sont moyennes voir limitées. Nous avons vu dans le deuxième chapitre que les thèmes de l'ERE sont presque intégrés dans toutes les disciplines et les programmes scolaires de l'enseignement secondaire qualifiant du Maroc. Ainsi, comment expliquer que nos élèves ne reçoivent pas suffisamment de connaissances dans les établissements scolaires ? La première explication se trouve dans le modèle de l'approche pédagogique adopté par les enseignants pour la mise en œuvre de l'ERE au sein des lycées. Les enseignants pratiqueraient dans leurs classes seulement une approche transmissive basée sur la transmission passive des savoirs au lieu d'adopter des approches pédagogiques actives. Robbotom et Hart (1993) ont identifié trois paradigmes en ERE : positiviste, interprétatif et socialement critique. Mais on peut dire aussi comme deuxième explication que les apprenants ne lisent que rarement sur les questions d'environnement et ne s'intéressent pas aux émissions environnementales dans les différents médias.

**2) La branche d'étude affecte les connaissances en matière d'environnement et le comportement environnemental des élèves**

Nos résultats permettent d'affirmer ces deux hypothèses. L'orientation vers l'une ou l'autre filière d'enseignement secondaire a un impact significatif négatif sur l'engagement envers l'environnement. Les enseignements relatifs à l'environnement ont une influence positive sur les élèves, ce qui favorise l'adoption d'un comportement favorable à l'environnement. La comparaison entre réponses des élèves scientifiques et celles des élèves littéraires, montre qu'il y a peu de différences ; les élèves scientifiques sont plus aptes à répondre et maitrisent relativement mieux les questions environnementales que ceux littéraires. De plus, les élèves scientifiques adoptent plus un comportement favorable à l'environnement que leurs homologues littéraires. Les élèves en sciences de la vie et de la terre et sciences physiques ont probablement été exposés à davantage de connaissances et de sensibilisation à l'environnement dans le cadre de leur programme d'études, ce qui pourrait expliquer leurs comportements respectueux. Cela peut être expliqué par le fait que le nombre des séances à caractère écologique surtout dans la matière des sciences de la vie et de la terre sont plus nombreuses chez les scientifiques que leurs homologues littéraires et le nombre de thèmes environnementaux traités est aussi supérieur pour les élèves dits scientifiques. Les thèmes liés à l'environnement sont traités en profondeur dans des disciplines comme les sciences de la vie et de la Terre et la physique dans quelques sections de Terminales. On peut conclure que les connaissances

apportées par l'enseignement secondaire qualifiant au Maroc diffèrent en fonction de la branche d'enseignement.

### 3) L'effet de l'éducation relative à l'environnement sur l'adoption d'un comportement environnemental favorable

Les variables de l'éducation relative à l'environnement à savoir la branche d'étude, les connaissances à l'égard de l'environnement et le milieu de la délocalisation de l'établissement scolaire, sont donc bel et bien une des clés pour favoriser un comportement respectueux envers l'environnement et de la bonne mobilisation envers l'environnement. On pourrait illustrer ces démonstrations par la mise en relation entre les élèves, l'enseignant, le savoir et le contexte (triangle pédagogique de Jean Houssaye). Puisque notre modèle a un pouvoir explicatif seulement de **($R^2$ McFadden = 31. 7%),** il reste donc à expliquer encore 68% de la variance du niveau de l'engagement, ce qui nécessiterait de faire appel à d'autres variables comme le niveau socioéconomique des parents, le degré d'inquiétude par rapport à la dégradation des ressources et les valeurs sociales et personnelles mais aussi le contexte dans lequel la transmission des connaissances et des valeurs s'effectue qui demandent selon le triangle pédagogique un échange et des interactions entre les élèves et leurs professeurs.

**La prise en compte de toutes ces dimensions possibles pour prédire avec certitude l'engagement environnemental des élèves.**

### 4) Les variables non significatives

**Tableau 9: Les variables non significatives : l'adhésion au club de l'environnement et le niveau scolaire et le Sexe**

| Variables absentes de l'équation | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | Score | Ddl | Sig. |
| Pas 3 | Variables | Niveau de scolarisation | 1.329 | 1 | .249 |
| | | Adhésion au club d'environnement | .385 | 1 | .535 |
| | | Sexe | .266 | 1 | .606 |
| | Statistiques générales | | 1.899 | 3 | .594 |

**Source : enquête personnelle 2023**

Selon les résultats de notre étude, l'adhésion **au club d'environnement** n'influence pas le comportement environnemental des élèves. Afin de comprendre la divergence entre nos attentes et ces résultats, on se réfère à Bouamama et al, (2017) selon laquelle les actions éducatives concrètes des clubs d'environnement dans les établissements scolaires sont rares et occasionnelles, à cause du caractère volontaire de ces clubs. L'engagement des acteurs est aussi très limité, ce qui rend difficile la mise en place et l'activation de ces clubs dans nos établissements scolaires. La participation active

des élèves dans les activités et la diversification des activités des clubs sont la clé de réussite et la garantie pour atteindre les objectifs de l'intervention éducative des clubs verts de l'établissement. Les activités de ces clubs se limitent à des activités de jardinage, des actions d'embellissement, des campagnes de propreté au sein des lycées pour célébrer des journées mondiales et nationales de l'environnement comme la journée mondiale de la Terre, de l'Eau et de la Forêt (Choukri, 2011). Ces clubs souffrent aussi d'un manque de soutien pédagogique, financier et matériel de la part de la direction provinciale (Choukri ; 2011). Ainsi faceà ces contraintes peu d'activités sont réalisables.

D'après ces résultats, nous n'avons pas montré une différence significative du comportement environnemental des élèves au fil des années d'études (première et deuxième année baccalauréat). Le comportement écologique des élèves ne s'améliore pas au fil des années d'études. Il existe plusieurs raisons pour lesquelles le comportement écologique des élèves de première et deuxième année de baccalauréat ne s'améliore pas au fil des années d'études. En voici quelques-unes :

- ✓ Les fausses croyances : Les élèves peuvent avoir des idées fausses sur les options vertes, par exemple, ils peuvent croire que les pratiques vertes ne sont pas utiles ou qu'elles ne font pas une grande différence. Cette ignorance peut les amener à ne pas s'engager dans un comportement écologique.
- ✓ Le système scolaire marocain n'offre pas suffisamment de formation environnementale pour aider les élèves à comprendre l'impact de leurs actions sur l'environnement.
- ✓ Les élèves n'ont pas toujours accès à des informations fiables sur les enjeux environnementaux actuels. Cela peut conduire à un manque de sensibilisation à l'environnement et de motivation à agir de manière écologiquement responsable.
- ✓ Le manque de compréhension des enjeux environnementaux actuels et manque de connaissances qui influencent souvent leur comportement.
- ✓ Les politiques d'éducation imparfaites manquent souvent d'un programme complet d'éducation environnementale, ce qui a un impact négatif sur le comportement écologique des élèves.
- ✓ Les avantages environnementaux à court terme ne suffisent souvent pas à convaincre les élèves de changer leur comportement, il est donc important de mettre l'accent sur les avantages environnementaux à long terme.
- ✓ Le manque d'incitatifs : Le manque d'incitatifs pour que les élèves adoptent des comportements écologiques peut être un facteur explicatif de cette situation.

- ✓ Les élèves peuvent être influencés par leurs pairs et encouragés à suivre les modes de consommation en vigueur, qui ne sont souvent pas respectueux de l'environnement.

Selon les résultats de notre étude toujours, il n'y a pas de différences significatives entre le comportement écologique des élèves selon leur sexe.

**Tableau 10: la moyenne du comportement écologique selon La variable niveau scolaire des élèves**

| Rapport | | | |
|---|---|---|---|
| Comportement environnemental | | | |
| Niveau de scolarisation | Moyenne | N | Ecart type |
| Première année | 18.58 | 57 | 5.672 |
| Deuxième année | 19.83 | 53 | 4.972 |
| Total | 19.18 | 110 | 5.359 |

**Tableau 11: tableau d'Anova comportement écologique selon le niveau scolaire**

| Tableau ANOVA | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Somme des carrés | Ddl | Carré moyen | F | Sig. |
| Comportement environnemental * niveau de scolarisation | Entre groupes | (Combiné e) | 42.997 | 1 | 42.997 | 1.504 | .223 |
| | Intra-groupes | | 3087.366 | 108 | 28.587 | | |
| | Total | | 3130.364 | 109 | | | |

Source enquête personnelle 2023

**F= 1.504, p=0.223> 0.05 Ainsi**, en moyenne, le comportement écologique des élèves ne s'améliore pas au fil des années d'études. Il existe plusieurs raisons pour lesquelles le comportement écologique des élèves de première et deuxième année de baccalauréat ne s'améliore pas au fil des années d'études. En voici quelques-unes :

- ✓ Les fausses croyances : Les élèves peuvent avoir des idées fausses sur les options vertes, par exemple, ils peuvent croire que les pratiques vertes ne sont pas utiles ou qu'elles ne font pas une grande différence. Cette ignorance peut les amener à ne pas s'engager dans un comportement écologique.

- ✓ Le système scolaire marocain n'offre pas suffisamment de formation environnementale pour aider les élèves à comprendre l'impact de leurs actions sur l'environnement.
- ✓ Les élèves n'ont pas toujours accès à des informations fiables sur les enjeux environnementaux actuels. Cela peut conduire à un manque de sensibilisation à l'environnement et de motivation à agir de manière écologiquement responsable.
- ✓ Le manque de compréhension des enjeux environnementaux actuels et manque de connaissances qui influencent souvent leur comportement.
- ✓ Les politiques d'éducation imparfaites manquent souvent d'un programme complet d'éducation environnementale, ce qui a un impact négatif sur le comportement écologique des élèves.
- ✓ Les avantages environnementaux à court terme ne suffisent souvent pas à convaincre les élèves de changer leur comportement, il est donc important de mettre l'accent sur les avantages environnementaux à long terme.

## Conclusion

En conclusion de ce travail, l'éducation a un impact significatif sur le comportement écologique et les connaissances environnementales des élèves. Nous pouvons souligner l'importance du contexte géographique et des branches d'études dans la formation des connaissances et attitudes environnementales des élèves. En effet, la province de Youssoufia est un contexte touché par des problématiques environnementales importantes qui impactent les perceptions et comportements des élèves. De plus, nous avons constaté que les élèves de certaines branches d'études scientifiques (sciences de la vie et de la terre et sciences physiques) semblent avoir des connaissances plus avancées en matière d'environnement que les élèves des branches d'études littéraires.

Deplus, nousavonssoulignédanscet article l'importance de l'environnement danslequel se situe l'école. Enfait, lesétudiantsdesvillesonttendanceàêtreplussensibles aux questions environnementales etàadopterdescomportementsplusécologiquesquelesétudiantsdeszonesrurales. Celapeut s'expliquer par l'accessibilité desinformationsetdesressourceset une expositionplusfréquente aux problèmes environnementaux danslesvilles.

Enfin, nous abordons la question de l'impact des connaissances environnementales sur l'adoption de comportements écologiques. Nous avons constaté que le fait d'avoir des connaissances avancées garantissait l'adoption de comportements écologiques.

Ces éléments soulignent l'importance d'une approche éducative qui prend en compte les contextes géographiques et les différentes branches d'études, tout en cherchant à motiver les élèves à agir de manière responsable et écologique.

Au terme de ce travail, et vu l'insuffisance d'éducation relative à l'environnement et les enjeux qui lui sont lié, nous pouvons dire qu'il y a beaucoup de places à l'amélioration en éducation formelle quant à l'adoption d'initiatives d'éducation relative à l'environnement pour former les jeunes à devenir des acteurs impliqués face aux enjeux environnementaux dans leurs sociétés, et amener ces lycéens (les future citoyens) à adopter des comportements respectueux à l'environnement.

À la lumière de ces résultats, des recommandationsont été élaborées s'adressant spécifiquement aux concernés : les élèves, les enseignants et les établissements pour réussir l'intégration de l'ERE dans l'enseignement secondaire marocain pour encourager la construction de citoyens engagés face aux problématiques environnementales :

**Pour l'élève** , il s'agit de : renouveler les programmes et les manuels scolaires actuels par des révisions approfondies voir les réformer pour favoriser l'acquisition des connaissances et des compétences fondamentales dans le domaine en intégrant les questions environnementales internationales et notamment nationales et locales ; augmenter également le temps d'apprentissage sur les questions environnementales surtout pour les branches littéraires dans le but de favoriser une prise de conscience et un sens de responsabilité chez les apprenants ; Il est important d'intégrer l'éducation environnementale dans tous les aspects de la scolarité,

**Pour l'enseignant :** La bonne mise en œuvre de l'ERE exige la sensibilisation des enseignants sur les dangers qui menacent notre environnement et sur les questions environnementales ainsi que ledéveloppement et la mise à jour de leurs pratiques enseignantes par des stages et des formations solides dans le domaine de l'ERE, notamment par l'élaboration des programmes de formations initiales et continues en la matière tournées vers la pratique pour développer les compétences professionnelles des enseignants, sans oublier l'amélioration de leurs conditions de travail pour répondre aux besoins des enseignants en encourageant ceux actifs à réaliser plus de projets verts avec leurs élèves ; on peut dire que la formation des enseignants est la pièce angulaire de l'intégration de l'ERE dans le milieu scolaire.

**Pour l'établissement :**Afin d'atteindre les objectifs de l'ERE, plusieurs réformes et restaurations dans les établissements marocains s'imposent, dont les plus importantes sont: l'équipement des établissements par des infrastructures scolaires adéquates en fournissant les moyens matériels et financiers nécessaires aux activités pratiques de l'ERE, les activités du club de l'environnement devraient également être inclues dans l'emploi du temps des enseignants, comme le créneau horaire réservé à ces activités devrait être augmenté pour au moins une heure par semaine pour chaque classe. Les établissements devraient aussi organiser plus de sorties en plein air et de créer des espaces

verts pour permettre aux élèves de prendre contact avec l'environnement, ainsi que de permettre à ces élèves de mieux connaître leur milieu.

**Pour les clubs d'environnement** : Il est essentiel de réactiver les rôles des clubs verts dans les lycées du Maroc, en particulier dans la province de Youssoufia, afin qu'ils puissent jouer leurs rôles dans la sensibilisation des élèves à la protection de l'environnement. Pour ce faire, il est recommandé de mettre en place une stratégie claire et efficace pour encourager les élèves à rejoindre les clubs verts et à participer activement à leurs activités. Il est également important de fournir aux clubs verts les ressources nécessaires pour mener à bien leurs projets environnementaux, telles que des outils de communication, des équipements, des matériels et des budgets.

**Perspectives de recherches :**

Les résultats de notre étude permettent aux futurs chercheurs de continuer à investiguer sur les façons d'améliorer le comportement environnemental des futurs citoyens. Par exemple, en travaillant sur la problématique et les hypothèses initiales de cette étude, plusieurs d'autres hypothèses et pistes de recherches sont survenues dans l'esprit tout au long de ce mémoire. La première modification ou amélioration qu'on pourrait faire concerne toujours les branches d'étude, ainsi il serait intéressant de vérifier les hypothèses de ce travail en fonction de toutes les branches d'études possibles dans l'enseignement secondaire qualifiant au Maroc au lieu de deux branches (scientifiques et littéraires) en intégrant aussi les filières techniques, professionnelles et la filière de l'enseignement religieux traditionnel. On pourrait aussi vérifier ces hypothèses mais avec un échantillon permettant de tester l'impact de l'ERE sur le comportement des élèves au fil des années d'étude en travaillant sur un échantillon qui comprendrait tous les niveaux de l'enseignement secondaire (collégial et qualifiant). Mais également avec l'ajout des variables comme le niveau socioéconomiques des parents (niveau d'étude, salaire, catégorie professionnelle…).

Cette recherche se base uniquement sur un échantillon de lycéens de la direction provinciale de Youssoufia. Il faudrait donc étendre l'étude à d'autres directions et académies régionales pour avoir des résultats plus diversifiés et généralisables.

Une seconde piste de recherche peut s'opérer. Il serait pertinent d'effectuer une étude comparative entre l'engagement écologique des élèves des établissements normales avec l'engagement des élèves des écoles dites " écologiques ou vertes".

## Bibliographie :


- Agundez-Rodriguez, A., & Sauvé, L. (2022). L'éducation relative au changement climatique: une lecture à la lumière du Pacte de Glasgow. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, *17*(1).
- Amicy, A. S. (2018). *L'éducation relative à l'environnement dans le programme des deux premiers cycles du niveau fondamental en Haïti. Analyse comparative des programmes de sciences expérimentales de France, Haïti et Ontario (Canada)* (Doctoral dissertation, HAL (archives ouvertes)).
- Banque Mondiale, (2003). Royaume du Maroc : Evaluation du coût de la dégradation de l'environnement. Rapport No 25992-MOR, Bureau Régional Moyen-Orient et Afrique du Nord.
- Banque Mondiale, (2023). Aspects économiques de la pénurie d'eau au Moyen-Orient et en Afrique du Nord Solutions institutionnelles
- Bennis&Zeino-Mahmalat, (2012). Environnement et Changement Climatique au Maroc – Diagnostic et Perspectives.
- Bouamama et al, (2017). « Les clubs d'environnement dans les établissements scolaires au Maroc : une voie prometteuse pour l'ancrage de l'éducation à l'environnement ».
- Chen.T-B, Chai.L-T (2010) «Attitude towards the environment and green products: consumers 'perspective», Management science and engineering, 4, 2, pp: 27-39.
- Choukri, (2011). « Le statut de l'éducation relative à l'environnement dans l'enseignement primaire marocain » Recherche de fin d'étude Pour l'obtention du grade d'inspecteur de l'enseignement primaire.
- Croitoru, L., &Sarraf, M. (2017). Le Coût de la Dégradation de l'Environnement au Maroc. *World Bank Group Report*, (105633-MA), 1-147.
- Déduit, C., & Polo, C. (2022). La dimension affective de l'éducation au changement climatique: étude mixte au cycle 3 de l'enseignement primaire français. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, *17*(2).
- Diemer, A., &Marquat, C. (2016). Des «éducations à» à l'éducation au développement durable: un changement en profondeur de l'enseignement?. *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation: consensus et dissensus*, 40-57.
- Gakuo, James Mutugi (2016). Influence of environmental clubs on pupils" environmental awareness: a study of primary schools in mwea division, embu county, kenya A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the award of the degree of Master of Science (Environmental Education) in the School of Environmental studies of Kenyatta University..http://ir-library.ku.ac.ke/handle/123456789/15177
- GIEC, (2021) : Résumé à l'intention des décideurs. In : Changement climatique 2021 : les bases scientifiques physiques. Contribution du Groupe de travail I au sixième Rapport d'évaluation du Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat [publié sous la direction de

Masson-Delmotte, V., P. Zhai, A. Pirani, S.L. Connors, C. Péan, S. Berger, N. Caud, Y. Chen, L. Goldfarb, M.I. Gomis, M. Huang, K. Leitzell, E. Lonnoy, J.B.R. Matthews, T.K. Maycock, T. Waterfield, O. Yelekçi, R. Yu, et B. Zhou]. Cambridge UniversityPress.

- González Gaudiano, E. J. (2022). L'éducation relative à l'environnement sous l'ère néolibérale: ombres et lumières à l'heure du changement climatique. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (63).
- Guelida, B. A. D. R., & Laidouni, M. O. (2016). *Le plan d'aménagement urbain et l'environnement au Maroc: Quelle équation?*.
- http://www.equipement.gov.ma/Pages/accueil.aspx
- Hungerford, H. R. et Volk T. L. (1990). Changing learner behaviour through environmental education. *The Journal of Environmental Education, 21*(3), 8-21.
- Hwang, Y. H., Kim. S. L. et Jeng, J. M. (2000). Examining the causal relationships among selected antecedents of responsible environmental behavior. *The Journal of Environmental Education, 31*(4), 19-24.
- Lazzeri, Y., Barthes, A., Lebloa, G., & Martel, O. (2015). L'Éducation au Développement Durable en milieu scolaire.
- Michel T. Léger et Diane Pruneau, (2015). « Vers l'adoption de comportements environnementaux dans la famille – Perspectives théoriques », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 12 | 2015, mis en ligne le 20 mai 2015, consulté le 26 juillet 2023. URL : http://journals.openedition.org/ere/2550 ;DOI : https://doi.org/10.4000/ere.2550
- Musadia, (2020). "L'environnement scolaire et son rôle dans la consolidation des dimensions de l'éducation à l'environnement, une étude de terrain sur un échantillon d'enseignants des deuxième et troisième phases des écoles primaires" Université des sciences humaines et sociales, Département des sciences sociales.
- Orellana-Pepin, (2020). " l'éducation relative à l'environnement : quelle est la contribution du système scolaire secondaire québécois dans la formation de citoyens engagés ? " UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE.2020.
- Pénicaud, H. (2021). L'engagement bénévole en temps de crise sanitaire. *Hors les murs*, *50*(5), 30-32.
- Robottom, Ian et Hart, Paul (1993). Research in Environmental Education − Engaging the Debate. Geelong (Australie) : Deakin University Press (1993).
- Royer, C., & de Grandpré, A. (2015). L'environnement: quelle valeur pour les jeunes Québécois?. *Recherches sociographiques*, *56*(2), 419-435.
- Runhaar, P., Wagenaar, K., Wesselink, R., &Runhaar, H. (2019). Encouraging Students' Pro-Environmental Behaviour: Examining the Interplay Between Student Characteristics and the

Situational Strength of Schools. Journal of Education for SustainableDevelopment, 13(1), 45–66. https://doi.org/10.1177/0973408219840544

- SAUVÉ, L. (1991), «Essai de typologie des approches concernant l'objet d'apprentissage en éducation relative à l'environnement». Actes des Xllle Journées Internationales sur la Communication, l'Éducation et la Culture Scientifiques et Industrielles, École et médias face aux défis de l'environnement, Chamonix (France), les 29, 30 et 31 janvier 1991, p. 51- 55.
- Van Liere K. D. & Dunlap R. E. (1981), « Environmental Concern, Does It Make a difference How It's Measured? », Environment and Behavior, vol. 13, 651-676.
- Zaiem.I (2005) « Le comportement écologique du consommateur : modélisation des relations et déterminants», Revue des sciences de Gestion, 40,214-215, pp :75-88

# Annexe:

**Tableau 21 : Variables de l'équation**

| | | B | E.S | Wald | Ddl | Sig. | Exp(B) | Intervalle de confiance 95% pour EXP(B) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | Inférieur | Supérieur |
| Pas 1[a] | Branche d'étude | -2.254 | .779 | 8.378 | 1 | .004 | .105 | .023 | .483 |
| | Constante | -.965 | .294 | 10.791 | 1 | .001 | .381 | | |
| Pas 2[b] | Branche d'étude | -1.975 | .793 | 6.200 | 1 | .013 | .139 | .029 | .657 |
| | Connaissances | 1.496 | .688 | 4.725 | 1 | .030 | 4.464 | 1.158 | 17.200 |
| | Constante | -2.04- | .630 | 10.488 | 1 | .001 | .130 | | |
| Pas 3[c] | Branche d'étude | -2.149 | .809 | 7.055 | 1 | .008 | .117 | .024 | .569 |
| | Le milieu | 1.319 | .673 | 3.838 | 1 | .050 | 3.740 | .999 | 13.994 |
| | Connaissances | 1.769 | .713 | 6.149 | 1 | .013 | 5.863 | 1.449 | 23.730 |
| | Constante | **-3.101-** | .861 | 12.975 | 1 | .000 | .045 | | |

Tableau 22 : Historique des itérations

| Itération | | Log de vraisemblance -2 | Coefficients | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Constante | Branche d'étude | Connaissances | Le milieu |
| Pas 1 | Branche d'étude | 91.006 | -.897- | -.950- | | |
| | Connaissances | 85.948 | -.964- | -1.713- | | |
| | Milieu | 85.304 | -.965- | -2.142- | | |
| | Sexe | 85.279 | -.965- | -2.248- | | |
| | Adhésion au club d'environnement | 85.279 | -.965- | -2.254- | | |
| | Niveau d'étude | 85.279 | -.965- | -2.254- | | |
| Pas 2 | Branche d'étude | 87.517 | -1.304- | -.776- | .638 | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Connaissances | 80.711 | -1.750- | -1.426- | 1.148 | |
| | Milieu | 79.640 | -1.981- | -1.840- | 1.428 | |
| | Sexe | 79.587 | -2.038- | -1.966- | 1.493 | |
| | Adhésion au club d'environnement | 79.587 | -2.040- | -1.975- | 1.496 | |
| | Niveau d'étude | 79.587 | -2.040- | -1.975- | 1.496 | |
| Pas 3 | Branche d'étude | 85.267 | -1.656- | -.787- | .694 | .510 |
| | Connaissances | 76.892 | -2.481- | -1.485- | 1.290 | .992 |
| | Milieu | 75.339 | -2.967- | -1.969- | 1.659 | 1.260 |
| | Sexe | 75.246 | -3.094- | -2.134- | 1.762 | 1.316 |
| | Adhésion au club d'environnement | 75.245 | -3.101- | -2.149- | 1.769 | 1.319 |
| | Niveau d'étude | 75.245 | -3.101- | -2.149- | 1.769 | 1.319 |

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°10
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

# Planification stratégique durable et les enjeux de l'université numérique au Maroc

**KAFSSI Mohamed [(1)], FATEH Abdelali[(2)], EL AZIZI EL ALAOUI Anas [(3)]**
[1] **Enseignant – Chercheur, FSE, Université Mohammed V de Rabat**
m.kafssi@um5r.ac.ma
[2] **Enseignant – Chercheur, FLSH, Université Mohammed V de Rabat**
a.fateh@um5r.ac.ma
[2] **Doctorant – Chercheur, FLSH, Université Mohammed V de Rabat**
anas-elazizi@um5r.ac.ma

**Résumé :**
Cet article examine l'importance de la planification stratégique durable dans le contexte de l'université numérique au Maroc. Il met en évidence les principaux enjeux auxquels est confrontée l'université numérique, tels que les disparités d'accès à l'éducation numérique, les défis liés à la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en ligne, ainsi que les besoins en formation des enseignants pour l'éducation numérique.

L'article propose des actions concrètes pour promouvoir la planification stratégique durable dans l'université numérique, notamment en élaborant des politiques et des cadres institutionnels, en renforçant les infrastructures technologiques et en favorisant la formation continue des enseignants.

**Mots-clés :** planification stratégique durable, université numérique, Maroc, accès équitable, qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, formation des enseignants.

**Abract :**

This article examines the importance of sustainable strategic planning in the context of the digital university in Morocco. It highlights the main issues facing the digital university, such as disparities in access to digital education, challenges related to the quality of teaching and online learning, as well as teacher training needs for digital education.

The article proposes concrete actions to promote sustainable strategic planning in the digital university, in particular by developing policies and institutional frameworks, strengthening technological infrastructures and promoting continuous teacher training.

**Keywords:** sustainable strategic planning, digital university, Morocco, equitable access, quality of teaching and learning, teacher training.

## Introduction :

L'université numérique joue un rôle de plus en plus important dans le paysage de l'éducation au Maroc, offrant de nouvelles opportunités d'apprentissage et de développement pour les apprenants de tous les horizons. Cependant, malgré les avantages potentiels de l'éducation numérique, il existe des défis majeurs qui nécessitent une attention particulière. La planification stratégique durable émerge comme une approche essentielle pour faire face à ces enjeux et assurer le développement efficace et équitable de l'université numérique au Maroc.

Cet article se penche sur l'importance de la planification stratégique durable dans le contexte spécifique de l'université numérique au Maroc. Il explore les enjeux majeurs auxquels est confrontée l'université numérique, tels que les disparités d'accès à l'éducation numérique, les défis liés à la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en ligne, ainsi que les besoins en formation des enseignants pour l'éducation numérique. Nous examinerons également les mesures concrètes qui peuvent être prises pour promouvoir la planification stratégique durable, en élaborant des politiques et des cadres institutionnels solides, en renforçant les infrastructures technologiques et en investissant dans la formation continue des enseignants.

L'objectif de cet article est de fournir un aperçu clair des problématiques et des opportunités liées à la planification stratégique durable dans l'université numérique au Maroc. En comprenant ces enjeux et en explorant des solutions potentielles, nous espérons contribuer à l'amélioration de l'accès équitable à l'éducation numérique, à la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en ligne, et à la promotion d'un développement durable et inclusif de l'université numérique au Maroc.

* **Quels sont les enjeux et les défis de la planification stratégique durable dans l'université numérique au Maroc ?**

Pour répondre à cette problématique, les questions de recherche abordées dans cette étude sont les suivantes :

1) Quels sont les objectifs de la planification stratégique durable dans l'université numérique marocaine ?
2) Quelles sont les spécificités et les opportunités offertes par l'université numérique au Maroc ?

3) Quels sont les défis auxquels sont confrontées les universités marocaines dans la mise en œuvre de la planification stratégique durable dans l'université numérique ?
4) Quelles sont les bonnes pratiques et les initiatives réussies en matière de planification stratégique durable dans l'université numérique au Maroc ?
5) Quels sont les facteurs clés de succès et les recommandations pour une planification stratégique durable efficace dans l'université numérique marocaine ?
6) Quels sont les impacts potentiels de la planification stratégique durable dans l'université numérique au Maroc, tant sur les résultats académiques que sur le développement durable de la société ?

## I : Contexte et Intérêt de l'étude :

### 1.1 Contexte de la transformation numérique dans l'enseignement supérieur au Maroc :

Le contexte de la transformation numérique dans l'enseignement supérieur au Maroc est caractérisé par l'évolution rapide des technologies de l'information et de la communication (TIC) et leur impact sur les pratiques pédagogiques et les modes d'apprentissage. Les universités marocaines ont adopté de plus en plus de solutions numériques pour répondre aux besoins des étudiants, améliorer l'accessibilité à l'éducation et promouvoir l'innovation dans l'enseignement.

Les avancées technologiques telles que les plateformes d'apprentissage en ligne, les ressources éducatives numériques, les classes virtuelles et les outils de collaboration ont permis de créer de nouvelles possibilités d'apprentissage interactif, de favoriser l'auto-apprentissage et de faciliter l'accès aux ressources pédagogiques à tout moment et en tout lieu. Cela contribue à une plus grande flexibilité et à une meilleure adaptabilité aux besoins individuels des étudiants.

Cependant, cette transformation numérique soulève également des défis importants. Il est nécessaire de développer l'infrastructure technologique et d'assurer une connectivité fiable pour tous les étudiants. De plus, la formation des enseignants aux compétences numériques et la conception de programmes d'études adaptés aux besoins de l'université numérique sont des éléments clés pour une intégration réussie des technologies dans l'enseignement.

### 1.2 Importance de la planification stratégique durable dans l'université numérique:

L'importance de la planification stratégique durable dans l'université numérique réside dans sa capacité à orienter et à guider les institutions d'enseignement supérieur dans leur transition vers des modèles d'éducation numérique efficaces et durables. La planification stratégique durable permet de prendre en compte les enjeux environnementaux, sociaux et économiques pour assurer une évolution harmonieuse vers l'université numérique tout en garantissant la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

La planification stratégique durable offre plusieurs avantages. Tout d'abord, elle permet aux universités de définir clairement leurs objectifs et leur vision en matière d'université numérique, en intégrant les principes de développement durable et les besoins spécifiques de leur communauté éducative. Cela favorise une meilleure compréhension des enjeux et des défis de la transition numérique, ainsi que l'identification de stratégies adaptées pour y faire face.

Ensuite, la planification stratégique durable facilite l'allocation efficace des ressources, tant financières qu'humaines, en identifiant les investissements nécessaires pour développer et maintenir une infrastructure technologique adéquate. Cela permet également de promouvoir la formation et le développement professionnel des enseignants afin de renforcer leurs compétences numériques et leur capacité à intégrer les outils technologiques dans leurs pratiques pédagogiques.

De plus, la planification stratégique durable favorise la collaboration et la coordination entre les différentes parties prenantes, y compris les étudiants, les enseignants, le personnel administratif et les acteurs externes. Cela permet de créer un environnement propice à l'innovation, à l'échange de bonnes pratiques et à la mise en œuvre de projets communs visant à améliorer l'expérience d'apprentissage et à promouvoir la durabilité dans l'université numérique.

### 1.3 Objectifs spécifiques :

L'objectif spécifique de cette étude est d'examiner l'importance de la planification stratégique durable dans le contexte de l'université numérique au Maroc. Plus précisément, nous cherchons à :

* Identifier les principaux enjeux auxquels est confrontée l'université numérique au Maroc, tels que les disparités d'accès à l'éducation numérique et les défis liés à la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en ligne.

- Analyser les différentes approches de la planification stratégique durable et leur applicabilité dans le contexte de l'université numérique au Maroc.
- Examiner les mesures concrètes qui peuvent être prises pour promouvoir la planification stratégique durable dans l'université numérique, notamment en élaborant des politiques et des cadres institutionnels appropriés, en renforçant les infrastructures technologiques et en investissant dans la formation des enseignants.
- Évaluer l'impact de la planification stratégique durable sur l'accès équitable à l'éducation numérique, la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en ligne, ainsi que sur le développement global de l'université numérique au Maroc.

En répondant à ces objectifs spécifiques, nous espérons fournir des recommandations pratiques pour améliorer la planification stratégique durable dans l'université numérique au Maroc et contribuer à un développement équitable, inclusif et durable de l'éducation numérique dans le pays.

## II : Cadre conceptuel et Revue de la littérature :

### 2.1 Définitions et concepts clés de la planification stratégique durable dans l'université numérique :

#### 2.1.1 La planification stratégique :

La planification stratégique se réfère à un processus d'identification des objectifs, de formulation de stratégies et de prise de décisions pour atteindre ces objectifs à long terme dans une organisation. Elle implique une analyse approfondie de l'environnement interne et externe de l'organisation, ainsi que l'allocation des ressources nécessaires pour mettre en œuvre les actions nécessaires.

Voici quelques définitions clés de la planification stratégique :

"*La planification stratégique est le processus d'établissement d'objectifs et de choix des actions à entreprendre pour atteindre ces objectifs, en tenant compte des ressources disponibles et de l'environnement externe.*" (Daft, 2018, p. 97).

"*La planification stratégique est une approche systématique de la gestion qui permet aux organisations de définir leur vision, d'établir des objectifs clairs, de formuler des stratégies adaptées et de prendre des décisions éclairées pour orienter leur croissance et leur succès à long terme.*" (Pearce & Robinson, 2019, p. 9).

"*La planification stratégique est un processus itératif qui consiste à analyser l'environnement, à évaluer les forces et les faiblesses internes de l'organisation, à définir des objectifs, à développer des stratégies et à mettre en œuvre des actions pour atteindre ces objectifs, tout en surveillant et en évaluant régulièrement les résultats.*" (Hitt et al., 2020, p. 101).

### 2.1.2 La planification stratégique et la numérisation universitaire :

La planification stratégique dans l'université numérique se réfère à un processus spécifique d'identification des objectifs, de formulation de stratégies et de prise de décisions pour guider la transition et le développement de l'université vers un environnement numérique d'enseignement et d'apprentissage. Elle implique une analyse approfondie des besoins, des ressources et des enjeux spécifiques liés à l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement supérieur.

Voici quelques définitions clés de la planification stratégique dans l'université numérique :

"*La planification stratégique dans l'université numérique est le processus d'élaboration d'une vision, d'établissement d'objectifs, de formulation de stratégies et de mise en œuvre de mesures pour intégrer efficacement les technologies numériques dans l'enseignement et l'apprentissage, tout en répondant aux besoins spécifiques de l'institution et des apprenants.*" (Bates &Sangrà, 2011, p. 5).

"*La planification stratégique dans l'université numérique vise à définir une orientation stratégique claire pour l'intégration des TIC, en identifiant les objectifs pédagogiques, les ressources nécessaires, les modèles d'enseignement et les stratégies de mise en œuvre appropriées pour assurer une transformation numérique réussie.*" (UNESCO, 2017, p. 15).

"*La planification stratégique dans l'université numérique est un processus itératif qui consiste à évaluer les besoins des apprenants, à définir des objectifs d'apprentissage, à concevoir des environnements numériques d'enseignement et d'apprentissage, à déployer des infrastructures technologiques appropriées, à former les enseignants et à évaluer régulièrement l'efficacité des approches numériques.*" (Jisc, 2021).

### 2.1.3 La planification stratégique et la durabilité universitaire :

La planification stratégique durable dans l'université numérique se réfère à un processus de gestion et de développement à long terme qui vise à intégrer les principes de durabilité environnementale, sociale et économique dans les pratiques et les politiques de l'université numérique. Elle implique une approche holistique et proactive pour assurer une utilisation responsable des technologies de l'information et de la communication (TIC) tout en favorisant des résultats éducatifs de qualité et en répondant aux besoins de la société.

Voici quelques définitions clés associées à la planification stratégique durable dans l'université numérique :

**Durabilité environnementale :** Il s'agit de la prise en compte des impacts environnementaux des pratiques numériques, tels que la consommation d'énergie, la gestion des déchets électroniques et l'empreinte carbone, dans le but de réduire l'impact écologique global de l'université numérique (Fassin&Pedroni, 2018, p. 20-21).

**Durabilité sociale :** Cela fait référence à l'engagement de l'université numérique à promouvoir l'inclusion, l'équité et l'accessibilité, en veillant à ce que tous les apprenants, quel que soit leur statut socio-économique, leur origine géographique ou leurs capacités, aient un accès équitable aux opportunités d'apprentissage (UNESCO, 2020).

**Durabilité économique :** Il s'agit de la recherche d'une viabilité financière à long terme pour l'université numérique, en utilisant efficacement les ressources disponibles, en diversifiant les sources de revenus et en adoptant des modèles économiques durables (Ministry of National Education, Vocational Training, Higher Education and Scientific Research, 2021).

**Intégration des TIC :** Cela concerne l'intégration stratégique des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans tous les aspects de l'université numérique, y compris l'enseignement, l'apprentissage, l'administration et la recherche, afin de stimuler l'innovation et d'améliorer les résultats (Bates &Sangrà, 2011, p. 5).

**Gouvernance participative :** Il s'agit d'impliquer toutes les parties prenantes, y compris les étudiants, les enseignants, le personnel administratif et les acteurs externes, dans la prise de décision et la planification stratégique pour garantir une approche collective et inclusive de la durabilité (UNESCO, 2017, p. 15).

## 2.2 Revue de la littérature sur les enjeux de l'université numérique et la transition vers la durabilité universitaire :

La revue de la littérature sur les enjeux de l'université numérique et la transition vers la durabilité met en évidence les différentes problématiques, défis et opportunités liés à l'intégration des technologies numériques dans l'enseignement supérieur dans une perspective durable. Elle examine les travaux de recherche, les études de cas et les pratiques exemplaires pour comprendre les aspects clés de cette transition.

Une revue de la littérature met en évidence les enjeux spécifiques tels que l'impact environnemental des technologies numériques, l'accès équitable à l'éducation, la formation des enseignants, la conception de programmes d'études adaptés aux technologies numériques, la gouvernance et la planification stratégique, ainsi que les modèles économiques durables pour soutenir la transition.

***Doré, C., & Lebrun, M. (2015). Les défis de l'université numérique en Afrique. Education et Francophonie, 43(2), 166-186.***

Dans cet article de Doré et Lebrun (2015), publié dans la revue Education et Francophonie, les auteurs examinent les défis spécifiques de l'université numérique en Afrique. Ils analysent les enjeux liés à l'intégration des technologies numériques dans l'enseignement supérieur africain, en tenant compte des contextes socioculturels et des infrastructures technologiques propres au continent. Les auteurs explorent les différents aspects de l'université numérique en Afrique, tels que l'accès à Internet, la formation des enseignants, le développement des ressources numériques, les modèles pédagogiques adaptés et les politiques éducatives.

Cet article offre des perspectives intéressantes sur les défis spécifiques auxquels sont confrontées les institutions d'enseignement supérieur en Afrique dans leur transition vers l'université numérique. Il met en évidence les opportunités et les obstacles inhérents à l'utilisation des technologies numériques dans le contexte africain, et propose des pistes de réflexion pour une intégration réussie de l'université numérique dans les pays africains.

***Glikman, V. (2018). L'université à l'heure du numérique : Les enjeux de la transformation numérique dans l'enseignement supérieur. Paris, France : Dunod.***

Ce livre de Glikman (2018) explore les enjeux de la transformation numérique dans l'enseignement supérieur et plus spécifiquement dans le contexte universitaire. L'auteur examine les défis auxquels sont confrontées les

universités dans l'adoption et l'intégration des technologies numériques, ainsi que les opportunités qu'elles offrent pour améliorer l'enseignement, l'apprentissage et la gestion au sein des institutions. L'ouvrage aborde également les questions liées à la pédagogie, à l'organisation des campus, à la gouvernance et à la formation des enseignants dans le contexte de la transformation numérique.

Ce livre est une référence pertinente pour comprendre les enjeux spécifiques de l'université numérique dans l'enseignement supérieur et pour explorer les différentes dimensions de la transformation numérique dans les institutions universitaires.

***Daele, A. (2019). L'université numérique : Enjeux et perspectives. In Colloque L'enseignement supérieur en Afrique : dynamiques et défis (pp. 147-154). Paris, France : L'Harmattan.***

Dans cet ouvrage de Daele (2019), intitulé "L'université numérique : Enjeux et perspectives", présenté lors du colloque "L'enseignement supérieur en Afrique: dynamiques et défis", l'auteur examine les enjeux spécifiques de l'université numérique. Il explore les implications de l'intégration des technologies numériques dans l'enseignement supérieur en Afrique, en mettant en évidence les opportunités, les défis et les perspectives liés à cette transformation. L'ouvrage aborde des thèmes tels que l'accès à l'éducation numérique, la qualité de l'enseignement, les stratégies pédagogiques innovantes et les politiques éducatives dans le contexte africain.

Cet ouvrage constitue une référence importante pour comprendre les enjeux spécifiques de l'université numérique en Afrique. Il offre des perspectives et des réflexions approfondies sur les opportunités et les défis auxquels sont confrontées les institutions d'enseignement supérieur du continent dans leur transition vers l'utilisation des technologies numériques.

***UNESCO. (2020). Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 : Inclusion et équité dans l'éducation.***

Le rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 de l'UNESCO met l'accent sur l'inclusion et l'équité dans l'éducation. Il examine les enjeux liés à l'accès équitable à l'éducation, notamment dans le contexte de l'université numérique. Le rapport explore les inégalités existantes en termes d'accès à l'éducation numérique, d'utilisation des technologies numériques et d'opportunités d'apprentissage à travers le monde. Il propose des recommandations pour

favoriser une inclusion plus large et une équité accrue dans l'utilisation des technologies numériques dans l'éducation.

Ce rapport de l'UNESCO constitue une référence importante pour comprendre les enjeux de l'inclusion et de l'équité dans l'éducation dans le contexte de l'université numérique. Il fournit des données, des analyses et des recommandations fondées sur des recherches approfondies, permettant ainsi de mieux appréhender les défis et les opportunités liés à l'utilisation des technologies numériques pour garantir un accès équitable à l'éducation.

***Ministry of National Education, Vocational Training, Higher Education and Scientific Research. (2021). National Digital Education Strategy 2021-2025.***

Le Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique du Maroc a publié la stratégie nationale pour l'éducation numérique 2021-2025. Ce document définit les orientations stratégiques du gouvernement marocain en ce qui concerne l'intégration des technologies numériques dans l'éducation. Il présente les objectifs, les axes prioritaires et les actions prévues pour promouvoir l'utilisation des technologies numériques dans l'enseignement et l'apprentissage au Maroc.

La stratégie nationale pour l'éducation numérique est une référence clé pour comprendre les orientations et les priorités du gouvernement marocain en matière d'université numérique. Elle fournit des informations sur les politiques et les initiatives en cours visant à renforcer l'utilisation des technologies numériques dans les institutions d'enseignement supérieur au Maroc.

***El Bazi, H., &Bouzoubaa, K. (2020). Digital Transformation in MoroccanHigherEducation: Challenges, Trends, and Opportunities. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 15(22), 188-206.***

Dans cet article de El Bazi et Bouzoubaa (2020), publié dans le International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), les auteurs examinent la transformation numérique dans l'enseignement supérieur marocain. Ils abordent les défis spécifiques auxquels sont confrontées les institutions d'enseignement supérieur dans leur transition vers l'utilisation des technologies numériques, les tendances émergentes et les opportunités qu'elles offrent. Les auteurs explorent les aspects clés de la transformation numérique, tels que l'infrastructure technologique, la formation des enseignants, l'adaptation des programmes d'études et les stratégies pédagogiques innovantes.

Cet article fournit une analyse détaillée des enjeux de la transformation numérique dans l'enseignement supérieur marocain. Il met en évidence les défis spécifiques auxquels sont confrontées les institutions d'enseignement supérieur, les tendances actuelles et les opportunités qu'offre la transformation numérique. Les conclusions de cet article peuvent aider à orienter les politiques et les initiatives visant à promouvoir une intégration réussie des technologies numériques dans l'enseignement supérieur au Maroc.

***Zouhri, B., &Benbrahim, A. (2019). The Role of Digital Education in EnhancingQuality in HigherEducation: The MoroccanExperience. In D. G. Sampson et al. (Eds.), Learning and Collaboration Technologies. Design, Development and Technological Innovation.***

Dans ce chapitre de Zouhri et Benbrahim (2019), intitulé "The Role of Digital Education in EnhancingQuality in HigherEducation: The MoroccanExperience", publié dans l'ouvrage "Learning and Collaboration Technologies. Design, Development and Technological Innovation", les auteurs explorent le rôle de l'éducation numérique dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur, en se basant sur l'expérience marocaine. Ils examinent l'impact des technologies numériques sur l'apprentissage, l'enseignement, l'évaluation et la gestion de l'éducation dans le contexte marocain. Les auteurs mettent en évidence les avantages et les défis liés à l'utilisation des technologies numériques pour améliorer la qualité de l'enseignement supérieur.

Ce chapitre offre une perspective spécifique sur le rôle de l'éducation numérique dans l'enseignement supérieur au Maroc. Il fournit des informations sur les initiatives, les pratiques et les résultats de l'utilisation des technologies numériques pour améliorer la qualité de l'enseignement supérieur dans le contexte marocain. Les conclusions de ce chapitre peuvent être utiles pour guider les décideurs et les praticiens dans leurs efforts visant à promouvoir une éducation de qualité grâce à l'utilisation des technologies numériques.

***Chraibi, A. (2019). The Implementation of Digital Education in MoroccanUniversities:Opportunities and Challenges. In International Conference on Data Science, E-learning and Information Systems.***

Dans cet article de Chraibi (2019), intitulé "The Implementation of Digital Education in MoroccanUniversities:Opportunities and Challenges", présenté lors de la Conférence internationale sur les sciences des données, l'apprentissage en ligne et les systèmes d'information, l'auteur explore les opportunités et les défis de l'implémentation de l'éducation numérique dans les universités marocaines.

L'article examine les stratégies, les politiques et les pratiques liées à l'intégration des technologies numériques dans l'enseignement supérieur au Maroc. L'auteur met en évidence les opportunités offertes par l'éducation numérique pour améliorer l'accès à l'éducation, la qualité de l'enseignement et l'engagement des étudiants, tout en abordant les défis liés à l'infrastructure technologique, à la formation des enseignants et à l'adaptation des pratiques pédagogiques.

Cet article fournit des informations importantes sur les opportunités et les défis de l'implémentation de l'éducation numérique dans les universités marocaines. Il offre des perspectives sur les stratégies et les pratiques en cours, ainsi que des recommandations pour une intégration réussie des technologies numériques dans l'enseignement supérieur au Maroc.

***Lamrini, H., &Maaroufi, Y. (2020). IntegratingSustainabilityintoHigher Education Institutions in Morocco: A SystematicReview. Journal of Cleaner Production, 263,***

Dans cet article de Lamrini et Maaroufi (2020), publié dans le Journal of Cleaner Production, les auteurs réalisent une revue systématique de l'intégration de la durabilité dans les institutions d'enseignement supérieur au Maroc. L'article examine les études existantes sur le sujet, en analysant les pratiques, les politiques et les initiatives visant à promouvoir la durabilité dans les universités marocaines. Les auteurs mettent en évidence les succès, les lacunes et les défis de l'intégration de la durabilité dans l'enseignement supérieur marocain.

Cet article fournit une analyse approfondie de l'intégration de la durabilité dans les institutions d'enseignement supérieur au Maroc. Il offre une vue d'ensemble des pratiques et des initiatives en cours, ainsi que des recommandations pour une intégration plus efficace de la durabilité dans l'enseignement supérieur. Les conclusions de cet article peuvent guider les décideurs et les praticiens dans leurs efforts visant à promouvoir la durabilité dans les universités marocaines.

***Sbihi, A. (2019). La durabilité dans l'enseignement supérieur au Maroc: enjeux et défis. In S. Noubbigh (Ed.), SustainableDevelopment and HigherEducation: Challenges and Opportunities.***

Dans ce chapitre de Sbihi (2019), intitulé "La durabilité dans l'enseignement supérieur au Maroc: enjeux et défis", qui fait partie de l'ouvrage "SustainableDevelopment and Higher Education: Challenges and Opportunities" édité par S. Noubbigh, l'auteur examine les enjeux et les défis de la durabilité dans l'enseignement supérieur au Maroc. L'auteur aborde des sujets tels que les

politiques et les initiatives en matière de durabilité dans les universités marocaines, les approches pédagogiques axées sur la durabilité et les défis spécifiques auxquels sont confrontées les institutions d'enseignement supérieur dans leur transition vers la durabilité.

Ce chapitre offre une perspective spécifique sur les enjeux et les défis de la durabilité dans l'enseignement supérieur au Maroc. Il fournit des informations sur les politiques, les pratiques et les initiatives en cours visant à promouvoir la durabilité dans les universités marocaines. Les conclusions de ce chapitre peuvent aider à guider les décideurs et les praticiens dans leurs efforts pour intégrer la durabilité dans l'enseignement supérieur au Maroc.

***Bencheikh, Y. (2019). La transition vers la durabilité dans les universités marocaines : état des lieux et perspectives. Revue des Sciences de Gestion, 30(137), 45-56.***

Dans cet article de Bencheikh (2019), publié dans la Revue des Sciences de Gestion, l'auteur fait un état des lieux de la transition vers la durabilité dans les universités marocaines. L'article examine les initiatives, les politiques et les pratiques mises en place pour promouvoir la durabilité dans les institutions universitaires au Maroc. L'auteur met en évidence les avancées réalisées jusqu'à présent, ainsi que les perspectives pour une transition réussie vers la durabilité.

Cet article offre une analyse détaillée de la transition vers la durabilité dans les universités marocaines. Il fournit des informations sur les actions entreprises, les défis rencontrés et les opportunités qui se présentent dans le contexte marocain. Les conclusions de cet article peuvent éclairer les décideurs et les praticiens dans leurs efforts pour intégrer la durabilité dans les universités marocaines.

## III : La planification stratégique durable dans l'université numérique : Processus, Méthodes et outils.

### 3.1 Étapes de la planification stratégique durable :

Les étapes de la planification stratégique durable sont cruciales pour assurer une mise en œuvre efficace et durable des objectifs de développement dans l'université numérique.

- **Analyse de la situation actuelle :**

Cette étape consiste à évaluer la situation actuelle en termes de performance environnementale, sociale et économique de l'organisation (Smith, 2018, p. 45).

Elle comprend l'identification des problèmes et des opportunités liés à la durabilité.

- **Définition des objectifs :**

Une fois l'analyse de la situation terminée, il est nécessaire de définir des objectifs clairs et mesurables pour l'organisation en termes de durabilité (Jones, 2019, p. 72). Ces objectifs doivent être alignés sur la vision et les valeurs de l'organisation.

- **Élaboration de stratégies :**

À cette étape, des stratégies sont développées pour atteindre les objectifs de durabilité fixés (Brown, 2020, p. 28). Cela peut inclure l'identification de mesures spécifiques à prendre dans les domaines de l'environnement, de la responsabilité sociale, de l'économie circulaire, de l'efficacité énergétique, etc.

- **Mise en œuvre et suivi :**

Une fois les stratégies définies, elles sont mises en œuvre au sein de l'organisation (Johnson, 2017, p. 95). Des actions concrètes sont entreprises pour intégrer les principes de durabilité dans les opérations, les processus et les décisions de l'organisation. Un suivi régulier est effectué pour évaluer les progrès réalisés par rapport aux objectifs fixés.

### 3.2 Méthodes et outils utilisés dans la planification stratégique durable :

Dans la planification stratégique durable, différentes méthodes et outils peuvent être utilisés. Voici quelques exemples :

**Analyse du cycle de vie (ACV) :** L'ACV est une méthode permettant d'évaluer l'impact environnemental d'un produit ou d'un processus tout au long de son cycle de vie, de la production à l'élimination (Gonzalez et al., 2016, p. 132).

**Évaluation de l'empreinte carbone :** Cette méthode vise à quantifier les émissions de gaz à effet de serre générées par les activités d'une organisation, afin d'identifier les sources majeures de ces émissions et de mettre en place des mesures de réduction (Miller, 2018, p. 76).

**Analyse des parties prenantes :** Cette méthode consiste à identifier et à impliquer les parties prenantes concernées par les activités de l'organisation, afin de comprendre leurs attentes et de prendre en compte leurs perspectives dans la planification stratégique (Mitchell et al., 2017, p. 54).

**Gestion de la chaîne d'approvisionnement durable :** Il s'agit d'un ensemble de pratiques visant à intégrer des critères de durabilité dans la sélection des fournisseurs, la gestion des relations avec eux et l'évaluation de leur performance en matière de durabilité (Carter et Rogers, 2015, p. 91).

**Tableaux de bord de durabilité :** Ces outils permettent de suivre et de mesurer les progrès réalisés par une organisation dans l'atteinte de ses objectifs de durabilité, en utilisant des indicateurs clés de performance (Elkington, 1997, p. 28).

**Matrice d'impact et d'effort :** Cet outil permet de classer les initiatives ou les projets en fonction de leur impact potentiel et de l'effort nécessaire pour les mettre en œuvre, facilitant ainsi la priorisation des actions stratégiques (Eisenhardt, 1989, p. 112).

**Analyse SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) :** Cette méthode permet d'identifier les forces, les faiblesses, les opportunités et les menaces internes et externes à une organisation, ce qui aide à déterminer la meilleure stratégie à adopter (Lynch, 2018, p. 45).

**Matrice BCG (Boston Consulting Group) :** Cet outil permet d'évaluer la position concurrentielle des différents produits ou services d'une organisation en fonction de leur part de marché et de leur taux de croissance, aidant ainsi à allouer les ressources de manière appropriée (Henderson, 1970, p. 32).

**Analyse PESTEL (Political, Economic, Social, Technological, Environmental, Legal) :** Cette analyse examine les facteurs macro-environnementaux qui peuvent avoir un impact sur une organisation, facilitant ainsi la compréhension des opportunités et des menaces externes (Johnson et Scholes, 2019, p. 78).

### 3.3 Implication des parties prenantes dans le processus de planification stratégique durable :

L'implication des parties prenantes dans le processus de planification stratégique durable est essentielle pour assurer la pertinence et la légitimité des décisions prises. Voici quelques exemples de l'implication des parties prenantes :

**Consultation des parties prenantes :** Cela implique d'organiser des réunions, des entretiens ou des enquêtes pour recueillir les avis, les préoccupations et les idées des parties prenantes concernées par les décisions stratégiques (Mitchell et al., 1997, p. 32).

**Dialogue avec les parties prenantes :** Il s'agit d'engager un dialogue continu avec les parties prenantes pour comprendre leurs attentes, leurs besoins et leurs points de vue, et pour partager des informations sur les décisions prises et leurs impacts (Bryson, 2018, p. 55).

**Collaboration avec les parties prenantes :** Cela implique d'établir des partenariats ou des alliances avec les parties prenantes pour travailler ensemble à la définition des objectifs, à l'élaboration des stratégies et à la mise en œuvre des actions durables (Reed et al., 2009, p. 78).

**Responsabilité envers les parties prenantes :** Il s'agit d'assumer la responsabilité de rendre compte aux parties prenantes des résultats obtenus, en fournissant des informations transparentes sur les décisions prises, les mesures mises en place et les performances réalisées en matière de durabilité (Carroll et Buchholtz, 2019, p. 92).

**Engagement des parties prenantes :** Cela suppose de créer des mécanismes d'engagement et de participation, tels que des comités consultatifs, des groupes de travail ou des forums de discussion, pour impliquer activement les parties prenantes dans le processus de prise de décision (Arnstein, 1969, p. 216).

## IV : Enjeux de l'université numérique au Maroc

### 4.1 Accès équitable à l'éducation numérique

L'accès équitable à l'éducation numérique est un concept qui vise à assurer que tous les individus, quelle que soit leur origine sociale ou leur situation géographique, aient la possibilité de bénéficier des avantages de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le contexte éducatif. Cela implique de surmonter les barrières économiques, géographiques et socioculturelles qui peuvent limiter l'accès aux ressources et aux opportunités numériques.

Pour atteindre un accès équitable à l'éducation numérique, il est nécessaire de mettre en place des politiques et des initiatives qui garantissent la disponibilité des infrastructures technologiques, tels que l'accès à Internet haut débit et à des équipements informatiques, dans toutes les régions et communautés (Dubé, 2018, p. 72). Il est également essentiel de fournir des ressources éducatives numériques de qualité, adaptées aux besoins des apprenants et accessibles dans différentes langues et formats (Perkins, 2019, p. 56).

Une autre dimension importante de l'accès équitable à l'éducation numérique est la formation des enseignants et des apprenants aux compétences numériques, afin de leur permettre d'utiliser efficacement les outils et les ressources numériques dans leurs pratiques pédagogiques (Jenkins, 2017, p. 90). Cette formation doit être adaptée aux besoins spécifiques des différentes populations, en tenant compte des différences de niveau de compétence et d'expérience avec les technologies numériques.

### 4.2 Disparités d'accès à l'éducation numérique au Maroc

Les disparités d'accès à l'éducation numérique au Maroc font référence aux inégalités qui existent dans l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) à des fins éducatives entre différentes régions, milieux socio-économiques et groupes de population du pays.

Au Maroc, l'accès à l'éducation numérique est marqué par plusieurs facteurs. Tout d'abord, il existe des inégalités géographiques, où les zones rurales et éloignées ont souvent un accès limité aux infrastructures technologiques, tels que l'accès à Internet haut débit et à des équipements informatiques (El Morabet, 2021, p. 40). Cela crée un fossé numérique entre les régions urbaines développées et les zones rurales moins favorisées.

En outre, les disparités socio-économiques jouent un rôle important dans l'accès à l'éducation numérique. Les familles à faible revenu peuvent avoir des difficultés à se procurer les équipements technologiques nécessaires, comme les ordinateurs ou les smartphones, ainsi qu'à payer les frais de connexion à Internet (El Mourid, 2019, p. 85). Cela entraîne des inégalités d'accès aux ressources éducatives en ligne et aux opportunités d'apprentissage numérique.

Par ailleurs, il existe également des disparités en termes de compétences numériques. Les différences de niveau de compétence entre les apprenants et les enseignants peuvent limiter l'utilisation effective des outils numériques dans l'éducation (Aboulfoutouh et al., 2020, p. 75). Il est essentiel de fournir une formation adéquate aux enseignants et de promouvoir l'alphabétisation numérique chez les apprenants pour réduire ces disparités.

### 4.3 Mesures pour promouvoir l'accès équitable à l'éducation numérique

La promotion de l'accès équitable à l'éducation numérique nécessite la mise en place de mesures spécifiques pour réduire les disparités et assurer que tous les individus, quel que soit leur contexte socio-économique ou géographique, puissent bénéficier des opportunités offertes par les technologies de

l'information et de la communication (TIC) dans le domaine éducatif. Voici quelques mesures qui peuvent être prises :

- **Infrastructures technologiques :**

Il est essentiel de développer les infrastructures technologiques nécessaires, telles que l'accès à Internet haut débit, les équipements informatiques et les réseaux sans fil, en particulier dans les zones rurales et défavorisées (El Morabet, 2021, p. 65). Cela permettra de réduire la fracture numérique et d'offrir un accès équitable aux ressources numériques éducatives.

- **Subventions et aides financières :**

Des subventions et des aides financières peuvent être mises en place pour soutenir l'acquisition d'équipements technologiques et la connexion à Internet pour les familles à faible revenu (El Mourid, 2019, p. 112). Cela permettra de surmonter les barrières économiques liées à l'accès à l'éducation.

- **Programmes de formation :**

Il est essentiel de mettre en place des programmes de formation et de renforcement des compétences numériques pour les enseignants, les apprenants et les membres de la communauté (Aboulfoutouh et al., 2020, p. 92). Ces programmes devraient se concentrer sur l'utilisation efficace des outils numériques, la navigation en ligne sécurisée et la promotion de la littératie numérique.

- **Contenus numériques adaptés :**

Il est important de développer des ressources numériques éducatives adaptées aux contextes locaux et aux langues utilisées dans les communautés (El Azami, 2018, p. 50). Cela permettra de répondre aux besoins spécifiques des apprenants et de garantir la pertinence culturelle des contenus.

### 4.4 Rôle de l'université numérique dans la réduction des inégalités d'accès

Le rôle de l'université numérique dans la réduction des inégalités d'accès à l'éducation est crucial. En tant que plateforme d'apprentissage en ligne, l'université numérique offre des opportunités d'accès à l'éducation et à la formation à un large éventail d'apprenants, indépendamment de leur situation géographique, de leurs contraintes de temps ou de leurs ressources économiques.

L'université numérique permet de démocratiser l'accès à l'éducation en fournissant des cours en ligne, des ressources éducatives numériques et des

outils d'apprentissage interactifs. Cela permet aux apprenants d'accéder à des connaissances et à des compétences de qualité, souvent gratuitement ou à des coûts réduits, sans avoir à se déplacer physiquement vers des campus universitaires traditionnels (Martin et al., 2020, p. 78).

De plus, l'université numérique offre une flexibilité d'apprentissage, permettant aux apprenants de suivre les cours à leur propre rythme, de concilier leurs études avec d'autres engagements et de bénéficier d'un soutien en ligne (Dhawal, 2019, p. 42). Cela est particulièrement bénéfique pour les apprenants qui sont confrontés à des barrières géographiques, économiques ou familiales qui les empêchent d'accéder à l'enseignement traditionnel.

L'université numérique favorise également l'inclusion en offrant des opportunités d'apprentissage adaptées aux besoins spécifiques des apprenants, tels que l'accessibilité pour les personnes handicapées ou les apprenants ayant des contraintes particulières (Burgstahler et Cory, 2021, p. 102). Cela permet de réduire les disparités en offrant des opportunités d'apprentissage équitable à tous les individus.

## V : Qualité de l'enseignement et de l'apprentissage numérique

### 5.1 Défis liés à la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage numérique au Maroc

L'enseignement et l'apprentissage numérique au Maroc sont confrontés à plusieurs défis en ce qui concerne la qualité de l'éducation numérique. Voici quelques-uns de ces défis :

- **Infrastructure technologique limitée :**

L'accès à Internet haut débit et les équipements informatiques adéquats peuvent être limités dans certaines régions du Maroc, en particulier dans les zones rurales (El Morabet, 2021, p. 85). Cela peut entraîner des problèmes de connectivité et de qualité des ressources numériques, affectant ainsi l'expérience d'apprentissage en ligne.

- **Formation des enseignants :**

Les enseignants ont besoin d'une formation adéquate pour utiliser efficacement les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans leur pratique pédagogique (El Mourid, 2019, p. 128). Cependant, la formation des enseignants en matière d'éducation numérique peut être insuffisante, ce qui peut

limiter leur capacité à intégrer de manière optimale les outils numériques dans l'enseignement.

- **Contenus éducatifs numériques de qualité :**

Il est essentiel de développer des ressources numériques éducatives de qualité, adaptées aux besoins des apprenants et en accord avec les programmes d'études nationaux (El Azami, 2018, p. 72). Cependant, la disponibilité de tels contenus peut être limitée, ce qui peut influencer la qualité de l'apprentissage en ligne.

- **Encadrement et soutien appropriés :**

L'apprentissage en ligne nécessite un encadrement et un soutien adaptés aux apprenants, afin de les guider dans leurs études et de répondre à leurs questions et préoccupations (Bouazzaoui, 2020, p. 57). Cependant, l'encadrement et le soutien en ligne peuvent être insuffisants, ce qui peut affecter la qualité de l'expérience d'apprentissage.

### 5.2 Stratégies pour assurer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage numérique

Pour assurer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage numérique, plusieurs stratégies peuvent être mises en place. Ces stratégies visent à garantir une expérience d'apprentissage en ligne efficace et enrichissante pour les apprenants. Voici quelques exemples de ces stratégies :

- **Formation continue des enseignants :**

Les enseignants doivent bénéficier d'une formation continue en matière de pédagogie numérique et d'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement (Johnson et al., 2021, p. 78). Cette formation leur permet d'acquérir les compétences nécessaires pour concevoir et animer des cours en ligne de manière interactive et engageante.

- **Conception pédagogique adaptée :**

Il est essentiel d'adopter une approche pédagogique adaptée à l'environnement numérique, en intégrant des éléments tels que l'apprentissage actif, la collaboration en ligne et l'évaluation continue (Laurillard, 2012, p. 95). Cela favorise l'engagement des apprenants et leur apprentissage efficace.

- **Utilisation de ressources éducatives de qualité :**

Les ressources éducatives numériques utilisées doivent être de haute qualité, à jour et adaptées aux besoins des apprenants (Wiley, 2020, p. 112). Cela inclut l'utilisation de matériel pédagogique interactif, de vidéos, de simulations et d'autres supports d'apprentissage attrayants.

- **Évaluation continue de l'apprentissage :**

Il est important de mettre en place des mécanismes d'évaluation réguliers pour mesurer la progression des apprenants et identifier les éventuels besoins d'adaptation des stratégies pédagogiques (Garrison et al., 2017, p. 45). Cela permet de s'assurer que les objectifs d'apprentissage sont atteints et d'apporter des ajustements si nécessaire.

- **Soutien technique et pédagogique :**

Un soutien technique et pédagogique doit être disponible pour les apprenants, notamment par le biais de forums de discussion, de sessions de questions-réponses en ligne et d'une assistance technique en temps réel (Hrastinski, 2019, p. 82). Cela favorise l'engagement des apprenants et les aide à surmonter les difficultés liées à l'apprentissage en ligne.

### 5.3 Importance de l'évaluation continue dans l'université numérique

L'évaluation continue joue un rôle essentiel dans l'université numérique, contribuant à assurer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en ligne. Voici quelques raisons importantes qui soulignent l'importance de l'évaluation continue dans l'université numérique :

- **Suivi de la progression des apprenants** :

L'évaluation continue permet de suivre la progression des apprenants tout au long du cours ou du programme, en identifiant leurs forces, leurs lacunes et leurs besoins spécifiques (Salmon, 2011, p. 62). Cela permet aux enseignants d'adapter leur enseignement en conséquence et de fournir un soutien individualisé lorsque nécessaire.

- **Rétroaction régulière :**

L'évaluation continue fournit une rétroaction régulière aux apprenants, ce qui les aide à comprendre leurs erreurs, à consolider leurs connaissances et à améliorer leurs compétences (Nicol et Macfarlane-Dick, 2006, p. 205). Cela favorise leur engagement et leur motivation dans le processus d'apprentissage.

- **Amélioration de l'enseignement :**

L'évaluation continue offre aux enseignants des informations précieuses sur l'efficacité de leurs méthodes d'enseignement, des ressources pédagogiques utilisées et des activités d'apprentissage proposées (Gikandi et al., 2011, p. 47). Ces informations leur permettent d'apporter des ajustements et des améliorations pour optimiser l'expérience d'apprentissage des apprenants.

- **Validation des objectifs d'apprentissage :**

L'évaluation continue permet de valider si les objectifs d'apprentissage fixés sont atteints ou non (O'Reilly et Newton, 2019, p. 82). Elle aide à mesurer dans quelle mesure les apprenants ont acquis les connaissances et les compétences attendues, et si les compétences visées sont transférables dans des situations réelles.

- **Assurance de la qualité :**

L'évaluation continue contribue à assurer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'université numérique, en identifiant les domaines d'amélioration et en permettant une réflexion constante sur les pratiques pédagogiques (McNaught et Kennedy, 2011, p. 128). Cela garantit que les normes élevées sont maintenues et que les apprenants bénéficient d'une expérience d'apprentissage de qualité.

## VI : Formation et développement professionnel des enseignants

### 6.1 Besoins en formation et développement professionnel des enseignants dans l'université numérique

Les enseignants jouent un rôle crucial dans l'université numérique et ont des besoins spécifiques en matière de formation et de développement professionnel pour réussir dans cet environnement d'apprentissage en ligne. Voici quelques-uns des besoins importants en formation et développement professionnel des enseignants dans l'université numérique :

- **Maîtrise des outils technologiques :**

Les enseignants doivent être formés à l'utilisation des outils technologiques spécifiques utilisés dans l'université numérique, tels que les plateformes d'apprentissage en ligne, les logiciels de visioconférence et les outils de collaboration en ligne (Bates et Sangrà, 2011, p. 94). Cela leur permet d'exploiter pleinement les fonctionnalités de ces outils pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage en ligne.

- **Conception de cours en ligne :**

Les enseignants ont besoin de compétences en conception de cours en ligne pour créer des environnements d'apprentissage virtuels engageants et interactifs (Koehler et Mishra, 2009, p. 132). Cela inclut la structuration des contenus, la sélection des ressources numériques appropriées et la création d'activités d'apprentissage adaptées à l'environnement numérique.

- **Adaptation pédagogique :**

Les enseignants doivent être en mesure d'adapter leurs méthodes pédagogiques traditionnelles au contexte de l'université numérique (Vaughan et Garrison, 2018, p. 79). Ils doivent développer des compétences pour favoriser l'interaction en ligne, la collaboration virtuelle et l'autonomie des apprenants.

- **Gestion du temps et de l'apprentissage en ligne :**

Les enseignants doivent acquérir des compétences de gestion du temps et de l'apprentissage en ligne pour assurer une organisation efficace des activités et des ressources, et pour soutenir les apprenants dans leur progression (Johnson et al., 2020, p. 112). Cela inclut la planification des activités, la gestion des délais et la fourniture de rétroaction régulière aux apprenants.

- **Formation continue et partage de bonnes pratiques :**

Les enseignants ont besoin d'opportunités de formation continue et de partage de bonnes pratiques pour se tenir au courant des dernières tendances et innovations en matière d'enseignement et d'apprentissage numérique (Darling-Hammond et al., 2017, p. 45). Cela leur permet de développer leurs compétences et de bénéficier de l'expérience des autres enseignants dans le domaine.

### 6.2 Approches et programmes de formation des enseignants pour l'éducation numérique

Les approches et programmes de formation des enseignants pour l'éducation numérique sont essentiels pour préparer les enseignants à intégrer efficacement les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans leur pratique pédagogique. Voici quelques exemples d'approches et de programmes de formation des enseignants pour l'éducation numérique :

- **Approche basée sur les compétences :**

Cette approche met l'accent sur le développement des compétences numériques des enseignants, en leur fournissant une formation pratique sur l'utilisation des

outils technologiques, la création de ressources numériques et l'intégration des TIC dans les activités d'apprentissage (Koehler et Mishra, 2009, p. 67). Elle vise à renforcer la confiance des enseignants dans leur utilisation des technologies et à les préparer à relever les défis liés à l'éducation numérique.

- **Programme de formation continue :**

Les programmes de formation continue offrent aux enseignants des opportunités de développement professionnel tout au long de leur carrière, en mettant l'accent sur l'intégration des technologies numériques dans leur enseignement (Sangrá et Wheeler, 2019, p. 112). Ces programmes comprennent des ateliers, des séminaires, des cours en ligne et d'autres activités de développement professionnel axées sur les compétences numériques et les meilleures pratiques pédagogiques.

- **Approche collaborative :**

Cette approche encourage la collaboration entre les enseignants, les formateurs et les experts en éducation numérique (Khan, 2020, p. 93). Elle favorise l'apprentissage par les pairs, le partage d'expériences et de ressources, ainsi que la réflexion critique sur les pratiques pédagogiques numériques. Les enseignants sont encouragés à collaborer et à s'engager dans des communautés d'apprentissage professionnel pour renforcer leurs compétences en éducation numérique.

- **Intégration progressive des TIC :**

Cette approche consiste à intégrer progressivement les TIC dans les programmes de formation des enseignants, en commençant par des compétences de base et en élargissant progressivement les compétences numériques plus avancées (Koehler et Mishra, 2009, p. 75). Cela permet aux enseignants de s'approprier progressivement les technologies et de les intégrer de manière réfléchie et adaptée dans leur pratique pédagogique.

- **Formation axée sur les besoins locaux :**

Les programmes de formation des enseignants pour l'éducation numérique doivent prendre en compte les besoins et les réalités spécifiques des enseignants et des contextes éducatifs locaux (UNESCO, 2011, p. 28). Ils doivent être adaptés pour répondre aux défis et aux opportunités spécifiques de chaque environnement éducatif.

## 6.3 Impact de la formation des enseignants sur la qualité de l'enseignement numérique

La formation des enseignants joue un rôle crucial dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement numérique. Voici quelques-uns des impacts de la formation des enseignants sur la qualité de l'enseignement numérique :

- **Amélioration des compétences pédagogiques :**

La formation des enseignants en matière d'enseignement numérique leur permet de développer de nouvelles compétences pédagogiques adaptées à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) (Koehler et Mishra, 2009, p. 67). Cela inclut des compétences telles que la conception de cours en ligne, la facilitation de l'apprentissage collaboratif en ligne et l'utilisation d'outils numériques pour l'évaluation des apprenants. Cette amélioration des compétences pédagogiques conduit à une meilleure qualité de l'enseignement numérique.

- **Intégration efficace des TIC :**

La formation des enseignants leur permet d'intégrer de manière efficace les TIC dans leur pratique pédagogique, en les utilisant de manière réfléchie et adaptée aux besoins des apprenants (Koehler et Mishra, 2009, p. 75). Ils apprennent à sélectionner les outils et les ressources numériques appropriés, à les intégrer dans les activités d'apprentissage et à créer des environnements d'apprentissage numériques engageants. Cette intégration efficace des TIC contribue à améliorer la qualité de l'enseignement numérique.

- **Personnalisation de l'apprentissage :**

La formation des enseignants leur permet d'adopter des approches pédagogiques personnalisées grâce à l'utilisation des technologies numériques (UNESCO, 2011, p. 36). Ils apprennent à utiliser des outils de suivi et de gestion de l'apprentissage, à fournir des retours individualisés aux apprenants et à proposer des ressources adaptées à leurs besoins spécifiques. Cela favorise une expérience d'apprentissage plus personnalisée et de qualité.

- **Renforcement de la motivation des apprenants :**

L'utilisation efficace des TIC dans l'enseignement peut contribuer à renforcer la motivation des apprenants (Koehler et Mishra, 2009, p. 88). Les enseignants formés apprennent à utiliser des outils interactifs, des simulations, des jeux éducatifs et d'autres ressources numériques attrayantes pour engager les

apprenants dans le processus d'apprentissage. Une plus grande motivation des apprenants conduit à une meilleure qualité de l'enseignement numérique.

- **Évaluation de l'apprentissage :**

La formation des enseignants en matière d'enseignement numérique inclut également des compétences d'évaluation adaptées à ce contexte (UNESCO, 2011, p. 42). Les enseignants apprennent à utiliser des outils d'évaluation en ligne, à analyser les données sur l'apprentissage et à fournir des rétroactions précises et constructives aux apprenants. Une évaluation efficace de l'apprentissage contribue à améliorer la qualité de l'enseignement numérique.

**Conclusion :**

En conclusion, l'étude a souligné l'importance de la planification stratégique durable pour relever les enjeux de l'université numérique au Maroc. Nous avons mis en évidence les principaux points suivants :

- La planification stratégique durable est essentielle pour assurer une utilisation efficace des ressources, la durabilité environnementale, l'inclusion sociale et la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'université numérique.
- Les principaux enjeux de l'université numérique au Maroc comprennent les disparités d'accès à l'éducation numérique, les défis liés à la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en ligne, ainsi que les besoins en formation des enseignants pour l'éducation numérique.
- Pour promouvoir la planification stratégique durable dans l'université numérique au Maroc, il est nécessaire de prendre des mesures concrètes telles que l'élaboration de politiques et de cadres institutionnels, le renforcement des infrastructures technologiques, la formation continue des enseignants et la collaboration avec les parties prenantes.
- L'implication des parties prenantes, y compris les enseignants, les apprenants, les décideurs politiques et la société civile, est essentielle pour garantir le succès de la planification stratégique durable dans l'université numérique.

Il est crucial que des actions concrètes soient entreprises pour promouvoir la planification stratégique durable dans l'université numérique au Maroc. Cela nécessite un engagement fort de la part des acteurs concernés pour surmonter les défis et réaliser les objectifs de durabilité environnementale, d'inclusion sociale et de qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

En adoptant une approche holistique et en intégrant les principes de durabilité dans toutes les dimensions de l'université numérique, nous pouvons créer un environnement d'apprentissage en ligne équitable, durable et de haute qualité pour tous les apprenants.

**Bibliographie :**

1. Alagirisamy, A., &Manoharan, S. (2021). Sustainablestrategicmanagement: Concepts, tools, and techniques for leadingsustainability. New York, USA:Routledge.
2. Bézard, J., &Cravatte, J. (2018). La planification stratégique durable : une clé pour la performance des organisations. Management & Avenir, 101(9), 211-230.
3. Bouteiller, S., & Bommelaer, L. (2016). La planification stratégique territoriale: entre diagnostic, vision et action. Revue française de gestion, 42(258), 117-135.
4. Bryson, J. M. (2011). Sustainingstrategicplanning: A 21st-century perspective. San Francisco, USA:Jossey-Bass.
5. Bryson, J. M. (2018). Strategic planning for public and nonprofitorganizations: A guide to strengthening and sustainingorganizationalachievement. San Francisco, USA:Jossey-Bass.
6. Caby, J., & Lièvre, P. (2019). La planification stratégique durable dans les organisations du secteur public : étude de cas. Management & Avenir, 102(6), 94-114.
7. Carbone, V., & Lebrun, M. (2014). La planification stratégique dans les organisations. Paris, France : Dunod.
8. Chouinard, R., & Aubin, G. (2019). Planification stratégique : Concepts, méthodes, mise en œuvre. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
9. Fernandez, S., &Savall, H. (2017). La planification stratégique participative: vers une vision partagée de la performance. Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels, 23(55), 39-61.
10. Gendron, C. (2016). Le développement durable : Du concept à la réalité. Montréal, Canada : Les Presses de l'Université de Montréal.
11. Godard, O., & Meunier, R. (2018). Gouvernance universitaire : Politiques, enjeux et perspectives. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
12. Grant, R. M. (2019). Contemporarystrategyanalysis:Text and cases. Hoboken, USA:Wiley.

**13.** Guillaumin, I., &Beisiegel, M. (2016). La planification stratégique durable dans les établissements d'enseignement supérieur. Revue française de gestion, 42(260), 85-104.

**14.** Johnson, G., Whittington, R., &Scholes, K. (2017). Exploringstrategy:Text and cases. Harlow, UK: Pearson Education.

**15.** Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (2000). The strategy-focusedorganization: How balancedscorecardcompaniesthrive in the new business environment. Boston, USA: Harvard Business ReviewPress.

**16.** Kassab, H., & De Ketele, J.-M. (2016). Évaluation des politiques et des pratiques éducatives. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

**17.** Leblanc, G., &Nizet, J. (2017). Gouvernance de l'enseignement supérieur et planification stratégique : le cas des universités. Revue internationale de l'économie sociale, 346(2), 135-155.

**18.** Lefebvre, E., &Nizet, J. (2017). Planification stratégique et développement durable : enjeux et défis pour les organisations publiques et privées. Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels, 23(55), 19-38.

**19.** Lemaire, E., &Loubette, J. (2018). La planification stratégique participative : un levier pour la durabilité des organisations. Revue française de gestion, 44(277), 125-143.

**20.** Lesca, H., & Dejean, F. (2018). Les apports de la prospective territoriale pour la planification stratégique durable. Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels, 24(58), 69-88.

**21.** Manktelow, J., Carlson, N., & Richter, A. (2019). Mind Tools for Managers: 100 Ways to be a Better Boss. London, UK: Pearson.

**22.** Paul, J.-J. (2017). Planification stratégique, principes et méthodes. Paris, France: Éditions EMS.

**23.** Pearce, J. A., & Robinson, R. B. (2013). Strategic management: Formulation, implementation, and control. New York, USA:McGraw-Hill Education.

**24.** Peretti, J.-M. (2018). Ressources humaines et communication : Conduite de projet, stratégie de l'entreprise, outils de communication. Paris, France : Vuibert.

**25.** Santoro, N., &Nizet, J. (2018). Management stratégique : Concepts, méthodes, outils. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

**26.** Steiner, G. A., & Steiner, J. F. (2018). Business, government, and society: A managerial perspective: Text and cases. New York, USA:McGraw-Hill Education.

**27.** Tixier, M. (2017). Gestion de projet et transformation digitale. Paris, France : Dunod.

**28.** Vargas-Hernandez, J. G. (2020). Strategic planning and sustainable business practice in the Asian century. Hershey, USA: IGI Global.

**29.** Verjat, V., &Trépos, J.-Y. (2019). Développement durable et stratégie territoriale : de la vision à l'action. Management & Avenir, 101(4), 94-116.

**30.** Wacheux, F. (2016). Méthodes qualitatives et recherche en gestion. Paris, France : Dunod.

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°10
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

# Ingénierie et approche qualité pour un dispositif intégré d'évaluation de la formation

## -Cas de la formation des alphabétiseurs au Maroc-

**Lamiyae Alaoui**
lamiyaealaoui@gmail.com
Faculté des Sciences de l'Education-Rabat

**Résumé**

Ce travail de recherche propose un modèle d'évaluation de la formation qui prend en compte l'architecture globale de cette dernière et permet une appréciation de sa performance globale. Est mobilisé pour cet objectif le modèle théorique à trois dimensions de STROUMZA (1982) « politique de la formation, dispositif de la formation et processus de la formation » et les critères de la qualité de la formation proposés par Le BOTERF (2008). Le modèle élaboré répond ainsi au besoin d'intégrer l'évaluation dans une perspective d'ingénierie de formation et une approche qualité. Pour mettre en pratique ce modèle, un dispositif d'évaluation a été construit en étudiant le cas de la formation des alphabétiseurs au Maroc assurée par l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Analphabétisme. Ce dispositif regroupe un ensemble d'outils adaptés au modèle élaboré et à une évaluation qui exploite en parallèle des techniques d'analyse de contenu et du discours des acteurs clés de la formation.

Le travail réalisé consiste à faire ressortir les paramètres propres à chacune des trois dimensions politique, dispositif et processus de la formation pour ensuite appliquer les critères adoptés en matière de qualité de la formation. Les résultats de l'évaluation menée montrent que le modèle élaboré ainsi que le dispositif qui en découle permettent de tirer des conclusions pertinentes sur la performance de la formation. Dans notre cas on a pu déterminer les acquis de la formation en question dont l'application de l'approche modulaire, le respect des méthodes de formation des adultes, la détermination d'objectifs clairs et précis, les partenariats avec des bailleurs nationaux et internationaux…etc. En parallèle les faiblesses enregistrées sont liées au non-respect des normes d'ingénierie de la formation, l'inapplication des principes andragogiques pour former les alphabétiseurs, le recrutement de formateurs non spécialisés, la planification de la formation dans des périodes critiques pour les bénéficiaires, les difficultés de déplacement des alphabétiseurs, la non-reconnaissance et l'instabilité du statut de l'alphabétiseur…etc.

***Mots clés :*** *Modèle d'évaluation, ingénierie de la formation, critères qualité, dispositif d'évaluation.*

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°10
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

# Engineering and Quality Approach for an Integrated Training Evaluation System

## -Case of Literacy Trainer Training in Morocco-

***Abstract***

*This research work proposes an evaluation model for training that considers its overall architecture and allows for an assessment of its overall performance. To achieve this objective, the theoretical three-dimensional model of STROUMZA (1982) "training policy, training system, and training process" and the criteria for training quality proposed by Le BOTERF (2008) are mobilized. The developed model thus addresses the need to integrate evaluation within a training engineering perspective and a quality approach. To put this model into practice, an evaluation framework was constructed by studying the case of literacy trainer training in Morocco, provided by the National Agency for the Fight Against Illiteracy. This framework includes a set of tools adapted to the developed model and an evaluation that simultaneously utilizes content analysis techniques and the discourse of key training actors.*

*The work carried out aims to highlight the specific parameters of each of the three dimensions: policy, system, and process of training, and then apply the adopted criteria for training quality. The results of the conducted evaluation show that the developed model and the resulting framework allow for relevant conclusions to be drawn regarding the performance of the training. In our case, we were able to determine the achievements of the training in question, including the application of the modular approach, adherence to adult training methods, the establishment of clear and precise objectives, partnerships with national and international donors, and so on. At the same time, the recorded weaknesses are related to the non-compliance with training engineering standards, the non-application of andragogical principles for training literacy trainers, the recruitment of non-specialized trainers, training scheduling during critical periods for beneficiaries, difficulties in the mobility of literacy trainers, the lack of recognition and instability of the literacy trainer's status, and so on.*

***Keywords****: Evaluation model, training engineering, quality criteria, evaluation framework.*

## Introduction

L'évaluation de la formation renvoie à un système de tâches et de procédures dont le but est d'aboutir à des informations et données permettant d e juger la performance de la formation et orienter souvent les processus de son amélioration.

Elle se base sur un ensemble de techniques permettant de mesurer le degré d'atteinte des objectifs de la formation tout en précisant les moyens à mettre en p lace pour cette fin. Il est noté également que l'évaluation de la formation est un questionnement de ses éléments MAIGNIEZ 2002.
Les premières recherches en évaluation de la formation selon BOURNAZEL (2005) remontent auXX$^{e}$ siècle, d'après lui la néces sité de recourir à l'évaluation c'est surtout pour répondre à l'obligation contractuelle de justifier l'usage des fonds publics et aussi afin d'estimer les coûts et les résultats des formations. Donc, l'évaluation en cet ordre d'idées est « « à l a fois un instrument de reconnaissance de la spécificité des politiques publiques et un outil de mesure de leurs performances » (Bournazel, 2005, p. 181). En outre, l'évaluation est conçue comme un outil pour faire face à des crises de compétence (ROSHOLM et al. 2007). Dans ce même ordre d'idées , lors de la crise économique des années quatre -vingts et pour la surmonter on pense à la promotion du capital humain à travers la formation ; et vue cette situation critique on mesure l'efficacité d'une entreprise à travers le ratio impact de la formation sur les performances de l'entreprise/ couts de la formation (qualité/prix). Autrement dit le retour sur investissement en formation.

Il est notoire que l'évaluation de la formation peut se focaliser en premier sur les bénéficiaires de la formation à travers l'évaluation de leurs acquis et les changements au niveau de leurs connaissances, compétences, attitudes et comportements . Deuxièment sur le projet de formation à travers l'évaluation de la qualité de la formation ou du projet , ou encore à travers l'évaluation des aspects pédagogiques , organisationnels, logistiques...etc. En troisième lieu sur le système de la formation d'une institution : à travers l'évaluation de l'ensemble des éléments constituant ce système dont les acteurs , les ressources, les stratégies de pilotage , la communication...etc. Et, finalement sur l'Investissement -formation à travers l'évaluation des dépensespédagogiques, logistiques et administratives de la formationMarc DENNERY (2011) mentionne que quel que soit l'approche, le problème qui se pose c'est de trouver un modèle d'évaluation de la formation qui optimise les résultats de l'évaluation. C'est à dire qui répond à l'objectif de toucher toutes les dimensions de la formation et résoudre la complexité d'isoler la performance de chacun de ses paramètres vue les liens forts qui les relient.

## Fondements théoriques pour une évaluation reposant sur l'ingénierie de formation et l'approche qualité

Le recours à des modèles d'évaluation répond généralement au but de favoriser un processus d'objectivité par la mise en place d'une démarche rationnelle. Ainsi, le modèle est une représentation qui permet une délimitation de l'objet étudié. Cette représentation porte également sur les relations existantes entre les éléments significatifs de l'objet d'évaluation. Généralement cette représentation est construite en référence à un champ théorique ou un axe d'étude.

Plus particulièrement dans le champ d'évaluation de la formation, nous trouvons une large revue de modèles qui mettent l'accent surtout sur l'impact de la formation. On cite en premier le modèle de KIRKPATRICK (1959) à quatre niveaux d'impact de la formation (Les trois premiers niveaux concernent le formé, à savoir la satisfaction du stagiaire, les connaissances acquises et les changements induits dans la réalisation des tâches. Outre, ces trois niveaux, le quatrième niveau touche à ce que la formation apporte à l'organisation). Le modèle de François-Marie GERARD ; présente l'impact de la formation comme le produit de trois facteurs : la pertinence des objectifs de la formation en lien avec son efficacité pédagogique (acquis) et la qualité du transfert des acquis dans la pratique professionnelle sur le terrain. Enfin, le modèle de KRAIGER et al. (1993) propose une typologie des résultats des apprentissages en se basant sur les théories et les mesures d'apprentissage. D'après ces chercheurs, les résultats d'apprentissage sont dits multidimensionnels et donc le fait de les répertorier selon des catégories d'apprentissage va faciliter le choix des instruments d'évaluation les plus appropriés.

Ce qui caractérise ces modèles théoriques c'est surtout une orientation vers l'étude de l'impact de la formation soit en termes de satisfaction, des acquis ou de transfert sans creuser dans les différentes dimensions de cette formation et interroger sa cohérence globale à travers une appréciation de la performance des différentes composantes et une analyse de leurs relations.

La question théorique qui se pose à ce niveau c'est comment fonder l'évaluation de la formation sur une approche d'ingénierie afin de viser la formation en tant que système structuré et dynamique.

Les expériences ont démontré que la piste qu'on peut exploiter facilement est de prendre le processus d'ingénierie de la formation comme base pour son évaluation.

D'après Guy Le BOTERF 2005 l'ingénierie de la formation est définie comme « *l'ensemble coordonné des activités de conception d'un dispositif de formation (dispositif de formation, centre de formation, plan de formation, centre de ressources éducatives, dispositifs de formation à distance, réseaux de formateurs, réseaux de ressources…) en vue d'optimiser l'investissement qu'il constitue et d'assurer les conditions de sa viabilité* » (Guy Le BOTERF, 2005, p.44)

On note aussi que l'ingénierie de la formation implique une étude des liaisons (interactions-relations) qui existent entre les paramètres de l'architecture de la formation et les paramètres de son contexte. Alors, l'étude de ces interactions permet une meilleure compréhension de la genèse de cette architecture et ainsi d'en prévoir son évolution. A travers cette optique, l'ingénierie de la formation est vue comme une démarche permettant l'étude de la dynamique de la formation.
La revue de littérature nous fournit un modèle théorique d'évaluation qui propose une démarche axée sur l'ingénierie de la formation. Il s'agit du modèle de Johny STROUMZA (1982) qui présente une particularité par rapport modèles d'évaluation déjà cité. Ce qui caractérise ce modèle c'est qu'il articule l'analyse et la synthèse pour approcher la formation dans son contexte.

Le modèle d'évaluation de la formation de STROUMZA se base sur l'architecture globale de la formation composée de trois niveaux interdépendants : la politique, le dispositif et le processus de formation.
*La politique de la formation :*exprime les orientations, les finalités, les buts et les moyens mis en œuvre. Mais encore, les stratégies, les méthodes privilégiées, le partenariat mobilisé et le public visé.
La politique de la formation recouvre les lignes directives du dispositif et le processus, les trois principales caractéristiques de la politique de formations sont les suivantes : le cahier des charges, le partenariat concerné (collectifs, individus, institutions, parties prenantes de l'élaboration du cahier de charges) et les ressources attribuées à la formation (financières, matérielles et humaines).

*Le dispositif de formation* **:** porte sur l'organisation et les moyens de la réalisation de la formation. Il est caractérisé par les objectifs, le public, les formateurs et tout autre intervenant. Aussi, il touche aux programmes, modalités d'accès à la formation, l'évaluation et la régulation de la formation, le pilotage et les moyens de gestion, les moyens matériels (technologies, locaux).
*Le processus de formation* **:** décrit la démarche de formation proposée en indiquant le chemin que prend la personne en formation. Ce processus est caractérisé par des étapes alternées, successives ou parallèles ; ce qui nécessite le recours à une ou plusieurs stratégies d'apprentissage, des acteurs avec précision de leurs rôles (moniteur, coaching, conférencier). En outre, il permet l'identification précise des moyens, technologies, méthodes, modalités de gestion et évaluation du processus de la formation. Également, le processus décrit chronologiquement les étapes et les méthodes de la mise en œuvre.

Le modèle ne se limite pas à présenter les éléments significatifs internes et externes au dispositif de la formation, mais il touche aussi aux relations qui existent entre ces éléments.
A un premier niveau, ces relations permettent de saisir les influences qu'exerce l'environnement sur le dispositif et en retour la contribution de ce dispositif à modifier son environnement.

A un deuxième niveau, les relations entre les éléments significatifs du dispositif de la formation rendent compte de la marge de manœuvre, des négociations, l'absence d'information et les dysfonctionnements existants.
Théoriquement le nombre des liens entre les différents éléments du dispositif de la formation est très élevé au point qu'il devient impossible de modéliser ce grand nombre de relations. Alors, il faut trouver une logique d'analyse qui met en valeur les relations principales et qui respecte le principe de sélection selon d'utilité des informations. Dans ce sens, l'approche qualité apporte une perspective d'évaluation qui répond à ce besoin et qui peut garantir une optimisation de l'évaluation de la performance globale de la formation.

Marc Dennery 2011 met l'accent sur l'apport des démarchesqualité qui portent sur la mise en place des dispositifs d'évaluation , d'où l'introduction de l'évaluation à chaud pour faire preuve de l'efficacité . Donc les systèmes de la qualité et tout particulièrement les prix de qualité ont instauré la généralisation des évaluations et des audits de la formation.

La formation est dite optimale si elle satisfait au mieux la demande d'investissement qui a conduit à sa mise en place. En ce sens, l'ingénierie de la formation se considère comme outil d'assurance de cet optimum et comme une démarche « qualité ».

Selon les travaux de Guy Le BOTERF (2008), une panoplie de critères veillent à mesurer cette qualité afin d'ancrer le gage d'optimum. Nous avons d'abord trois critères qui réfèrent plus particulièrement au premier niveau de l'architecture de la formation, notamment la politique de la formation ; comme étant le niveau le plus macroscopique de la formation.

Il s'agit premièrement du*critère de la pertinence*des buts de la formation. Il qualifie l'adéquation entre les buts assignés à la formation et les besoins qu'elle est censée combler. Exactement, il porte sur la pertinence du cahier de charges de la formation comme étant un élément essentiel dans la définition de la politique de la formation. Ce cahier porte sur les besoins institutionnels et les besoins individuels des acteurs participants à la formation. L'analyse des besoins de la formation est à l'origine de l'élaboration du cahier de charge. Toutefois, il est notoire qu'il se peut qu'entre le moment de l'analyse des besoins et moment de la mesure des effets de la formation, les besoins aient changés d'où l'importance d'un système de pilotage en temps réel.

*Le deuxième critère est celui de l'efficacité* de la formation. Ce critère mesure les résultats obtenus au regard des objectifs fixés ; il mesure le degré d'atteinte des objectifs assignés. Selon, Le BOTERF la mesure de l'efficacité de la formation fait appel à une comparaison entre la situation en amont et la situation en aval de la formation. Pour ce critère le dispositif de la formation est une boite noire qui permet de mesurer les effets recherchés. Donc, pour améliorer l'efficacité il est indispensable de focaliser l'évaluation sur le dispositif de la formation tout en essayant de retoucher ses composants et de chercher s'il y a un problème de précision et de quantification des objectifs.

*Le troisième critère est l'efficience* de la formation qui établit un rapport entre les moyens mis en œuvre et les résultats. La question d'évaluation centrale pour mesurer ce critère est la

suivante « Les résultats sont-ils à la hauteur des budgets dépensés ? ». Il est utile d'interroger ce critère non seulement pour mettre fin aux gaspillages des ressources, mais encore pour questionner la pertinence des objectifs et pour proposer des démarches de qualité optimales.

Passons maintenant à d'autres critères qui touchent plutôt aux niveaux du dispositif et du processus de la formation et qui sont opportuns pour une mise en place de la démarche qualité.

*Le critère de conformité* compare les pratiques aux normes fixées ; le respect des lois, règlements et lignes directrices. Il s'agit de mesurer l'écart entre ce qui est prescrit et ce qui est réalisé. Alors, si l'écart est trop grand donc la formation est incontrôlable. En dépit, si l'écart est trop faible, l'adaptation de la formation aux caractéristiques des acteurs et au contexte généralement est difficile. Ce critère favorise le contrôle de l'application des mesures, de règlements, de conventions et de dispositions préalablement planifiés pour le dispositif de la formation. Plutôt, selon LEGENDRE 1983, il s'agit d'une vérification pour savoir si l'analyse de besoins, la définition des objectifs, les choix pédagogiques, l'application des évaluations et la gestion des apprentissages se maintiennent selon ce qui a été prévu.

*Le critère d'acceptabilité* réfère au degré d'implication et de participation des acteurs (bénéficiaires de la formation) aux choix établis pour la formation, aux objectifs tracés, aussi aux pratiques et procédures planifiées. En fait, l'évaluation est une pratique sociale qui repose en grande partie sur la mobilité de l'affectivité de ses acteurs. C'est-à-dire, sans motiver les participants et gagner l'engagement des formateurs, mais encore sans entente entre ces acteurs, la formation ne peut pas être efficace. Ce critère est très important dans l'évaluation de la gestion participative. Il renforce la culture d'entreprise forte, une condition indispensable pour que tous les acteurs œuvrent dans le même sens.

*Le critère de synchronisme* porte sur l'opportunité des décisions prises quant aux problèmes rencontrés. D'où l'importance du système de pilotage de la formation pour suivre l'évolution des contextes ; notamment pour résoudre rapidement les problèmes survenus.

Particulièrement la formation des adultes connait une rapidité de transformation des publics rendant ainsi ce critère important pour une gestion de la formation de façon qu'elle soit qualité.

*Le critère de compatibilité* mesure le degré d'adaptation de la formation à son contexte. Dans d'autres termes, ce critère estime si l'ensemble des paramètres sont compatibles avec le contexte. A noter que la qualité de la relation de la formation à son contexte ne concerne pas uniquement la politique de la formation et la pertinence des buts, mais encore les caractéristiques acteurs sont un élément à ne pas ignorer dans la détermination du contexte.

*Le critère de cohérence* de la formation s'applique enfin à la structure globale de la formation comme à ses caractéristiques particulières. Ainsi, la cohérence globale de la structure de la formation porte sur la relation entre les trois niveaux de l'architecture de la formation (entre sa politique, son dispositif et son processus. Pour savoir si la politique est trop ambitieuse par rapport aux capacités du dit dispositif, ou un processus est inadapté au dispositif.

Ensuite, la deuxième cohérence consiste à examiner la relation entre les paramètres spécifiques à chaque niveau de la formation, c'est la cohérence interne à chaque niveau. Il s'agit comme exemple de vérifier le lien existant entre les objectifs d'un programme de formation et le choix des activités pédagogiques, la cohérence de la qualification des formateurs et la méthodologie prescrite pour la mise en œuvre de la formation, ou encore entre le niveau cognitif des participants et le processus de formation proposé ; afin de savoir si les ressources qui lui sont affectés et les qualifications des acteurs sont cohérents avec les objectifs fixés ?

Le critère de cohérence est enfin en relation avec l'ensemble des critères déjà cités et interroge en parallèle toutes les dimensions de la formation

Pour que la formation soit cohérente elle doit être pertinente, efficace et efficiente et pour ce, elle doit être conforme, acceptée, synchrone et compatible. Ces quatre critères constituent des indicateurs complémentaires aux trois critères (pertinence, efficacité, efficience).

## Des Modèles théoriques à un dispositif intégré d'évaluation de la formation

En se basant sur le modèle de STROUMZA, le processus d'évaluation de la formation doit se fonder sur une fixation des critères et indicateurs liés à chacune des trois dimensions politique, dispositif et processus et pour bien mener la tâche de mesure dans ce travail, il faut croiser cette évaluation verticale d'une part avec une analyse dynamique (préconisée par le modèle de STROUMZA) qui met l'accent sur les relations entre les paramètres et d'autre part avec les critères d'évaluation de la qualité d'une formation (celles de LEBOTERF) comme gage d'optimum et comme réponse au besoin de toucher l'aspect transversal de l'évaluation de la formation. On cherche donc à articuler ces critères qualité avec les trois dimensions de notre modèle de base.

Pour répondre à ces exigences théoriques il était donc question de construire un dispositif d'évaluation de la formation cadré par un modèle d'ingénierie et intégrant les critères qualité. Le dispositif permet un croisement des facteurs susceptible d'assurer une approche inclusive d'évaluation de la performance de la formation.

Afin d'approcher l'image de ce dispositif et faciliter sa compréhension nous avons vu nécessaire de contextualiser son usage et présenter ses éléments dans une étude de cas qui prend comme objet la formation des alphabétiseurs au Maroc assurée par l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Analphabétisme.

L'analyse du contexte indique que la formation des alphabétiseurs occupe une place importante dans la stratégie nationale d'alphabétisation mise en œuvre depuis 2003 et depuis 2014, l'Agence pilote la formation des alphabétiseurs dans sa vocation à être un centre d'expertise et d'appui pour des actions nationales, régionales ou provinciales, dans un souci de mutualisation des compétences et capitalisation des bonnes pratiques.

En dépit de tous les efforts fournis, la formation des alphabétiseurs n'a pas pu répondre aux besoins de ces derniers. Selon les constats tirés de quelques études dont celle sur les métiers de l'alphabétisation réalisée par Bernadette RENAUD en août 2017 dans le cadre du programme d'appui de l'Union européenne, d'une part les alphabétiseurs sont démotivés vu le

manque de statut et de reconnaissance d'un vrai métier. De même, ils se plaignent de la courte durée de leur formation (allant de 4 à 5 jours) et des calendriers de formation inadaptés qui sont généralement programmés après le démarrage des cours. D'autre part, les principes de base de cette formation sont peu respectés comme l'approche par compétence et l'adoption de modèles andragogique…etc.

Nous essayons à travers ce travail d'apporter un nouveau souffle à l'évaluation de la formation des alphabétiseurs à travers l'expérimentation d'un dispositif intégrée d'évaluation.

Ainsi, Dans une démarche qualitative, nous avons collecté les données à travers des entretiens et rencontres avec les responsables centraux et régionaux de l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Analphabétisme et aussi à travers l'analyse documentaire. Le choix de ces deux méthodes qualitatives nous a permis une compréhension profonde du contexte, une complémentarité au niveau des résultats et une vision complète et croisée des perceptions des acteurs ce qui a renforcé les constats dans la mesure ou l'objectif n'était pas seulement l'explicitation des phénomènes observés mais plutôt leur compréhension sans prétendre à la généralisation.

Ce qui caractérise le dispositif d'évaluation développé en se basant sur l'ingénierie de formation et l'approche qualité c'est une capacité d'optimiser les choix dans la démarche et les outils à exploiter. Cette capacité est liée au caractère matriciel de l'organisation du travail qu'on a pu assurer en suivant deux logiques. La première est dite verticale et la deuxième est à la fois dynamique et transversale.

### *La logique verticale et pluridimensionnelle du dispositif de l'évaluation*

Le dispositif intégré mobilisé pour effectuer notre évaluation s'est basé en premier sur un entretien avec les responsables centraux (ANLCA). Nous avons opté pour cet outil parce qu'il nous permet d'approfondir l'analyse tout en offrant une large marge de liberté aux enquêtées de répondre selon leur propres expériences et références.
Comme nous l'avons déjà mentionné, à travers cette recherche nous tenons à interroger l'ingénierie de la formation des alphabétiseurs, pour évaluer les caractéristiques et les paramètres de cette formation. Ainsi, notre entretien s'organise autour de trois axes majeurs (les trois dimensions du dispositif d'évaluation adopté) ensuite chaque axe est décliné en sous-axes comme suit :

**Tableau 1 : Architecture de l'entretien des responsables centraux**

| | |
|---|---|
| **Axe 1 : la politique de la formation** | Finalités et objectifs de la formation |
| | Participants de la formation |
| | Ressources de la formation |
| **Axe 2 : le processus de la formation** | Accès à la formation |
| | Programme de la formation |
| | Evaluation de la formation |
| | Pilotage de la formation |
| **Axe 3 : le dispositif de la formation** | Evaluation du processus de la formation |
| | Gestion du processus de la formation |
| **Axe 4 : prospections et perspectives** | A travers cet axe, nous sollicitons les améliorations possibles dans les sessions de formation à venir. |

Outre que l'entretien nous avons opté pour une analyse documentaire. Ainsi, pour chaque document nous appliquons l'analyse de contenu pour discerner les éléments répondant à l'étude. Cette démarche rationalise la lecture et évite la subjectivité. A signaler que l'analyse documentaire ne se limite pas à la description physique du support documentaire mais plutôt elle s'intéresse aux informations qu'il contient. De surcroît, son but majeur est de faire ressortir des informations qui ne sont pas forcément explicites.

C'est plutôt un travail d'interprétation qui se fonde selon BRADIN 1977 d'une part sur la rigueur et l'objectivité, et d'autre part sur la subjectivité et l'interprétation. L'analyse de contenu s'organise en trois grandes phases : la pré-analyse, l'exploitation des documents ainsi que le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation. Au niveau de la dernière phase de l'inférence et l'interprétation sur la base des résultats retenus, nous avançons des interprétations à propos des objectifs visés et nous proposons des inférences. Ainsi, nous avons appliqué les deux approches thématique et cognitive.
Pour ce qui est de l'approche thématique c'est une analyse classique de contenu qui consiste à lire le texte pour le définir et le coder selon des catégories. Ces fragments sont catégorisés selon un modèle, c'est généralement la grille d'analyse. Ensuite, il est temps pour l'analyse statistique la fréquence d'apparition, variation selon les locuteurs et les documents, selon les contextes et les éléments de la matrice d'analyse.
Cependant, l'approche cognitive c'est une carte cognitive qui renvoie à la représentation graphique des représentations mentales d'un ou plusieurs sujets. Afin d'analyser les relations causales, temporelles, sémantique… Un grand intérêt est donné à la cartographie afin de donner un certain poids aux concepts autour d'un indicateur ou un niveau d'analyse.

Dans le cadre de la présente étude, nous avons appliqué ces approches d'analyse de contenu sur un ensemble de documents que nous avons jugé pertinent pour répondre à nos objectifs et questions évaluatives. De telle sorte pour chaque document nous avons identifié les informations recherchées :

**Tableau 2 : informations recherchées par document**

| Documents | Informations recherchées |
|---|---|
| **Dispositif de la formation (11 modules de formation)** | ❖ Objectifs et finalités de la formation<br>❖ Contenus du programme<br>❖ Modalités de la conception de la formation<br>❖ Architecture de la formation<br>❖ Démarche de la formation<br>❖ Scénario pédagogique de la mise en œuvre des contenus de la formation<br>❖ Approches pédagogiques de la formation<br>❖ Conformité de la stratégie pédagogique aux méthodes et principes de l'éducation des adultes « savoirs de références »<br>❖ Outils didactiques attribués à la mise en œuvre de la formation |
| **Caractéristiques de l'alphabétiseur Guide référentiel** | ❖ Cadre référentiel de la préparation des modules de la formation des alphabétiseurs<br>❖ Ressources pour atteindre les compétences cibles des alphabétiseurs |
| **Référentiel d'activités et comportements des métiers de l'alphabétisation (Union européenne)** | ❖ Compétences et les savoirs à mobiliser pour agir pour les alphabétiseurs<br>❖ Activités prescrites aux alphabétiseurs |

Les critères pour chaque niveau d'évaluation (politique, dispositif et processus) se présentent dans le tableau suivant et la matrice en annexe présente aussi bien l'ensemble des indicateurs et sources de données investis.

**Tableau 3 : liste des critères pour chaque niveau de l'architecture de la formation**

| Politique de la formation | Dispositif de la formation | Processus de la formation |
|---|---|---|
| **Critère 1** : finalités de la formation | **Critère 1** : accès à la formation | **Critère 1** : conception du processus de la formation |
| **Critère 2 :** participants de la formation | | |
| **Critère 3 :** ressources déployées pour la formation | **Critère 2** : programme de la formation | **Critère 2 :** mise en place pédagogique de la formation |
| | **Critère 3 :** expérimentation du dispositif | **Critère 3** : évaluation et gestion du processus de la formation |
| | **Critère 4** : évaluation de la formation | |
| | **Critère 5** : pilotage de la formation | |

### *La logique transversale et dynamique du dispositif d'évaluation*

En parallèle avec les tâches évaluatives effectuées dans le sens vertical et descendant (politique, dispositif, processus) une analyse non statique des données collectées a été assurée à base de grilles matricielles visant à évaluer les paramètres de la formation en considération des liens qui les relient. Cette logique vise essentiellement à réduire le biais qui peut se produire si on évalue d'une manière isolée chaque paramètre. En Effet le degré de performance qu'on peut attribuer pour un critère donné peut être affecté par l'impact d'un autre. On note par exemple la relation entre les finalités de la formation et le programme de cette dernière.

Parmi les outils créés pour assurer cette tâche d'analyse on note :

- La grille de découpage des modules selon les rôles de l'alphabétiseur qui croise le profil compétences des alphabétiseurs et les contenus des 11 modules du dispositif de la formation
- La grille d'analyse des éléments du cadre référentiel de la formation des alphabétiseurs
- La grille d'analyse des ressources à mobiliser pour atteindre les compétences visées et qui croise donc rôles de l'alphabétiseur, compétences cibles et ressources.
- La grille d'analyse des compétences cibles des alphabétiseurs selon les activités prescrites.

Dans l'objectif donc d'optimiser notre évaluation, nous avons apprécié la performance globale à travers des critères d'ordre transversal. Parmis les critères de qualité proposés par LE BOTERF nous avons retenu quatre : la pertinence des buts de la formation , la cohérence globale et interne pour chaque niveau, la conformité et le synchronisme.

Ainsi, la grille en dessous cartographie le travail que nous avons appliqué pour évaluer la qualité de la formation en adoptant ces quatre critères.

**Tableau 4 : critères d'évaluation de la qualité de la formation des alphabétiseurs**

| **Critères d'évaluation de la qualité de la formation** | | **Indicateurs** |
|---|---|---|
| **Pertinence des buts de la formation** | | -Adéquation entre les buts assignés et les besoins des formés ;<br>- Cahier de charge porte sur les besoins institutionnels et individuels des acteurs participants à la formation ; |
| **Cohérence de la formation** | Structure globale de la formation | -cohérence de la politique de la formation avec le dispositif de la formation → le dispositif répond aux objectifs et orientations de la politique<br>- cohérence du dispositif de la formation avec le processus de la formation → programme de la formation est cohérent avec la mise en place pédagogique de la formation<br>-cohérence de la politique de formation avec le processus de la formation → mise en place pédagogique de la formation est cohérente avec les objectifs et finalités de la politique de la formation |
| | Cohérence interne à chaque niveau | **Pour la politique de la formation :**<br>-les ressources mobilisables pour la formation sont cohérents avec les objectifs tracés ;<br>-cohérence entre le champ professionnel et les compétences à acquérir ;<br>**Pour le dispositif de la formation :**<br>-Respect de l'unité linguistique<br>-Progression pédagogique : enchainement des modules<br>-Progression des contenus : enchainement d'éléments de contenu<br>-cohérence des modalités d'évaluation avec les finalités d'évaluation<br>**Pour le processus de la formation**<br>- Cohérence des objectifs tracés pour la formation avec les dispositifs pédagogiques de la formation (démarches, méthodes, supports pédagogiques…)<br>-cohérence des exigences du programme avec le niveau des candidats<br>- cohérence des méthodes pédagogiques avec la population concernée. |
| **Conformité** | | - Les méthodes de la formation des alphabétiseurs sont conformes aux savoirs de référence en matière d'enseignement des adultes<br>- Contenus de la formation sont conformes au cadre référentiel |
| **Synchronisme** | | -Existence d'un dispositif de suivi de la formation<br>-Actualisation du processus de la formation, par la régulation du dispositif de la formation, exemple : introduction des nouvelles compétences et connaissances.<br>-Existence de plusieurs moments d'évaluation de la formation (repérage des évolutions) |

L'avantage des critères qualité dans la mesure de performance de la formation c'est la réponse au problème de complexité de maîtrise des différents paramètres vue l'interrelation qui les marque. L'exemple présenté indique qu'en prenant ces critères comme entrée à l'évaluation

de la performance permet à l'évaluateur d'organiser son processus et l'oriente dans le choix des indicateurs de mesure.

## Bilan de l'évaluation

Après avoir mobilisé nos instruments de recherche aussi bien l'entretien que l'analyse documentaire, nous avons soumis les résultats soulevés au processus déjà explicité dans la présentation du dispositif d'évaluation. Ainsi les constats présentés ci-dessous résument les résultats de l'évaluation par niveau du modèle adopté afin de respecter la même logique méthodologique. Une matrice d'amélioration présente enfin les pistes de régulation et de développement du système de formation des alphabétiseurs.

### *Les principaux constats d'évaluation*

- **Politique de la formation**

La politique de la formation est le premier niveau du modèle que nous avons adopté pour évaluer l'architecture de la formation. Ce niveau se compose de trois critères : les finalités de la formation, les participants de la formation et les ressources attribuées à la formation. À la suite du regroupement des données sur l'ensemble des indicateurs de chacun de ces critères, nous notons que les facteurs générateurs de la demande de la formation sont les suivants : l'amélioration de la qualité du professionnalisme des alphabétiseurs, l'attraction et la mobilisation d'un grand nombre de bénéficiaires des programmes d'alphabétisation grâce au travail de mobilisation effectué par les alphabétiseurs.

Nous constatons un niveau de performance élevé en matière de planification des objectifs de la formation, ces derniers ont été clairement précisés et présentés sur le dispositif de la formation, en parallèle on peut juger que le principe de pertinence comme critère de la qualité est respecté.

Quant aux ressources attribuées à la formation, nous remarquons que la formation dispose des offres de financement et de subvention non négligeables ; pour ce qui est des ressources matérielles nous signalons que grâce à la convention de l'ANLCA avec les CREMF la formation se passe dans les classes de ces centres qui sont équipées par le matériel technique et informatiques nécessaires.

- **Dispositif de la formation**

Ce deuxième niveau du modèle d'évaluation adopté est composé de quatre critères : accès à la formation, programme de la formation, évaluation de la formation et pilotage de la formation. Et chaque critère est décliné en indicateurs que nous allons essayer de renseigner à travers les résultats ressortis de l'enquête terrain.

Nous soulevons que des critères d'organisation d'accès à la formation ont été stipulés par l'ANAPEC, comme partenaire responsable du financement et l'organisation de la formation des alphabétiseurs. Ces critères se résument en trois : être titulaire d'un niveau baccalauréat et plus, être déjà actif dans le champ de l'alphabétisation et disposer des notions de base en

éducation et enseignement. A noter, aucun test de positionnement ou un autre outil n'est appliqué pour s'assurer effectivement de leurs prérequis. En outre, les contenus du programme de la formation s'organisent en modules de sorte que chaque module traite un domaine spécifique qui servira l'alphabétiseur à accomplir l'une des fonctions qui lui sont attribuées. On note que principalement l'ensemble des connaissances et compétences que l'alphabétiseur doit acquérir elles ont été traitées par le programme de la formation. Sauf quelques domaines comme la pédagogie différenciée, l'éducation civique et les droits de l'Homme. Nous avons interrogé à ce niveau les deux critères qualité cohérence et conformité pour conclure que même si le niveau de cohérence de la structure globale de la formation est relativement faible, la cohérence interne au niveau du dispositif est vérifiée et celui de conformité aussi puisque l'écart entre le contenu et le cadre de référence est faible.

Dans ce même niveau toujours pour ce qui est de l'évaluation de la formation, nous relevons que le dispositif de la formation ne dispose d'aucun document de référence portant sur l'évaluation, mais encore l'évaluation dans sa totalité tient une place très modeste. Egalement, le pilotage de la formation bien qu'il soit organisé en respect de la régionalisation avancée, il ne se dote pas d'un outillage performant pour que le pilotage atteigne ses fonctions de suivi, de gestion et de régulation.

- **Processus de la formation**

Le processus de la formation est le troisième niveau du modèle d'évaluation adopté dans le cadre de la présente recherche. Ce niveau compte trois critères : La conception du processus de la formation, la mise en place pédagogique de la formation et la gestion du processus de la formation.

L'analyse des éléments observables pour ce niveau indique que la conception de la formation n'a pas respectée les normes et les étapes de l'ingénierie de la formation ce qui entrave au bon fonctionnement de la formation et crée de l'incohérence entre les niveaux de sa structure principalement entre la politique de la formation et le processus de la formation. Aussi, le scénario pédagogique programmé pour la formation tend plus à être théorique que pratique ce qui nuit au respect des principes andragogiques, nous pouvons dire que l'aspect scolaire est plus dominant dans la formation. Quoique le dispositif de la formation ait respecté l'implication des méthodes spécialement conçues pour former les adultes, leur mise en place dans le scénario pédagogique n'a pas été réussie.

Par ailleurs, nous soulevons l'absence totale d'évaluation des apprentissages et des acquis des formés et que la formation n'a profité d'aucune régulation ou adaptation de son processus de formation depuis sa mise en place. Une conclusion faite en appliquant le critère qualité du synchronisme. Un facteur clé qui est raté et qui induit à une perte d'opportunités de suivre les changements et de résoudre des problèmes de gestion du contexte de la formation pour qu'il soit actualisé et adapté aux mutations que connait le champ de la formation des alphabétiseurs partout dans le monde.

***Matrice d'amélioration basée sur les résultats de l'évaluation***

L'analyse et la confrontation des résultats de ce travail d'évaluation a relevé quelques limites entravent la réussite de ce dispositif de formation des alphabétiseurs. A cet égard, nous proposons des pistes d'amélioration tout en prenant en compte les différents indicateurs mesurés. La matrice ci-après visualise la logique adoptée.

***Tableau 5 : Matrice d'amélioration basée sur les résultats de l'évaluation***

| **Aspects de l'amélioration** | **Pourquoi ?** | **Propositions d'amélioration** |
|---|---|---|
| 1. Analyse des besoins de la formation | • Répondre aux besoins et attentes des bénéficiaires.<br>• Assurer la qualité et la faisabilité de la formation.<br>• Impliquer les alphabétiseurs dans l'élaboration de la formation<br>• Programmer les sessions de formation suivant les besoins des alphabétiseurs | Envisager une analyse de besoins en formation à grande échelle selon les normes et les pratiques en vigueur. |
| 2. Formation des Formateurs | • Promotion de la performance des formateurs<br>• Assurer la qualité à l'apprentissage<br>• Fournir des ressources humaines qualifiées | Programmer les sessions de formation des formateurs des alphabétiseurs portant sur les contenus suivants :<br>-préparation des ressources pédagogiques et didactiques sur la base des principes andragogiques,<br>-mise en œuvre du cours : Déterminer les activités, animer le groupe et stimuler la curiosité des participants, adapter l'organisation, évaluer les apprentissages…etc.<br>-développement personnel : Faire le bilan de son activité, S'organiser et se Perfectionner…etc. |
| 3. Conception de la formation | • Reconcevoir la formation sur la base des principes et phases de l'ingénierie de la formation<br>• Produire les livrables de chaque étape de l'ingénierie de la formation. | Faire appel à des ingénieurs de la formation et des experts pour reconcevoir la formation selon des normes et étapes d'ingénierie de formation.<br>Concevoir l'ensemble des documents organisant un kit de formation : cahier de charges, référentiel de la formation, référentiel de compétences, guide du |

| | | |
|---|---|---|
| | • Compléter le kit de la formation. | formateur, référentiel d'évaluation de la formation et des formés, descriptif des évaluations des apprentissages et des acquis des formés. |
| 4. Homogénéité des groupes de formation | • Former des groupes de formation homogènes.<br>• Introduire le niveau d'études et les prérequis comme des critères de constitution des groupes de formés.<br>• Evaluer le niveau initial de chaque alphabétiseur. | Avant de constituer les groupes de formation, il est opportun d'évaluer de façon précise et individualisée les prérequis des formés ; pour s'y faire il est recommandé de recourir aux tests de positionnement individualisés et ainsi proposer des placements pour former des groupes homogènes |
| 5. Durée de la formation | • Allonger la durée de la formation | -proposer une durée de formation compatible avec le programme de la formation d'une façon à alléger le calendrier de la formation. |
| 6. Modules de la formation des alphabétiseurs | • Assurer aux bénéficiaires les compétences nécessaires à l'exécution de leur métier<br>• Faciliter l'apprentissage et réaliser les objectifs attendus<br>• Assurer la qualité de la formation | Actualiser les modules de la formation en suivant le référentiel des activités et comportements proposé par l'Union Européenne :<br>-organisation des modules autour des trois activités déléguées à l'alphabétiseur : se préparer au face à face, animer une séance et capitaliser et développer son expérience |
| 7. Système de suivi de la formation | • Renforcer le suivi et l'encadrement de la formation.<br>• Garantir le rendement du programme et l'atteinte des objectifs<br>• Répondre aux changements et évolutions que connait le contexte de la formation<br>• Renforcer le partage et la communication entre tous les membres l'équipe du projet | -mettre en place un système de suivi de la formation basé sur un tableau de bord avec des critères et indicateurs préalablement définis (le nombre de groupes-classes, listes des classes...).<br>-Créer une cellule de communication et de partage des informations sur la formation des alphabétiseurs.<br>-créer une cellule d'écouté des réclamations et des propositions des bénéficiaires.<br>- rendre des situations hebdomadaires relatives au suivi du programme avec un rapport d'analyse mensuel et par la suite annuel.<br>- Exploiter les résultats des évaluations |

| | | |
|---|---|---|
| | | conduites. |
| 8. Digitalisation de la formation des alphabétiseurs (Formation ouverte à distance **FOAD)** | • Remédier les contraintes des bénéficiaires relatives à la réalisation de la formation.<br>• Développer des méthodes de formation fondées sur la nouvelle technologie | Concevoir et développer un dispositif de formation FOAD pour prendre en compte la singularité des alphabétiseurs dans leurs dimensions individuelle et collective.<br>Cette nouvelle organisation de la formation va permettre :<br>Une partie de la formation en présentiel avec le groupe pour favoriser l'échange et le partage des expériences entre le groupe ;<br>-une partie de la formation à distance pour favoriser la flexibilité de l'apprentissage et l'autoformation ;<br>-une partie de la formation basée sur la formation action intégrée aux activités professionnelles sur le terrain avec un tuteur afin d'aider l'alphabétiseur à acquérir les savoir-faire et l'expertise nécessaires. |
| 9. Certification de la formation | • Valoriser l'expérience de l'alphabétiseur par des diplômes agréés | Remplacer les certifications de participation à la formation par des diplômes agréés |
| 10. Statut de l'alphabétiseur | • Améliorer de la situation socioéconomique de l'alphabétiseur.<br>• Assurer le rendement et la qualité du travail | Assurer un contrat de travail formel aux alphabétiseurs.<br>Augmenter la rémunération<br>Assurer un salaire mensuel et régulier aux alphabétiseurs.<br>Assurer la couverture sociale aux alphabétiseurs et l'assurance maladie. |
| 11. Création d'un réseautage entre les alphabétiseurs pour promouvoir l'apprentissage par parrainage | • Compléter et renforcer les apprentissages tirés de la formation.<br>• Capitaliser les bonnes pratiques en termes de la formation des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation.<br>• Améliorer la qualité des organismes de formation | -Organiser des réunions et forums de partage des pratiques enseignantes entre les alphabétiseurs par région ou province.<br>-Préparer Le portfolio pour constituer un support d'affichage des compétences acquises et un instrument de reconnaissance et de validation.<br>-Promouvoir la recherche et l'innovation en alphabétisation en constituant un groupe ou des groupes |

| | | |
|---|---|---|
| | et de leurs stratégies.<br>• Promouvoir la valorisation personnelle et la reconnaissance d'une identité professionnelle, | d'analyse<br>-Des pratiques du métier d'alphabétiseur à travers la recherche action ou la formation-action pour produire des écrits comme : grilles d'analyse, guides, référentiels…etc. |

## Conclusion

La présente recherche avait Comme objectif d'expérimenter un dispositif d'évaluation de la formation qui propose d'optimiser ce processus en exploitant deux modèles théoriques. Le premier est le modèle de STROUMZA (1982) à trois dimensions fondées sur une démarche d'ingénierie de formation considérant trois niveaux d'évaluation : la politique, le dispositif et le processus de la formation. Ce premier volet d'évaluation vise à couvrir tous les paramètres de l'évaluation sachant que le modèle préconise de prendre aussi en considération les liens entre ces derniers d'où l'aspect dynamique du dispositif proposé.

Le deuxième fondement de ce dispositif est les critères qualité d'une formation que propose LE BOTERF (2008). Nous avons intégré dans le cas étudié les quatre critères : pertinence, cohérence globale et interne, synchronisme et conformité. L'apport de ces critères est d'assurer une transversalité dans le traitement des paramètres de la formation est ainsi le dispositif appliqué combine entre plusieurs critères pour optimiser les résultats de l'évaluation.

Dans le cadre du cas étudié, celui de la formation des alphabétiseurs au Maroc nous avons pu évaluer sa performance globale à travers la mesure du niveau de performance des paramètres de sa politique, de son dispositif et de son processus ainsi qu'à travers la vérification des critères qualité qui interrogent des aspects relatifs à plus qu'une dimension.

Les constats de l'évaluation menée indiquent que le dispositif développé peut apporter une valeur ajoutée à l'évaluation des formations considérées encore comme opération complexe à résultats souvent relatifs et unidimensionnels.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

**ANLCA**. (2018-2019). « Rapport d'activités de l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Analphabétisme année 2018-2019 ».

**ANLCI**. (2017). « Acteurs de la formation de base : se professionnaliser » :Guide Pratique

**BARBOT, MJ**, et **CAMATARRI, G**. (1999). « Autonomie et apprentissage ; L'innovation dans la formation », p. 29-40.

**BARDIN, L**. [1999]. *L'analyse de contenu* : PUF, Paris.

**Bessette, L**. [2005]. *L'organisation et le fonctionnement de deux centres de formation générale à l'éducation des adultes : une étude de cas*.

**Bouzarra, L, Alazali, M, Bougroum, M.** (2019). « Le rôle du formateur dans la performance des programmes d'alphabétisation au Maroc ». Éducation des Adultes et Développement / Numéros / EAD 86/2019 https://www.dvv-international.de/index.php?id=2952&L=2

**Carré, P, et Caspar, P**. (2017). *Traité des sciences et des techniques de la Formation* . Hors collection,Dunod. https://www.cairn.info/traite-des-sciences-et-des-techniques-de-la-format--9782100765430.htm

**CHAKER, A. [**2009]. « Etude sur la problématique des formations liées à l'alphabétisation » :DVV INTERNATIONAL.

**CHIOUSSE, S**. [2011]. « Examen thématique de l'apprentissage des adultes ».

**Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique.** [2009]. « Etat des lieux et perspectives des programmes d'éducation non formelle et d'alphabétisation, résumé ».

**Cuisiniez, F** et **Roy-Lemarchan, G**. [2008] *Réussissez vos actions de formation***:** ESF, Paris.

**DEKETELE** et **Hadji, C**. [1992]. « L'évaluation, règles du jeu des intentions aux outils », ESF, Paris, 3e édition, P151.

**DENJEAN, M**. [2004]. « Les fondamentaux du recueil d'informations, FICHE TECHNIQUE N° 31 ».

**Dennery, M**. [2001]. *Piloter un projet de formation* : ESF, Paris.

**Dennery, M**. [2001]. *Evaluer la formation : des outils pour optimiser l'investissement formation* : ESF, Paris, P44.

**Direction de la Lutte Contre l'Analphabétisme**. [2009]. « Le Référentiel de Compétences En Alphabétisation ».

**DVV International**. [2009]. « Rapport de l'étude du profil des alphabétiseurs et leurs besoins en formation ».

**ELGHEBRI, E**. [2006]. *Formation continue et Education des Adultes* : Dar Nachr El Maarif, Rabat Maroc.

**Fabre, M**. [1994]. *Penser la formation*, Presses universitaires de France, Paris.

**FAULX, D**. [2009-2010]. « Département Education et Formation Conception, gestion et évaluation des dispositifs de formation » : Université de Liège. Unité d'Apprentissage et de Formation continue des Adultes.

**FIGARI, G**. [2014]. *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation, ou l'enquête évaluative* : De Boeck Supérieur, Bruxelles.

**Gerard, F**. [2008]. « L'évaluation des dispositifs éducatifs. Mesure et évaluation en éducation, 31 (3), 77–93 ». https://doi.org/10.7202/1024966ar.

**GERARD, FM**. [2000]. « L'évaluation de l'efficacité d'une formation » : Vol. 20, n°3, 13-33.

**GILIBERT, D et Gillet, I**. [2016]. « Approches conceptuelles individuelles et sociales » : « Pratiques Psychologiques, Revue des modèles en évaluation de formation ».

**Gilibert, D**. (2010). « Revue des modèles en évaluation de formation : approches conceptuelles individuelles et sociales ». Pratiques Psychologiques 16(3):217-238 https://www.researchgate.net/publication/247272055

**GILLET, I et GILIBERT, D.** [2010]. « Approches conceptuelles individuelles et sociales, Pratiques psychologiques » : « Revue des modèles en évaluation de formation N° 16, La société française de psychologie, Paris ».

**Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie**. [2015]. « Recherche-action : améliorer l'alphabétisation des jeunes et des adultes : Autonomiser les apprenants dans un monde multilingue ».

**JOUVENEL et MASINGUE**. [1995]. « Les Évaluations d'une action de formation dans les services publics » : Bulletin des bibliothèques de France (BBF).

**Lahlou, L**. [2017]. *Analyser un dispositif d'éducation et de formation : la pertinence comme concept heuristique.*

**Le BOTERF, G**. [1989]. *Comment investir en formation* : Les éditions d'organisation, Paris.

**Le BOTERF, G.** [2008]. *Repenser la compétence* : Groupe Eyrolles, Paris.

**Lefèvre, N.** [2012]. *L'entretien comme méthode de recherche.*

**MICHEL, B, MORAND-AYMON, B, PERRIN, N, et STROUMZA, J.** [1982]. « Ingénierie, évaluation et qualité en formation ; Dispositifs et démarches d'analyse » :CahierN°82.

**MOUTAWAKKIL, A.** [2009]. « Etude prospective de l'état de l'éducation non formelle et des programmes d'alphabétisation » : RAPPORT DEFINITIF.

**MUCCHIELLI, R.** [1991]. *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes* : 8°edition. Paris.

**Pain, A.** [1989]. *Réaliser un projet de formation*, Les éditions d'organisation, Paris.

**Perrenoud, P**. [1998]. « La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception » : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève.

**Philippe, T**. [2012]. « L'évaluation de la qualité de dispositifs scolaires : développement d'une approche multidimensionnelle et bidirectionnelle » : Mesure et évaluation en éducation, 35 (2), 39–68. https://doi.org/10.7202/1024718ar.

**RENAUD, B.** [2017]. « Etude sur les métiers de l'alphabétisation » : Activité forfaitaire 2017.

**RENAUD, B**. [2017]. « Référentiel d'activités et de compétences Les métiers de l'alphabétisation ».

**SCHMIDT, JP**. [2018]. « Apprendre tout au long de la vie ? Des possibilités pour tout adulte » : Analyse UFAPEC n°08.1

**UNESCO**. [1987]. « Glossaire des termes de technologie éducative **» :** 2édition, Paris.

**WANLIN, P**. [2007]. « L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels » :Association pour la recherche qualitative ISSN 1715-8702.

**Yves, P**. [1983]. « L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation ». Revue des sciences de l'éducation, 9 (3), 369–378. https://doi.org/10.7202/900420ar.

مديرية محاربة الأمية. مواصفات المكون في مجال محاربة الأمية. دليل مرجعي.2009

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°10
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

## Annexe

## Matrice d'évaluation du dispositif de la formation des alphabétiseurs

| Niveaux d'architecture de la formation | Critères | | | Eléments observables | | Source de mesure de l'indicateur |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | N° du critère | Description du critère | | N° d'indicateur | Description de l'indicateur | |
| NIVEAU I : Politique de la formation | C1 | Finalités de la formation | | I1 | Facteurs générateurs de la demande de la formation | Entretien |
| | | | | I2 | Objectifs de la formation | Dispositif de la formation |
| | | | | I3 | Les résultats attendus de la formation | ENTRETIEN |
| | C2 | Participants de la formation | | I4 | Nombre des alphabétiseurs | |
| | | | | I5 | Nombre des formateurs | |
| | | | | I6 | Nombre des alphabétiseurs formés depuis le lancement de la formation | |
| | | | | I7 | Adéquation des objectifs de la formation avec les besoins du public visé | |
| | | | | I8 | Critères de la constitution des groupes de formés | |
| | | | | I9 | Taille optimale d'un groupe de formés | |
| | C3 | Ressources attribuées à la formation | Ressources financières | I10 | Financement de la formation | |
| | | | Ressources matérielles | I11 | Matériel technique (tableau, tables…etc.) | |
| | | | | I12 | Matériel informatique | |
| | | | Ressources humaines | I13 | Profil des formateurs | |
| | | | | I14 | Formation des formateurs | |
| | | | | I15 | Désignation d'une équipe responsable de la formation | |
| | C4 | Accès à la formation | | I16 | Modalités de ciblage des formés | Entretien |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| NIVEAU II :<br><br>DISPOSITIF DE LA FORMATION | C5 | Programme de la formation | I17 | Contenus du programme | Dispositif de formation |
| | | | I18 | Contenus de la formation permettent le développement des connaissances et compétences (ressources à mobiliser) prescrites par le cadre référentiel de la formation | Dispositif de la formation + Cadre référentiel de la formation |
| | | | I19 | Programme de la formation a été expérimenté avant qu'il soit diffusé « Phase de pilotage » | Entretien |
| | | | I20 | Durée d'une session de formation | |
| | C6 | Evaluation de la formation | I21 | Dispositif d'évaluation de la formation | Entretien |
| | | | I22 | Certification des formés | |
| | | | I23 | Investissements des résultats de l'évaluation pour la régulation du dispositif de la formation | |
| | C7 | Pilotage de la formation | I24 | Les partenaires de la formation (les associations, ANAPEC, DVV…) | Entretien |
| | | | I25 | Organisation de la formation au niveau central, régional et local | |
| | | | I26 | Modalités de la gestion de la formation | |
| | | | | | |
| NIVEAU III :<br><br>PROCESSUS DE Formation | C8 | Conception du processus de la formation | I27 | Modalités de la conception de la formation | Dispositif de la formation |
| | C9 | Mise en place pédagogique de la formation | I28 | Scénario pédagogique de la mise en œuvre des contenus des modules | |
| | | | I29 | Approches pédagogiques de la formation | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | I30 | Les méthodes de la formation des alphabétiseurs respectent les savoirs de référence en matière d'enseignement des adultes | **Dispositif de la formation + Cadre référentiel** |
| | | | I31 | Outils didactiques attribués à la mise en œuvre de la formation | **Dispositif de la formation** |
| | **C10** | **Gestion du processus de la formation** | I32 | Dispositif d'évaluation des acquis et compétences des bénéficiaires | **Entretien** |
| | | | I33 | Contraintes de la formation | |
| | | | I34 | Mécanismes de régulation du processus de la formation | |

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°10
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

# L'audit interne au sein des Académies Régionales d'Education et de Formation : Cas de l'AREF de Rabat-Salé-Kénitra

# The internal audit within the Regional Academies of Education and Training: Case of the AREF of Rabat-Sale-Kenitra

**MESKOUR Said [1], KAFSSI Mohammed [2]**

[1]Faculté des Sciences de l'Education
Université Mohammed V
Doctorant au Laboratoire de recherche :Politiques Educatives et Dynamiques Sociales, Maroc
Said_meskour@um5.ac.ma

[2]Professeur de l'enseignement supérieur
Faculté des Sciences de l'Education
Université Mohammed V
Laboratoire de recherche :Politiques Educatives et Dynamiques Sociales, Maroc
m.kafssi@um5r.ac.ma

**Résumé :**

L'audit fait partie du système permanent de contrôle. Après avoir situé la fonction d'audit interne par rapport aux autres fonctions de management, et rappelé son intérêt dans le contexte de l'AREF de Rabat Salé Kénitra, les champs d'interventions de l'Unité Régionale d'Audit (URA) sont multiples et diversifiés, bien qu'elle estencore jeune. Pour mener à bien cette recherche, des entrevues individuelles auprès de quatre membres de l'URA ont été réalisées. Les résultats montrent que la fonction d'audit interne est en général perçue correctement, et sa permanence est assurée au sein de cet établissement public. Cependant, quelques défis doivent être surmontés pour garantir un audit de qualité.

**Mots clés :Audit interne, Unité Régionale d'Audit, Académie Régionale d'Education et de Formation.**

**Abstract :**

The audit is part of the permanent control system. Afterhavinglocated the internal audit function in relation to other management functions and recalling its interest in the context of the AREF of Rabat Sale Kenitra, the fields of intervention of the Regional Audit Unit (RAU) are multiple and diversified, although it isstillyoung. As part of this research, individual interviews wereconductedwifh four members of the RAU.Theresultsindicate that the internal audit function isgenerallyperceivedcorrectly, and its permanence isensured within this public institution. However, some challenges must beovercome to ensure a quality audit.

**Keywords :Internal audit, Regional Audit Unit, RegionalAcademy of Education and Training.**

## Introduction

L'adoption de la constitution de 2011 constitue un tournant majeur dans l'accélération du processus démocratique au Maroc. En effet, cette constitution a consacré la mise en place d'institutions constitutionnelles, destinées à ancrer la culture de gouvernance, de reddition des comptes et d'évaluation des politiques publiques.

En outre, la promulgation en juin 2015 de la loi organique n°130-13 relative à la loi de finances, par le Dahir n° 1-15-62 du 14 chaabane 1436 (2 juin 2015), visant l'amélioration de l'efficacité des politiques publiques à travers l'orientation de la gestion vers l'atteinte des résultats escomptés en fonction de moyens prédéterminés. Cette démarche cherche, donc la modernisation des modalités de la gestion publique et instaurer les principes de la bonne gouvernance financière, ainsi que le renforcement de la performance.

Dans ce sillage de modernisation de l'appareil d'Etat, et dans une optique de mise en avant de la performance au sein du secteur d'enseignement public, le Maroc a parcouru plusieurs étapes depuis l'adoption de la charte nationale de l'éducation et de la formation en 1999, jusqu'à l'élaboration de la feuille de route (2022-2026) axée sur l'impact, en passant par la vision stratégique 2015-2030, qui a permis de dresser les lignes directrices de la nouvelle gestion publique (El Guebda et Gourch, 2022).

A l'instar des autres organisations du secteur public, les Académies Régionales d'Education et de Formation (AREF) sont concernées par les programmes de réforme structurelle et sectorielle des services publics, qui mettent en relief la transition d'une logique d'action administrative vers celle de l'action managériale (Arbaoui et Oubouali, 2018).

Les AREF, en tant qu'établissements publics dotés de la personnalité morale et de l'autonomie financière, sont en permanence confrontées à l'amélioration de leurs performances dans un environnement qu'elles souhaitent sécuriser. Ce qui nécessite des changements profonds dans les structures de contrôle et dans la gestion administrative de ces organismes.

Dans ce contexte, la fonction d'audit interne se voit attribuer de plus en plus une place de choix parmi les outils de la gouvernance devant permettre la maîtrise les risques de dysfonctionnement, et apparaît aujourd'hui comme l'une des pierres angulaires du gouvernement d'entreprise, même s'il n'est pas l'acteur principal (Renard, 2017).

Etant donné que l'audit interne est un nouvel outil nécessite l'instauration d'un package robuste pour réussir ses tâches, et sollicite le recrutement de nouveau personnel qualifié et d'une formation tenace ; ce qui constitue le premier défi, qui réside dans la préparation des auditeurs.

Partant des constats antérieurement présentés, nous précisons notre problématique par la question centrale suivante : **comment peut-on réussir l'audit interne avec une insuffisance de personnel qualifié ? quelles sont les priorités de l'audit interne, au sein de l'AREF, avec les moyens de bord actuel ?**

De cela, le principal objectif que nous poursuivons est d'analyser la question des ressources humaines, en mettant particulièrement en lumière les compétences et la formation du personnel du service d'audit interne. Nous cherchons à évaluer l'adéquation des compétences, à identifier les besoins en formation, et à proposer des recommandations pour renforcer l'efficacité de l'audit interne au sein de l'AREF.

Pour atteindre l'objectif de la présente étude, dans la première partie nous essayerons d'explorer la littérature, afin d'identifier le cadre théorique décrivant le mieuxle conceptd'audit et situant la fonction de l'audit interne par rapport à l'audit externe. Ensuite, nous présenterons dans la seconde partie l'origine de la fonction de l'audit interne au sein de l'AREF, ainsi que la méthodologie de la recherche retenue et la méthode de collecte de données. Enfin, la troisième partie sera dédiée à la présentation et discussion des résultats obtenus.

## 1. Revue de la littérature

Dans cet axe, nous faisons le point de deux aspects fondamentaux : en premier lieu, nous présentons le concept de l'audit, et ensuite, nous exposons les divergences et les complémentarités entre l'audit interne et l'audit externe.

### 1.1. Définition de l'audit

Au XIX siècle, on entendait par « audition de compte » l'action d'examiner un compte, et l'auditeur (auditor) est celui qui est « aux écoutes », autrement dit, celui qui observe et examine d'une façon minutieuse. L'audit est un travail d'investigation qui permet d'évaluer les procédures en vigueur dans une organisation, afin de garantir la régularité et la sincérité des informations relatives à sa marche (Visscher et Petit, 2002).

A ce titre, il convient de replacer, très brièvement, l'audit par rapport aux autres fonctions importantes de management de l'organisation, et de préciser, particulièrement, les points de divergences entre la notion de l'audit et celle du contrôle. Toute organisation fixe des objectifs qu'elle souhaite atteindre, en mettant en place une structure, en déterminant des activités à réaliser, en y allouant des moyens, et enfin en définissant des processus et des procédures qui permettent de faire fonctionner l'ensemble d'une manière harmonieuse et homogène.

En outre, la direction de l'organisation se préoccupe, essentiellement, de s'assurer que les moyens mis en œuvre le sont avec économie, et aussi de s'assurer que les résultats seront réalisés conformément aux objectifs (Cohen, 1994).

Lorsque l'organisation atteint une certaine taille, il est fondamental d'établir des procédures supplémentaires. En effet, les procédures de contrôle qui assignent pour finalité d'assurer la direction du bon déroulement des opérations. Ainsi, l'implémentation d'un service ou d'une structure d'inspection aura pour vocation de mesurer et de remédier aux éventuels écarts pouvant exister entre la réalité et les prescriptions des procédures opérationnelles. Donc, l'inspection n'a pas pour objet à interpréter les procédures de contrôle, mais à en garantir l'application correcte, éventuellement par le biais des sanctions.

Pour cette raison, s'ajoute le contrôle de gestion, dont la mission principale est de s'assurer que les activités vont dans le chemin qui permettra à l'organisation d'atteindre ses objectifs.

Par conséquent, ces trois éléments (procédures, inspection et contrôle de gestion) forment ensemble le contrôle interne qui a pour objectif, la maîtrise du fonctionnement de l'organisation. Par ailleurs, le contrôle interne n'a pas pour objet d'améliorer le fonctionnement dans la structure au sein de laquelle il s'intègre. Donc, on peut dire qu'il est dépourvu de toute dimension critique.

A ce niveau, l'audit intervient et apparaît comme « le contrôle des systèmes de contrôle », autrement dit, comme un contrôle au second degré. L'audit doit, essentiellement déterminer si les procédures opérationnelles sont correctement définies, si les risques ont été évalués par la structure, dans le cadre du contrôle interne, et également si le système du contrôle de gestion se base sur des indicateurs appropriés. De ce fait, l'audit n'a pas pour vocation à remplacer les outils de gestion mais, au contraire, les conforte et représente un

apport significatif à la maîtrise des organisations. L'audit est un ensemble de techniques permettant d'analyser et d'évaluer les méthodes d'une organisation (Fessler& Geffroy, 1988).

A l'origine, l'audit est en effet de nature comptable. Cependant, aujourd'hui, il a considérablement étendu son champ d'investigation. En effet, son champ d'application déborde le domaine comptable pour couvrir l'ensemble de l'activité de l'organisation, et également à partir d'une approche plus tournée vers la vérification et le contrôle, l'audit s'est radicalement transformé pour évaluer la régularité des processus et aussi leur efficacité et leur efficience.

### 1.2. Audit interne et audit externe

Il existe deux types d'audits institués par le législateur et la pratique : l'audit externe et l'audit interne. Au sien des grandes organisations, ces deux formes constituent un système permanent et complexe de protection et d'évaluation.

L'audit externe est défini comme l'intervention des personnes venant d'une structure indépendante et extérieure à l'organisation auditée. L'ampleur et le coût des interventions des auditeurs externes incitèrent des organisations américaines à se préparer aux opérations de vérification nécessaire pour en limiter les inconvénients. En effet, les entreprises américaines jugent que les honoraires à verser aux auditeurs externes sont trop élevés, et décidèrent, par conséquent de recruter des auditeurs capables de faire les mêmes travaux de vérification. Ces auditeurs se regroupèrent en 1941 pour créer L'Institute of International Auditors (IIA). Ce qui a donné naissance à la fonction d'audit interne.

En 1947, l'IIA a défini l'audit interne comme « une fonction indépendante d'évaluation mise en place au sein d'une entreprise en vue d'économiser et d'évaluer ses activités en tant que services à l'entreprise. L'audit interne a pour objectif les membres de l'organisation à exercer efficacement leurs responsabilités ». A partir de cette définition, on peut conclure qu'il s'agit d'une activité indépendante des autres structures de l'organisation et également rattachée directement à la direction générale. Ainsi, l'objectif essentiel des auditeurs internes consiste à donner un avis sur l'efficacité des moyens de contrôle à la disposition de la direction générale.

Au 29 juin 1999, l'IIA a révisé la définition ci-dessus de l'audit interne, et maintenant a retenu la définition officielle, approuvée le 21 mars 2000 par l'Institut Français de l'Audit et de Contrôle Interne (IFACI), il est dit : « l'audit interne est une activité indépendante et objective qui donne à une organisation une assurance sur le degré de maîtrise de ses opérations, lui apporte ses conseils pour les améliorer et contribue à créer de la valeur ajoutée. Il aide cette organisation à atteindre ses objectifs par une approche systématique et méthodique d'évaluation et d'amélioration des dispositifs de gestion des risques, de contrôle et de gouvernement d'entreprise » (Renard, 2017).

De cette définition, on peut déduire les apports de la fonction d'audit interne :

- L'assistance au management : les recommandations et les conseils émanant de l'audit interne aident le gestionnaire à prendre les décisions adéquates ;
- La création de la valeur ajoutée : l'audit interne permet de déceler les dysfonctionnements liés à la gestion de l'organisation, et d'éviter les éventuels risques ;
- Le respect des principes : s'assurer que la réglementation, les politiques et les processus ont été respectées ;
- S'assurer que les ressources ont été utilisées de façon efficace et avec économie.

De même, pour que les auditeurs internes puissent s'acquitter de leurs responsabilités, le respect des normes pour la pratique professionnelle de l'audit interne est fondamental. Ainsi, ces normes établies par l'IFACI ont pour objet (Sabrina & El Krim, 2019) :

- De définir les principes fondamentaux de la pratique de l'audit interne ;
- De fournir un cadre de référence pour la réalisation de l'audit interne à valeur ajoutée ;
- D'établir les critères d'appréciation du fonctionnement de l'audit interne ;
- De favoriser l'amélioration des processus et des opérations.

En effet, les normes se composent des normes de qualification (série 1000), qui énoncent les caractéristiques que doivent présenter les auditeurs internes, à titre d'exemple ; Missions, pouvoir et responsabilités, indépendance et objectivité, compétence et conscience professionnelle.

Les normes de fonctionnement (série 2000) décrivent la nature des activités d'audit interne et définissent des critères de qualité, par exemple ; planification de la mission, communication des résultats et la surveillance des actions de progrès.

Les normes de mise en œuvre déclinent les normes de qualification et celle de fonctionnement à des missions spécifiques, par exemple ; audit de conformité, une investigation dans un contexte de fraude.

Contrairement à l'auditeur interne qui est un membre du personnel de l'organisation, l'auditeur externe est un prestataire de service juridiquement indépendant. Aussi, une autre différence entre ces deux formes d'audit, dans la mesure où l'auditeur interne a pour mission d'apprécier la bonne maîtrise des activités d'une organisation, tandis que l'auditeur externe a pour objectif de certifier la régularité, la sincérité des comptes, résultats et états financiers.

En outre, l'auditeur interne travaille en permanence sur des missions planifiées, alors que l'auditeur externe ne travaille que par intermittence dans l'organisation. Ces divergences ne font pressentir que l'audit interne et l'audit externe sont complémentaires, du fait que l'audit externe apporte, sur une base régulière, une vision extérieure sur le fonctionnement de l'organisation.

Les deux formes d'audit présentent des similitudes puisqu'elles utilisent les mêmes démarches et méthodes d'investigation.

En définitive, les avantages de l'audit interne pour une organisation sont multiples. Dans ce cadre, on peut citer à titre d'exemple, la continuité dans le processus d'analyse de manière que la direction soit à même de prendre des mesures correctives et d'introduire des améliorations à travers les recommandations réitérées. En plus, l'audit interne permet la garantie du maintien de la qualité. Cela nécessite un statut adéquat au sein de l'organisation, pour permettre à l'auditeur interne, avec le soutien de la direction, de compter sur la collaboration des audités, tout en étant libre dans l'exercice de ces missions.

Il est important de faire ressortir quelques différences et complémentarités entre audit interne et audit externe. Elles sont résumées dans le tableau ci-après :

*Les divergences et les complémentarités entre l'audit interne et l'audit externe*

| | Audit interne | Audit externe |
|---|---|---|
| **Statut de l'audit** | Interne/Mécanisme intentionnel | Externe/Mécanisme obligatoire pour certaines catégories d'organisations |
| **Champ d'application de l'audit** | Global<br><br>Amont : l'auditeur interne identifie et évalue les risques avant qu'ils ne soient traduits dans les comptes | Aval |
| **Temporalité de la mission d'audit** | Mission continue<br><br>Suivi des recommandations | Mission permanente dans les textes, mais généralement intermittente dans les faits |
| **Nature de la mission d'audit** | Mission d'assurance<br><br>Mission de conseil | Mission d'assurance |
| **Dynamique de l'audit** | L'auditeur interne planifie son travail en réponse aux besoins de la direction ou en fonction de l'émergence de risques. | L'auditeur externe réalise le même type d'audit chaque année |
| **Indépendance** | N'est pas protégée juridiquement, mais garantie par un rattachement au plus haut niveau de l'organisation. | Protégée juridiquement |
| **Diffusion du/des rapports d'audit** | Diffusion restreinte des rapports | Diffusion large du rapport |

**Source : Bertin Elisabeth (2007). Audit interne : Enjeux et pratiques à l'international. Pages 166 et 167. Eyrolles, Edition d'Organisation, Paris.**

## 2. Données, outils et méthode

### 2.1. Présentation de l'AREF de Rabat Salé Kénitra

La politique de la décentralisation est devenue, au Maroc, depuis le début des années 2000 un thème central des réformes éducatives. En effet, cette politique est poussée par une

volonté nationale d'amélioration de l'efficacité du service public, et d'instauration d'un système de gouvernance performant.

Selon, la Charte Nationale d'Education et de Formation (CNEF), les efforts de décentralisation du système éducatif constituent un « Choix décisif, une stratégie irréversible et une responsabilité urgente » (COSEF, 1999).

Ainsi, les orientations contenant dans cette charte ont commencé à prendre forme dans les faits, depuis la rentrée scolaire 2000/2001. En effet, le déclenchement d'une dynamique institutionnelle aboutissant à la promulgation des neuf premières lois adoptées par le parlement lors de la session extraordinaire de mars 1999 consacrée à la réforme du système éducatif (COSEF, 2005). Parmi ces lois, on trouve la loi 07-00 créant les AREF. L'objectif affiché étant de créer un modèle de gouvernance déconcentré qui permet d'appliquer la politique éducative d'une manière efficiente sur le plan régional, provincial et local (Taleb, 2020). Ce qui est stipulé également par l'article 40 de la loi-cadre 51-17 relative au système de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique.

De même, avec la loi 07-00, l'AREF est devenue à partir de l'année 2002 un établissement public doté de personnalité morale et de l'autonomie financière. Complété par la loi 71.15 relatif à la modification des nombres d'académies en fonction du nouveau découpage territorial apporté par la régionalisation avancée.

L'AREF est soumise à la tutelle de l'Etat exercée par le ministère de l'éducation nationale. Conformément à l'article 2 de la loi N°07-00 l'AREF est chargée, dans les limites de son ressort territorial, de la mise en œuvre de la politique éducative et de formation, compte tenu des objectifs nationaux établis par l'autorité de tutelle. Elle a pour principales missions :

L'élaboration du projet de développement de l'Académie, composé d'un ensemble de mesures et actions prioritaires au niveau de la scolarisation conformément aux orientations et objectifs nationaux et l'intégration en matière pédagogique les spécificités et les données socio-économiques et culturelles régionales ;

- L'élaboration de la carte scolaire régionale ;
- L'élaboration du programme prévisionnel pluriannuelle des investissements relatifs aux établissements d'éducation et de formation sur la base de la carte éducative prévisionnelle ;

- La définition, la réalisation et le suivi des opérations de construction, d'extension et d'équipement des établissements d'éducation et de formation ;
- Le contrôle de l'état des établissements d'éducation et de formation, de la qualité de leur entretien et de la disponibilité des moyens de travail nécessaires ;
- La supervision de la recherche pédagogique au niveau provincial et local ainsi que les examens ;
- L'élaboration et la mise en œuvre de la politique de formation continue du personnel enseignant et administratif ;
- La fourniture des services dans les domaines d'éducation et de formation.

Conformément aux dispositions de la loi n°07-00 portant création de l'AREF, cette dernière est administrée par un conseil d'administration présidé par l'autorité gouvernementale de tutelle. Cet organe est composé de 61 membres représentant trois catégories à savoir (i) les départements ministériels, (ii) l'autorité locale et les élus, ainsi que (iii) la société civile (associations des parents et tuteurs d'élèves, corps enseignant, écoles privées, etc.)

En outre, selon les dispositions de la loi n° 07-00, notamment son article 7, l'organisation et les attributions des services de l'Académie y compris les services provinciaux sont fixés par voie réglementaire. En effet, l'Arrêté du ministre de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle n° 04-16 du 08 Février 2016 fixe les attributions et l'organisation des services de l'AREF de Rabat-Salé-Kénitra et ses services provinciaux, tel qu'il a été modifié et complété par l'Arrêté n° 42.23 du 22 juin 2023.

De même, la structure organisationnelle de l'AREF comprend, outre la direction de l'Académie, une administration régionale et des services provinciaux. Au niveau régional, l'administration de l'Académie comprend quatre divisions et quinze services.

Au niveau local, l'Académie est représentée par sept directions provinciales, à savoir la direction provinciale de Rabat, la direction provinciale de Salé, la direction provinciale de Skhirat-Témara, la direction provinciale de Khémisset, la direction provinciale de Kénitra, la direction provinciale de Sidi Slimane et la direction provinciale de Sidi Kacem.

L'AREF est soumise au contrôle financier à priori par la loi n° 69-00 relative au contrôle financier de l'Etat sur les entreprises publiques et autres organismes, promulguée par le dahir n° 1-03-195 du 11 Novembre 2003.

A ce titre, le ministre chargé des finances exerce un certain nombre de prérogatives en matière du contrôle financier. En effet, à titre d'exemple, les budgets (modificatif et définitif), les états prévisionnels pluriannuels, arrêtés par le conseil d'administration de l'AREF ne sont définitifs qu'après leur approbation par le ministre chargé des finances. En outre, le contrôleur d'Etat exerce un contrôle des engagements, selon des seuils fixés par nature des actes (travaux, fournitures, services, …). Quant au trésorier payeur, en tant que comptable public, il exerce un contrôle sur la régularité des opérations de dépenses et de recettes, tant au regard des dispositions légales et réglementaires, que des dispositions statutaires et budgétaires de l'AREF. Il dispose de cinq fondés de pouvoirs pour certains actes relatifs aux directions provinciales.

### 2.2. Origine de l'audit interne au sein de l'AREF

Dans le courant de l'année 1993, les ministères ont été invités à se doter d'une structure d'audit interne, suite à la lettre Royale adressée par Sa Majesté le Roi Feu Hassan II au premier ministre, le 19 juillet 1993, concernant la nécessité de mettre en place l'audit interne dans tous les établissements publics. Ainsi, le Premier Ministre avait ordonné à tous les ministres de créer des cellules d'audit interne au sein de leurs départements et de les doter des moyens nécessaires pour s'acquitter convenablement de leur mission. Cette circulaire souligne la soumission de tous les aspects de la gestion des établissements publics à l'audit interne.

En outre, plusieurs textes ayant mis l'accent sur la bonne gouvernance et la promotion de l'audit interne au sein des établissements publics, citons à titre d'exemple, les articles 14 et 17 de la loi n° 69-00, ainsi que le deuxième alinéa de l'article 25 de l'arrêté du ministre des finances et de la privatisation n ° 2.2470 DE/SPC du 17/05/2005 modifiant celui du 24/01/2003. Sans oublier, aussi, le décret n° 2.22.431 du 08 mars 2023 relatif aux marchés publics, modifiant le décret n° 2.12.349 du 20 mars 2013.

En plus, depuis l'entrée en vigueur du décret n°2-05-1369 du 2 décembre 2005 fixant les règles d'organisation des départements ministériels et de la déconcentration administrative, ces structures devront impérativement comporter des entités administratives chargée des missions d'audit et de contrôle de gestion, selon son article 6.

La pratique d'audit interne au niveau des établissements publics en général devenait obligatoire à travers la constitution de 2011, reliant la responsabilité à la reddition des

comptes, et également la promulgation de la loi organique n°130-13 relative à la loi de finances en 2015, préconisant la gestion axée sur les résultats.

Par ailleurs, d'autres facteurs ont contribué à l'implémentation de la fonction d'audit interne pour une bonne gouvernance des établissements publics, il s'agit des recommandations faites par les institutions tant nationales, comme la cour des comptes et l'inspection générales des finances, qu'internationales, en l'occurrence le FMI et la BM, aux établissements publics de mettre en place des structures chargées d'audit et contrôle, sous l'égide de la gouvernance.

L'AREF de Rabat a mis en place, au cours de l'année 2014, une cellule régionale d'audit interne rattachée à son directeur. Elle est instituée en vertu de la correspondance n° 12/633 du 31/05/2012 du ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle.

Bien que, des structures sous forme de cellules d'audit interne ont été créés au sein des AREF, néanmoins, ces dernières souffrent d'ambiguïté quant à leurs fonctions et attributions.

Ce n'est qu'en 2016 qu'une structure dédiée à l'audit interne a été officiellement instituée sous l'autorité directe du directeur de l'AREF, en tant que service ayant des attributions précises, au sein de l'AREF, sous le titre Unité Régionale d'Audit(URA), en vertu des dispositions de l'article 14 de l'arrêté n°04-16 du ministre de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle 8 février2016 portant détermination des attributions et l'organisation des services de l'AREF et ses structures provinciales.Selon cet article, l'URA est chargée de :

- Audit et évaluation de la gestion des services de l'AREF, et les services provinciaux y dépendants ;
- Coordination avec l'institution du médiateur de Royaume ;
- Collaboration avec la cour régionale des comptes et les autres instances d'inspection régionales ;
- Développement du système de contrôle interne et présentation des suggestions et recommandations susceptibles d'améliorer la performance ;
- Contribution à la mise en place des mécanismes et instruments permettant l'amélioration de l'efficacité de la gestion financière et administrative ;
- Suivi et contrôle de l'utilisation des ressources de l'AREF ;

- Préparation de la charte d'audit interne de l'AREF, et veiller à sa mise à jour continue.

Dans ce sillage, il est important de signaler que chaque année, l'Unité Régionale d'Audit relevant de l'AREF de la région de Rabat-Salé-Kénitra dispose d'une charte d'audit interne. Ce service établit un plan d'action, qu'il soumet à l'approbation du directeur de l'AREF, après avoir déterminer les domaines d'interventions sur la base d'une approche risque. En effet, l'URA intervient dans divers domaines, notamment, le domaine administratif et financier, couvrant des aspects tels que les marchés publics, les associations de soutien de l'école de réussite et la gestion du parc automobile. En plus, le domaine de l'appui social, impliquant des programmes comme Tayssir, la gestion des internats et des cantines scolaires. S'agissant du domaine des ressources humaines, ce dernier comprend le programme régional de la formation continue. En outre, le domaine pédagogique, y compris les associations œuvrant dans le préscolaire et l'éducation inclusive.

Remarquons enfin que chaque mission fait l'objet d'un rapport écrit destiné à l'entité auditée, dans le respect total de la procédure contradictoire.

### 2.3. Démarche méthodologique

Dans le but d'apporter des réponses à la problématique, nous avons opté pour une méthodologie qui se base sur une approche qualitative à visée exploratoire, en suivant un mode de raisonnement inductif. La collecte des données s'est faite après des entrevues individuelles semi-dirigées. Lors des entrevues, un guide a été utilisé afin de diriger sommairement chaque rencontre.

S'agissant de l'échantillonnage, l'entretien a porté sur tous les auditeurs internes. En effet, dans le cadre de notre étude, les données ont été recueillies auprès de quatre auditeurs internes qui opèrent au sein de l'Unité Régionale d'Audit de l'AREF de Rabat.

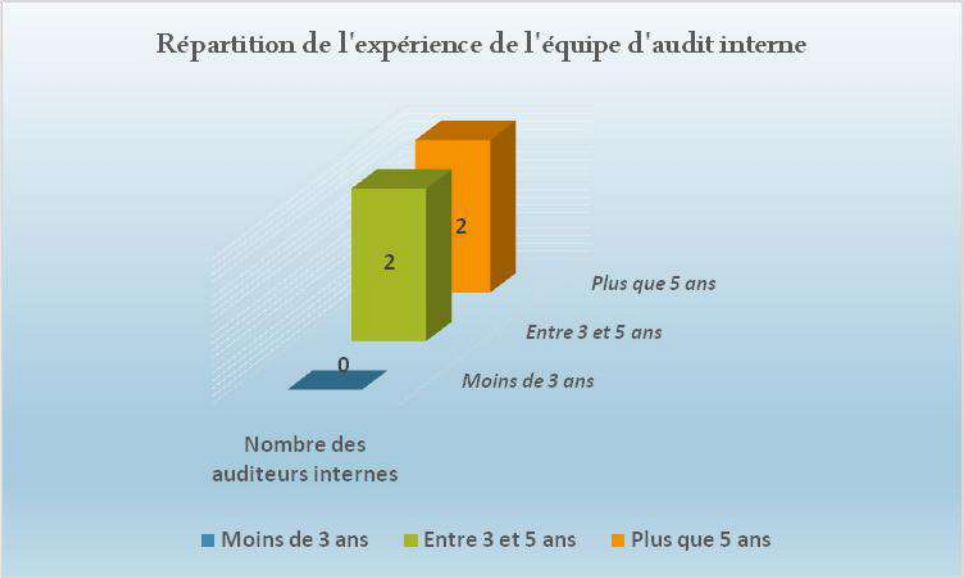
## 3. Interprétation et discussion des résultats

D'après l'entretien, l'URA compte quatre personnes, dont trois administrateurs et un attaché pédagogique.50%, soit deux personnes, ont une formation spécialisée en audit interne, et disposent d'un diplôme en audit et contrôle de gestion. Néanmoins, les deux autres fonctionnaires ne possèdent aucune formation initiale dans le domaine de l'audit. Bien que, les quatre fonctionnaires possèdent un diplôme du master (Bac+5).

Un autre élément qui touche à la compétence est la formation continue qui est très importante. Dans ce cadre, 100% des répondants ont dit qu'ils n'ont jamais bénéficié d'une formation continue dans le domaine de l'audit. Cependant, la méthodologie utilisée paraît correspondre aux exigences en la matière (plan d'audit, documents de travail, rapports écrits, suivi). Rappelons, dans ce sens, que l'audit est une fonction hautement exigeante qui requiert des auditeurs constamment informés des dernières avancées en matière de gestion et des dernières évolutions au sein de l'administration.

Dans ce cadre, il est important de souligner les compétences de communication. En effet, une équipe d'auditeurs internes qualifiée n'a de valeur que si ses idées peuvent être efficacement transmise et comprise par l'auditée.

S'agissant, de l'expérience et de l'ancienneté au sein de l'URA, les résultats de l'entretien avec l'équipe d'audit ont été visualiser clairement dans le graphique ci-dessous :




**Source** : Données de l'enquête

D'après le graphique ci-dessus, lorsque on parle de l'URA dans ce contexte, on fait référence à une équipe de quatre fonctionnaires spécifiquement dédiés à la fonction d'audit au sein de cet établissement public. Le fait que la moitié de ces fonctionnaires ait une ancienneté entre trois et cinq ans signifie que deux d'entre eux travaillent dans cette équipe depuis trois à cinq ans, ce qui suggère qu'ils ont une expérience de travail modérée au sein de l'URA.

D'autre part, l'autre moitié dispose d'une expérience de plus de cinq ans dans cette fonction. Cela peut être interprété comme une expérience plus considérable et une expertise plus avancée dans le domaine de l'audit interne.

En résumé, cette description met en lumière la diversité de l'expérience au sein de l'URA, avec deux membres ayant une expérience modérée de trois à cinq ans, et deux autres ayant une expérience plus substantielle de plus de cinq ans. Cette combinaison d'ancienneté et d'expertise peut être un atout pour l'équipe lors de la réalisation des missions d'audits.Avec l'expansion des responsabilités de l'audit interne, et compte tenu des missions englobant le siège de l'AREF ainsi que sept directions provinciales, il est évident que l'équipe actuelle, composée de seulement quatre auditeurs, ne suffit pas. Selon nous, la notion de compétence recouvre le nombre d'auditeurs. Généralement, un service ne peut fonctionner correctement s'il est en sous-effectif.

## Conclusion

A travers notre article, nous avons pu mettre en évidence l'importance de l'audit interne au sein de l'AREF de la région de Rabat Salé Kénitra, ainsi que ses réalisations remarquables, malgré la jeunesse du service d'audit interne, dénommé Unité Régionale d'Audit.

L'audit interne a prouvé son utilité en permettant à l'AREF d'identifier et de corriger les dysfonctionnements opérationnels et de renforcer ses procédures et contrôle internes.

Malgré les succès obtenus, l'audit interne au sein de l'AREF n'a pas été sans défis. Parmi les principaux obstacles rencontrés, on peut citer l'absence d'assez d'expérience, la nécessité de développer en permanence les compétences et les connaissances des auditeurs internespour évaluer efficacement les processus et les risques spécifiques à l'AREF, ainsi que la nécessité d'assurer le suivi des recommandations à travers l'engagementdes parties prenantes. Toutefois, grâce au soutien de la direction, ces défis ont été relevés permettant ainsi à l'AREF de progresser continuellement dans son processus d'amélioration.

En outre, afin de remédier au déficit en ressources humaines constaté, il est crucial de considérer la mise en place d'une cellule d'audit interne au sein de chaque direction provinciale, tout en affectant des personnes qualifiées pour aborder de manière efficace les divers domaines couverts par l'audit interne.

Il est donc indéniable que l'audit interne est un levier puissant, parmi d'autres, pour l'AREF, lui permettant de consolider ses acquis, de relever les défis et de saisir les opportunités qui se présentent à elle. Pour l'avenir, il est primordial que l'AREF continue à investir dans son service d'audit interne, en lui allouant les ressources humaines nécessaires, à travers le recrutement de personnes qualifiées permettant à la fonction de disposer du talent

nécessaire pour aborder efficacement les multiples défis de l'administration publique, afin de favoriser une culture d'excellence en matière de gouvernance et de gestion.

## Références bibliographiques

**ARBAOUI, S. E., & OUBOUALI, Y.** (2018). Réflexions sur le contrôle de gestion hospitalier au Maroc. *Revue du contrôle, de la comptabilité et de l'audit*, *2*(3).

Arrêté du ministre de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle nº 04-16 du 08 Février 2016 fixant les attributions et l'organisation des services de l'AREF de Rabat-Salé-Kénitra et ses services provinciaux, tel qu'il a été modifié et complété par l'Arrêté du ministre de l'Éducation Nationale, du Préscolaire et du Sport nº 42.23 du 22 juin 2023.

**Bertin E.** (2007). *Audit interne : Enjeux et pratiques à l'international*. Eyrolles, Edition d'Organisation, Paris, P.166-167.

**Cohen, E**. 1994. *Dictionnaire de gestion*. La Découverte, Paris, P. 80-81.

**COSEF.** 1999. *Charte nationale d'éducation et de formation*. Commission Spéciale Education Formation, Rabat.

**COSEF.** 2005. *Réforme du système d'Education et de Formation 1999-2004*. Bilan d'étape et conditions d'une relance, Rabat.

Dahir n° 1-00-203 du 15 safar 1421 (19 mai 2000) portant promulgation de la loi n° 07-00 créant les Académies Régionales d'Education et de Formation (AREF), tel qu'il a été modifié et complété par la loi n°71-15 du 26 janvier 2016.

Dahir n° 1-15-62 du 14 chaabane 1436 (2 juin 2015) portant promulgation de la loi organique n° 130-13 relative à la loi de finances.

Dahir n° 1-19-113 du 7 hija 1440 (9 août 2019) portant promulgation de la loi-cadre n° 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique.

Dahir n° 1-03-195 du 16 Ramadan 1424 (11 novembre 2003) portant promulgation de la loi n° 69-00 relative au contrôle financier de l'Etat sur les entreprises publiques et autres organismes.

Décret n°2-22-431 du 15 chaabane 1444 (8 mars 2023) relatif aux marchés publics (B.O. n° 7184 du 6 avril 2023), entré en vigueur en septembre 2023, abrogeant le Décret n°2-12-349 du 8 joumada I 1434 (1 mars 2013) relatif aux marchés publics (B.O. n° 6140 du 4 avril 2013), entré en vigueur le premier janvier 2014.

**EL GUEBDA, B., & GOURCH, A.** (2022). Le système de mesure et de pilotage de la performance globale pour les établissements du secteur d 'enseignement public au Maroc : Cas des CPGE. *International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics*, *3*(4-3), 468-484.

**Fessler, J. M., &Geffroy, L. R.** (1988). *L'audit à l'hôpital.* Editions ESF- Entreprise Moderne d'Edition, Paris, (pp. 9-22).

**Renard, J.,** (2017). *Théorie et pratique de l'audit interne*. Edition d'organisation, Paris, P. 73.

**SABRINA, K., & EL KRIM, M. A.** (2019). LE RÔLE DE L'AUDIT INTERNE DANS L'AMÉLIORATION DU FONCTIONNEMENT DE L'HÖPITAL PUBLIC EN ALGÉRIE : CAS DE l'EPH BOGHNI. *Journal of Economics& Finance (2437-0630)*, *5*(1).

**TALEB, R.** (2020). Les enjeux de la réforme éducative dans la promotion du capital humain et le défi de la gouvernance. *مسالك التربية والتكوين*, *3*(2).

**Visscher, C. D., & Petit, L.** (2002). L'audit interne dans l'administration publique : un état des lieux dans les ministères fédéraux. *Pyramides. Revue du Centre d'études et de recherches en administration publique*, (5), 73-100.

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°10
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

# Addiction aux Ecrans chez les enfants du préscolaire :

## Impact sur leur Sommeil et sur le Comportement de leurs parents

**Mina Khloufi[1], Abdelatif El Farahi[2].**

[1]Chercheure en sciences de l'éducation à l'université Abd El Malek Essaadi inscrite en laboratoire « Sciences de l'Education, Didactique des Langues et Sciences Humaines »

[2]Professeur universitaire à l'école normale supérieur de Tétouan, Université Abdelmalek Essaadi, Tanger Maroc

**Résumé de la recherche**

Avec la révolution numérique, les écrans sont devenus omniprésents dans notre quotidien. Les enfants eux-mêmes sont exposés et utilisent les écrans dès leur plus jeune âge d'une façon prolongée. L'objectif de ce travail est de vérifier les hypothèses de l'addiction comportementale chez les enfants du préscolaire à la suite de leur exposition prolongée et non contrôlée aux écrans, ainsi que ses effets sur leur sommeil et le comportement parental.

Les résultats obtenus confirment l'addiction comportementale chez les enfants du préscolaire en raison de leur exposition massive aux écrans. Un dépistage a été réalisé moyennant le test utilisé dans cette recherche, nous avons ainsi atteint un ensemble de critères d'addiction associés.

- L'envie irrépressible de réaliser le comportement addictif, qui se caractérise par l'état psychologique avant le comportement, et les effets positifs du comportement addictif considéré.

- La sensation de la perte du contrôle pendant le comportement, qui s'exprime par l'investissement dans ce comportement.

- La réduction des activités sociales et familiales due à ce comportement.

**Mots clés :**Addiction, Enfants préscolaires, Ecrans, Sommeil, Comportements Parents .

**Abstract:**

With the digital revolution, screens have become ubiquitous in our daily lives. Children themselves are exposed and use screens from an early age on an extended basis. This work aims to test the hypotheses of behavioral addiction in preschool children following their prolonged and uncontrolled exposure to screens, and its effects on their sleep and parental behavior.

The results obtained confirm the hypotheses of behavioral addiction in children intensively exposed to screens and their impact on children's sleep. We were also able to collect the parent's behaviors with this addiction in their preschool children (3 to 6 years old), due to their massive exposure to screens. The Screening was carried out using the test used in this research and we observed a set of associated dependency criteria.

- The irrepressible urge to carry out the addictive behavior, which is characterized by the psychological state before the behavior, and the positive effects of the addictive behavior considered.

- The feeling of loss of control during the behavior, which is expressed by the investment in this behavior.

- Reduction of social and family activities due to this behavior

**Key words:** Addiction, Preschoolers, Screens, Sleep, Parenting Behaviors

## Introduction

Au cours des dernières années, les écrans de tous genres (télévisions, consoles de jeux vidéo, smart phone, ordinateurs, tableaux interactifs etc.) ont considérablement envahi notre vie quotidienne, en raison de l'attrait des utilisateurs de différents âges. Nous sommes de plus en plus absorbés par nos Smartphones, ordinateurs ou tablettes. On oublie même de les éteindre. Nous y passons de plus en plus de temps pour le travail et pour nos loisirs.

Notre plaisir est de rester sur les réseaux sociaux et de voir les actualités. À tel point qu'il s'avère parfois difficile de résister à la tentation de surfer sur internet.

Cet usage excessif des écrans est devenu une pratique courante pour un grand nombre d'enfants qui passent, dès leur plus jeune âge, un long moment devant ces écrans. Cette surexposition aux écrans constitue une situation troublante, qui interpelle et conduit à se poser de nombreuses questions à différents niveaux : social, psychologique, éducatif ou scientifique, afin de parvenir à mieux comprendre les effets de cette situation problématique.

Dans la vie quotidienne ainsi que dans le cadre des rencontres professionnelles avec les responsables et les chefs des établissements préscolaires, nous avons constaté que l'utilisation des écrans est une pratique très répandue chez les enfants d'âge préscolaire.

**La problématique :**

En considération de l'ensemble des éléments qui précèdent, on peut formuler la problématique de la recherche à travers les questions suivantes :

1. L'exposition intensive aux écrans pourrait-elle conduire à l'addiction comportementale chez les enfants du préscolaire ?

2. L'exposition aux écrans pourrait-elle entrainerdes perturbations du sommeil pour les enfants du préscolaire ?

3. Comment les écrans influencent-ils le sommeil de l'enfant ?

4. Comment les parents se comportentface aux écrans ?

**Les hypothèses**

1. l'exposition intensive aux écrans conduit à l'addiction comportementale chez les enfants du préscolaire.

2. L'exposition aux écrans participe aux perturbations du sommeil de l'enfant

3. Pendant les weekends et les vacances les enfants s'exposent et utilisent beaucoup les écrans.

4. Les contenus regardés sur les écrans provoquentles difficultés de s'endormir le soir.

5. Les parents sont contrariés lorsque leurs enfants utilisent ou regardent les écrans, et essaient de mettre en place des règles d'utilisation.

**L'intérêt du sujet**

***Sur le plan théorique*** : l'utilisation intensive des écrans par les jeunes enfants est devenue une situation inquiétante et déroutante. Elle soulève de nombreuses questions dans différents champs scientifiques et cognitifs afin de parvenir à une compréhension de ce fléau et à une analyse de ses répercussions sur le jeune enfant. Par conséquent, l'importance théorique de cette recherche réside dans la connaissance des différents effets négatifs des écrans sur le développement des enfants d'âge préscolaire.

***Sur le plan pratique*** : l'importance pratique de ce travail trouvera son sens dans les résultats que nous aurons atteints à travers notre recherche action, dans la mesure où la confirmation ou l'infirmation des hypothèses en dépend. Ces résultats nous permettront d'obtenir des données quantitatives descriptives, qui nous aideront à savoir s'il existe une dépendance chez les enfants du préscolaire, ainsi que l'effet de cette addiction aux écrans sur leur sommeil.

## 1. Méthode de la recherche

### 1.1 Objectifs de la recherche

Vérifier les hypothèses de la recherche :

- Montrer si l'exposition intensive aux écrans conduit à l'addiction comportementale chez les enfants du préscolaire.

- Déterminer si l'addiction aux écrans participe aux perturbations du sommeil de l'enfant.

- Voir à quels moments les enfants s'exposent ou utilisent beaucoup les écrans.

- Montrer si le contenu regardé sur les écrans provoque les difficultés de s'endormir le soir.

- Découvrir si les parents sont contrariés lorsque leurs enfants utilisent ou regardent les écrans, et essaient de mettre en place des règles d'utilisation.

### 1.2 Type de la recherche

Nous avons utilisé **une méthode quantitative et descriptive**, basée sur un questionnaire transmis aux parents des enfants d'âge préscolaire de (3 à 6 ans), ainsi qu'un test d'addiction aux écrans, pour évaluer l'impact de l'addiction aux écrans sur le sommeil de l'enfant.

A cet effet, les parents sont les plus à-même de remplir les deux instruments de recherche, étant donné que les enfants sont en âge précoce.

### 1.3 Date et lieu de la recherche

Dans un premier temps, le questionnaire et le test d'addiction ont été mis à la disposition des chefsd'établissements préscolaires de la région Rabat-Kénitra afin de les transmettre, dans un second temps, aux parents ;ceux-ci auraient de leur part une durée allant du 25 avril au 10 juin 2020 pour les retourner dûment remplis. Cinq établissements ont fait l'objet notre échantillon.

Cependant, la situation critique due à la pandémie Covid-19 a empêché d'avoir le nombre souhaité de réponses que nous attendions, et nous n'avons reçu que les réponses des trois écoles

| Ecoles préscolaires | Adresses |
|---|---|
| Ecole Al Mansour | Quartier océan, Rabat |
| Ecole Monclair | Quartier Val Fleury, Kenitra |
| Ecole Al Moubadara | Quartier El fath, Rabat |

## 2. Outils de la recherche

### 2.1 Les caractéristiques du test d'addiction

Le champ des addictions a été l'objet de nombreux travaux. Au début, les travaux et les connaissances théoriques ne portaient et ne concernaient que les substances, mais aujourd'hui « on s'intéresse de plus en plus à un certain nombre de comportements dits addictifs, tels que « les achats compulsifs, le jeu pathologique, l'anorexie et la boulimie des jeux vidéo… » (Vavassori, Harrati, et Favard 2002).Et comme nous avons abordé toutes les caractéristiques de l'addiction comportementale dans la partie théorique, nous allons spécifier les caractéristiques du test.

### 2.2 Le test des comportements addictifs

Le terme d'addiction peut renvoyer à des niveaux d'acceptions divers. Il peut désigner un trouble, un comportement, un processus, une personnalité. Concernant cet outil, il s'agit de l'évaluation d'un comportement addictif (Vavassori, Harrati, et Favard 2002) (»).

Dans ce travail de recherche nous avons utilisé le concept d'addiction comme un comportement. Ce comportement nous permettrait alors de découvrir si les enfants du préscolaire deviennent dépendants aux écrans, lorsqu'ils dépassent une heure d'exposition par jour.

### L'adaptation de l'outil

Nous nous sommes appuyés sur l'échelleà propos de l'addiction, mais nous l'avons ajustée et adaptée à notre sujet sur l'addiction comportementale, qui concerne les écrans. Les phrases ont été réécrites en mettant l'accent sur les dimensions sur lesquelles les chercheurs se sont concentrés pour travailler ce test. Nous n'avons adopté que vingt items au lieu des vingt-quatre items, étant donné que les quatre dimensions contenues dans les derniers items ne s'appliquent pas au thème de l'addiction comportementale, mais sont spécifiques à la dépendance aux substances.

### 2.1 La validation de l'outil

Après avoir fait valider l'outil par des professeurs universitaires spécialistes en psychologie, en psychométrie, et en statistique : Professeur AHAJI Khalid, Professeur EL

ALEM Wafae, Professeur EL ANDALOUSSI Khaled, Professeur ERGHOUNI El Haiatte, nous avons intégré toutes leurs observations aussi bien au niveau de la formulation des items, qu'au niveau du contenu de manière à ce que l'outil soit précis et réponde à toutes les conditions liées à ce test.

### 2.6 Le test après l'adaptation au contexte de l'addiction comportementale

| N° | Items |
|---|---|
| 1 | Votre enfant s'ennuie-t-il lorsqu'il n'utilise pas l'écran ? |
| 2 | Votre enfant éprouve-t-il des difficultés à résister à son envie d'utiliser l'écran ? |
| 3 | Votre enfant est-il angoissé avant d'utiliser l'écran ? |
| 4 | Votre enfant éprouve-il du plaisir quand il utilise l'écran ? |
| 5 | Votre enfant n'utilise-t-il l'écran que pour une période de temps spécifiée ? |
| 6 | Votre enfant utilise-t-il l'écran d'une façon continue ? |
| 7 | Votre enfant consacre-il plus de temps à l'écran qu'au début ? |
| 8 | Lorsque votre enfant utilise l'écran, a-t-il du mal à l'abandonner ? |
| 9 | Avez-vous essayé avec votre enfant de réduire l'utilisation de l'écran, mais en vain ? |
| 10 | L'utilisation de l'écran empêche-t-elle votre enfant de jouer à d'autres jeux ? |
| 11 | Votre enfant a-t-il déjà préféré utiliser l'écran au lieu de faire une activité divertissante ? |
| 12 | L'écran empêche-il la communication de votre enfant au sein de la famille ? |
| 13 | Pensez-vous que l'utilisation d'écrans a un impact négatif sur l'aspect psychologique de votre enfant ? |
| 14 | Pensez-vous que le besoin de votre enfant à utiliser l'écran augmente ? |
| 15 | Pensez-vous que le besoin de votre enfant à utiliser l'écran augmente avec le temps ? |
| 16 | Votre enfant se sent-il stressé lorsqu'il n'utilise pas l'écran ? |
| 17 | Est-ce que l'arrêt ou la diminution de l'utilisation d'écran par votre enfant entraine une perturbation au niveau familial ? |
| 18 | Plaignez-vous ou reprochez-vous l'utilisation fréquente de l'écran à votre enfant ? |
| 19 | Est-ce que l'utilisation des écrans peut conduire votre enfant à être immoral ? |
| 20 | Lorsque votre enfant n'utilise pas l'écran, aura-t-il du mal à le supporter ? |

### 2.2 L'échelle de mesure utilisée

Nous avons utilisé l'échelle de mesure de Likert, son créateur est le sociologue Américain RensisLikert.L'échelle propose un ensemble d'options de réponses (numériques ou verbales) qui couvrent une plage d'opinions sur un sujet. Elle est toujours employée avec des questions fermées.L'échelle contient pour chaque item une graduation comprenant en général cinq ou sept réponses qui permettent de nuancer le degré d'accord,ce qui va nous permettre d'évaluer le degré d'addiction aux écrans chez les enfants du préscolaire.

L'échelle que nous avons choisie est la suivante :

- Tout à fait d'accord

- D'accord
- Neutre
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

### 2.3 Les caractéristiques du Questionnaire

Le questionnaire a été envoyé par courrier électronique aux établissements préscolaires dans la région de Rabat-Kenitra, qui ont assuré la transmission aux parents, en respectant l'anonymat des destinataires. Chaque courriel a été accompagné d'un écrit expliquant brièvement l'objet de la recherche.

Le questionnaire s'articule autour de quatre parties. La première partie porte sur le contexte, la deuxième permet d'évaluer l'hygiène du sommeil de l'enfant, la troisième concerne l'exposition de l'enfant aux écrans, et la quatrième partie concerne le comportement des parents face aux écrans. Le questionnaire a été conçu en langue française puis, il a été traduit en langue arabe, afin de faciliter aux parents la compréhension des questions.

Les données ont été étudiées dans le respect de l'anonymat. Le questionnaire a été réalisé avec le logiciel Google Forms. Les données sont analysées informatiquement via le logiciel SPSS et Excel.

## 4. Résultats de la recherche

### 5.1. La méthode d'analyse

Grâce au chemin que nous avons emprunté dans cette recherche, nous avons pu obtenir des résultats et des informations importantes. Ils nous permettront de répondre aux questionnements de la problématique, et surtout de tester nos hypothèses. On pourra évaluer s'il y a une addiction aux écrans chez les enfants du préscolaire. On pourra également en déduire l'impact sur leur sommeil et identifier les comportements des parents. Tous les indicateurs ont ainsi été analysés.

L'analyse statistique a été réalisée par le logiciel SPSS 25. La description a été faite sous forme de tableaux de fréquences et de pourcentages de moyennes, puis nous avons utilisé des graphes qui correspondent aux variables étudiées. Dans ce travail de recherche nous avons effectué l'analyse descriptive bivariée.

Les principaux résultats de cette recherche s'articulent autour des hypothèses suivantes :

- l'exposition intensive aux écrans et son association avec l'addiction comportementale ;
- l'exposition aux écrans participe aux perturbations du sommeil de l'enfant ;
- le temps d'exposition aux écrans entre les jours d'école et le weekend ou les vacances ;
- le contenu regardé et son lien avec les difficultés de sommeil ;
- Le comportement parental vis-à-vis de l'utilisation des écrans par les enfants.

**L'exposition intensive aux écrans et son association avec l'addiction comportementale**

***Hypothèse1 : l'exposition intensive aux écrans pourrait conduire à l'addiction comportementale chez les enfants du préscolaire***

Après avoir distribué le questionnaire aux parents, nous avons posé un ensemble de questions dans la perspective d'avoir plus d'informations sur l'exposition de leurs enfants aux écrans. Les résultats ont été les suivants :

- 76,4% des enfants regardent l'écran durant plusieurs moments de la journée, 11,1% regardent l'écran pendant les repas tandis que 9,7%le regardent juste après leur réveil le matin et 2,8% juste avant de dormir. Tout cela confirme l'omniprésence des écrans dans le quotidien de l'enfant.
- Concernant le temps d'exposition des enfants aux écrans soit pendant les jours d'école soit pendant le weekend et les vacances, nous avons trouvé des pourcentages élevés, en effet 41,7% d'enfants qui regardent l'écran entre 1h et 2h par jour pendant les jours d'école. 34,7% dépassent 2h par jour devant l'écran, et 22,2% passent plus de 3h par jour devant l'écran pendant le weekend ou les vacances. Tous ces éléments montrent clairement l'utilisation intensive des écrans par les enfants.

Après la réalisation de l'analyse en composante principale, nous avons pu tirer des conclusions importantes à cet égard. Les parents ont répondu à plusieurs affirmations qui concernent le comportement addictif de leurs enfants, nous avons atteint trois facteurs ou dimensions suivants qui sont très présents dans notre échantillon :

- **L'envie irrépressible de réaliser le comportement addictif**, qui se caractérise par l'état psychologique avant le comportement, et les effets positifs du comportement
- **La sensation de la perte du contrôle pendant le comportement**, qui s'exprime par l'investissement dans comportement.
- **La réduction des activités sociales, familiales du fait du comportement**

L'enfant augmente progressivement sa consommation avec l'apparition de l'envie irrépressible allant jusqu'à la répercussion sur ses activités sociales et familiales. Toutes ces données recueillies indiquent la présence de l'addiction aux écrans chez les enfants de notre échantillon, en raison de leur exposition intensive, c'est la raison pour laquelle on peut confirmer notre hypothèse de recherche.

Dans ce contexte, une étude qualitative sur l'addiction aux écrans, chez les enfants, menée en Picardie auprès de parents concernant son abord en médecine générale en 2018 a montré que « *Les parents n'ont pas tous la même représentation des écrans. Il existe un déni de la part de certains parents quant aux conséquences des écrans sur les enfants. Les circonstances favorisantes de l'installation des conduites addictives sont pourtant bien reconnues par les parents, telles que l'exposition précoce ou l'omniprésence des écrans* »(Boisseau, 2018).

Le psychologue *AricSigman* (2017), a souligné qu'une exposition massive aux écrans durant l'enfance pourrait conduire à une adaptation neuronale et à des changements structuraux dans des régions associées avec l'addiction, notamment une altération neurologique des mécanismes de traitement de la récompense et de contrôle des pulsions (IVASSENKO, 2018).

Une autre étude a été réalisée auprès des sujets entre 12anset 25ans pour mesurer l'addiction aux jeux vidéo a montré que (2,1%) avaient une dépendance probable vis à vis des jeux vidéo(Boisseau, 2018).

## L'exposition aux écrans en lien avec les perturbations du sommeil de l'enfant

### Hypothèse 2 : L'exposition aux écrans participe aux perturbations du sommeil de l'enfant

Dans notre travail de recherche nous avons trouvé que 76,4% des enfants s'exposent aux écrans aux différents moments de la journée 38,9% de ces enfants ont parfois des difficultés à s'endormir le soir et 5,6% ont souvent des difficultés à s'endormir le soir ; reste 2,8% de ces enfants qui ont toujours des difficultés à s'endormir le soir à cause de leur exposition aux écrans aux différents moments de la journée. Cela montre qu'il y a une relation entre l'exposition aux écrans et les perturbations du sommeil même si le pourcentage est faible.

Nous avons également obtenu des données importantes à cet égard :

- Un pourcentage de 23,6% d'enfants possède un écran dans leur chambre à coucher.
- 12,5% jouent via des applications, et 8,3% regardent autres choses sur écrans ce qui pose problème par rapport au contenu regardé et son impact sur l'enfant
- 26,4% dorment 9 heures ; tandis que 15,3% d'enfants dans notre échantillon dorment moins de 9 heures par nuit ce qui reste insuffisant pour eux.
- Concernant les réveils la nuit 18,1% se réveillent une seule fois et 2,8% se réveillent 2 fois.
- 13,9% se réveillent à cause d'un cauchemar, et 25% pour autres raisons qui ne sont pas cités par les parents.

Toutes ces données recueillies révèlent de la présence d'une relation entre l'exposition aux écrans et les perturbations du sommeil de l'enfant du préscolaire même avec des pourcentages faibles, ce qui confirme en partie notre hypothèse de recherche.

Dans ce sens, une étude sur l'impact des écrans sur la santé des enfants, concernant le champ d'intervention du médecin généraliste, a montré parmi les conséquences de l'usage abusif des écrans chez les enfants, dans 97% des opinions des médecins, était le trouble du sommeil chez l'enfant(Vdovenko2018).

Au Maroc, une étude récente a été réalisée afin d'évaluer la prévalence des troubles du sommeil chez les écoliers de la province de Séfrou ; et de rechercher les principaux facteurs déterminants ainsi que le retentissement des troubles du sommeil chez les écoliers. Cette étude a montré que la prévalence de *la Somnolence diurne excessive* (SDE) est de 14,9% chez des écoliers qui possèdent une télévision ou un ordinateur dans leur chambre à coucher, (ainsi de 18,5% chez les sujets qui communiquent à travers les nouvelles technologies, et de 10,6% chez ceux qui regardent la télévision avant l'endormissement. Tous ont le problème de somnolence diurne excessive (SDE)(SEBTI, 2017).

Dans la même optique, une étude anglaise récente a évalué l'impact des tablettes tactiles sur le sommeil des bébés et des très jeunes enfants. Il s'agit de la première étude portant sur les effets spécifiques des tablettes sur le sommeil. Les résultats montrent une corrélation évidente entre la fréquence d'utilisation des tablettes tactiles et la durée de sommeil (réduction totale du temps de sommeil avec diminution du temps de sommeil nocturne et augmentation

du temps de sommeil en journée et un temps d'endormissement plus long.) (IVASSENKO, 2018)

Ainsi, l'exposition intensive et continue aux écrans comme explicité, modifie clairement les rythmes de sommeil et agit non seulement sur la quantité de sommeil mais aussi sur sa qualité, en encourageant des heures de coucher irrégulières pour ces enfants.

**Temps d'exposition aux écrans entre les jours d'école et le weekend ou les vacances**

***Hypothèse 3 : Pendant le weekend ou les vacances les enfants s'exposent et utilisent beaucoup les écrans contrairement auxjours d'école.***

Après avoir analysé le tableau croisé et le graphe des deux variables retenues, en comparant bien les pourcentages du tableau croisé, dans l'ensemble on constate que 41,7% des enfants regardent des écrans entre 1h et 2h par jour pendant les jours d'école. Ce pourcentage diminue pendant le weekend ou les vacances, car juste 5,6% les regarde entre 1h et 2 h. Cela est dû au fait que les enfants pendant le weekend ou les vacances ne se limitent pas à cette durée d'utilisation en ce sens que 34,7% dépassent 2h par jour devant l'écran, et 22,2% y passent plus de 3h par jour pendant le weekend ou les vacances. A l'issu de ces résultats, notre hypothèse s'avère confirmée.

Une enquête réalisée en France portant sur la santé des élèves de grande section de maternelle en 2013 a annoncé que 42,9 % des enfants passent plus d'une heure devant un écran les jours de classe et 83,4 % les jours sans classe. Il s'agit d'une pratique très marquée socialement qui concerne 25,4 % d'enfants de cadre et 59% d'enfants d'ouvriers(IVASSENKO, 2018).

Egalement, une enquête IPSOS réalisée en France a exploré la durée hebdomadaire d'utilisation d'internet par les jeunes : celle-ci a plus que doublé en 5 ans pour les 1- 6 ans**,** passant de 2,1h en 2012 à 4,37h en 2017 (IVASSENKO, 2018).

Une autre étude réalisée aux Etats-Unis sur les enfants du préscolaire et leur mode de garde a montré que les enfants qui bénéficiaient de la garde parentale sont les plus exposés. Mais le mode de garde le plus exposant est la garde non parentale à domicile, ce qui fait que les enfants cumulent alors une exposition importante durant le temps de garde et hors temps de garde.

Toujours dans le même contexte, des études montrent que les circonstances dans lesquelles l'enfant est exposé aux écrans (seul ou accompagné) ainsi que les contenus ou le type d'exposition aux écrans ont davantage d'impact que la durée d'exposition (Christakis2009).

**Le contenu regardé et son lien avec les difficultés du sommeil**

***Hypothèse 4 : Le contenu regardé sur écrans augmente les difficultés de s'endormir la nuit***

Après avoir analysé les données des deux variables étudiées sur le contenu regardé par les enfants et son lien avec les difficultés de sommeil la nuit, nous avons constaté qu'un pourcentage de 8,3% d'enfants ont souvent des difficultés de s'endormir le soir, (ce même pourcentage de 8,3% d'enfants à qui nous avons proposé comme contenu approprié aux enfants d'âge préscolaire à titre d'exemple :des dessins animés, chansons, histoire pour enfant.

Nous avons également un pourcentage d'enfants de 5,6% qui regardent les dessins animés et qui ont souvent des difficultés de sommeil la nuit, et 1,4% ont toujours des difficultés. Tandis que les enfants qui jouent via des applications 1,4% ont toujours des difficultés de s'endormir le soir.

Dans notre échantillon la plupart des enfants dorment suffisamment entre 10 et plus de 11 heures de sommeil, ainsi que la majorité (n'ont) (a) pas de difficultés pour s'endormir le soir sauf 2,8%, qui ont toujours des difficultés. Donc, nous avons un pourcentage faible et cela explique qu'il n'y a pas une corrélation entre les difficultés de sommeil et le contenu regardé. En plus la majorité de ces enfants regardent un contenu approprié à leurs âges, tout cela nous permet d'infirmer notre hypothèse de recherche.

Cela ne nie pas vraiment les dommages que font réellement les écrans et leur effet sur la qualité du sommeil. En effet, ils entrainent excitation, suspens, dramatisation, conflits, qui sont probablement trop sollicitants pour les enfants, spécialement au moment du coucher. « *Ces scènes s'accompagnent de modifications physiologiques, avec augmentation des sécrétions hormonales du stress. Les jeunes enfants sont tout particulièrement sensibles à ces phénomènes. Ces hormones agissent sur le sommeil en retardant l'heure de coucher et dégradent la qualité du sommeil. Ces scènes de conflits peuvent induire des cauchemars et favoriser les réveils nocturnes* »(IVASSENKO, 2018).

**Le comportement parental vis-à-vis de l'utilisation des écrans**

***Hypothèse 5* : Les parents sont contrariés lorsque leurs enfants utilisent ou regardent les écrans, et essayent de mettre en place des règles d'utilisation.**

- 91,7% des parents sont contrariés lorsque leurs enfants utilisent ou regardent les écrans par contre 8,3% ne sont pas contrariés par l'utilisation des écrans par leurs enfants.

- 96% des parents essaient de réduire le temps des écrans de leurs enfants ; reste 4% des parents qui ne font rien pour réduire le temps d'exposition de leurs enfants aux écrans.

- 94,4% des parents voient que les écrans sont dangereux sur la santé de leurs enfants tandis que 5,6% ne voient aucun danger sur la santé de leurs enfants.

- 95,5% des parents essaient de mettre en place des règles d'utilisation 15 ,3% essaient de réduire le temps passé devant l'écran, 37,5% veillent au contenu que l'enfant regarde ou utilise 41,7% mettent d'autres jeux et activités que l'écran, pendant que 5,6% des parents ne mettent pas des règles d'utilisation.

Après avoir analysé les tableaux de fréquences, nous avons trouvé des pourcentages élevés, cela nous montre que la plupart des parents sont contrariés lorsque leurs enfants utilisent ou regardent les écrans. Ils sont conscients des dangers sur la santé de leurs enfants, en même temps ils essayent de mettre en place des règles d'utilisation en réduisant le temps d'utilisation d'écran, ou en veillant sur le contenu regardé.

Une étude en médecine sur les représentations et le vécu des parents sur l'utilisation d'écrans par leurs enfants entre 6 à 12 ans *;* 13 parents. Cette étude qualitative a montré que les « *smartphones et les tablettes occupaient une place centrale dans les foyers. Les parents étaient sensibilisés aux risques d'un hyper usage. Le pouvoir attractif des écrans était l'élément qui effrayait le plus les parents et les amenait à poser des limites. Le repli et la difficulté d'échanger avec leurs enfants sur ces écrans interpelait les parents. Les écrans étaient source de conflits. Les parents craignaient d'être de mauvais parents et étaient mal à l'aise pour en parler et pour aborder leurs difficultés au quotidien* »(Chaleil, 2018).

Une autre étude a été menée en France sur l'utilisation des écrans par les enfants et l'évaluation du point de vue parental. Elle a été réalisée sur 263 personnes.*« la moitié des parents caractérisaient l'utilisation des écrans par leur enfant comme normale ; plus de 80% des*

*parents étaient d'accord que les enfants devaient éviter l'utilisation d'un écran avant de partir à l'école, pendant le repas, avant de dormir et dans leur chambre ; ainsi que l'utilisation d'une console de jeu avant 6 ans* »(Spizzo, 2019).

**Conclusion**

En choisissant ce sujet actuel, nous avons voulu analyser l'impact des addictions aux écrans sur le sommeil de l'enfant du préscolaire et également voir les comportements des parents. Pour réaliser ce travail, nous avons adopté une méthode quantitative descriptive, à travers laquelle nous avons pu établir une corrélation entre l'addiction aux écrans et son impact nocif sur le sommeil des jeunes enfants. Elle nous a également permis de connaitre les comportements que développent les parents et leurs opinions vis-à-vis de cette addiction aux écrans.

Les résultats obtenus confirment l'addiction comportementale chez les enfants du préscolaire en raison de leur exposition massive aux écrans. Un dépistage a été réalisé à travers le test utilisé dans cette recherche, nous avons ainsi atteint un ensemble de critères d'addiction associés.

Les écrans influent négativement sur le sommeil des jeunes enfants du préscolaire, en perturbant sa qualité et sa quantité， la majorité des enfants dans notre échantillon regarde les écrans à plusieurs moments de la journée et pendant une longue durée qui dépasse 1 heure par jour.

Les parents sont contrariés lorsque leurs enfants utilisent ou regardent les écrans. Ils ont conscience des dangers sur la santé de leurs enfants. C'est pourquoi ils essaient de mettre en place des règles d'utilisation en vue de réduire le temps d'utilisation d'écran et de veiller sur les contenus regardés.

Cela n'empêche pas de sensibiliser les parents, à une grande échelle, par tous les acteurs concernés, que ce soit des intervenants de la santé, des enseignements, ou par le billet des médias pour que les parents soient bien renseignés sur les dangers des écrans.

Il est aussi nécessaire de sensibiliser sur l'importance du sommeil de l'enfant à ce stade de développement, sur son rôle dans l'équilibre et le bien-être de l'enfant, et bien évidemment dans la mémorisation des apprentissages. Tout cela vise à assurer un environnement sain et de qualité qui favorise le bon développement tout en respectant les besoins fondamentaux de l'enfant à cet âge du préscolaire.

## Bibliographie

Al-Mendalawi, Mahmood D. 2016. « The association between body mass index and duration spent on electronic devices in children and adolescents in Western Saudi Arabia ». *Saudi Medical Journal* 37(8):913‑ 14. doi: 10.15537/smj.2016.8.15412.

Alvarez Céline. 2018. « LES LOIS NATURELLES DE L'ENFANT Résumé et Avis - Céline Alvarez ». *Des livres pour changer de vie*. Consulté 24 mai 2020 (https://des-livres-pour-changer-de-vie.com/les-lois-naturelles-de-lenfant/).

An international comparaison. 2013. « Towards Better Health: Children's Use of Mobile Phones: Comparison of Use in Five Countries ». *Towards Better Health*. Consulté 7 juin 2020 (http://mieuxprevenir.blogspot.com/2014/01/childrens-use-of-mobile-phones.html).

Bergès-Bounes et Jean-Marie Forget in Marika Bergès-Bounes et al.,s, Marika. 2017. *Les écrans de nos enfants*. Vol. 288.

Bernard, Nathalie. 2010. « les besoins de l'enfant selon Maslow ». *Devenir Parents*. Consulté 17 mai 2020 (http://devenirparents.over-blog.fr/article-les-besoins-de-l-enfant-selon-maslow-62001068.html).

Bobette,et Isabelle. 2020. « ORS_SOMMEIL_RAPPORT.pdf ».

Boisseau, Charles-Henri. 2018. « Addiction aux écrans chez les enfants : étude qualitative menée en Picardie auprès de parents concernant son abord en médecine générale ». 81.

Breil, Fleur, Ouriel Rosenblum, et Annick Le Nestour. 2010. « Les troubles du sommeil du bébé et du jeune enfant : revue de la littérature et analyse psychodynamique ». *Devenir* Vol. 22(2):133‑ 62.

Céline Alvarez. 2018. « Les lois naturelles de l'enfant ». *Des livres pour changer de vie*. Consulté 22 mai 2020 (https://des-livres-pour-changer-de-vie.com/les-lois-naturelles-de-lenfant/).

Chaleil, Soisic. 2018. « Représentations et vécu des parents sur l'utilisation d'écrans type tablettes et smartphones par leurs enfants entre 6 et 12 ans ». Thèse d'exercice, Université de Montpellier. Faculté de médecine, France.

Collège national des Universitaires de Psychiatrie (France), Association pour l'enseignement de la sémiologie psychiatrique (France), et Collège universitaire national des enseignants en addictologie (France). 2016. *Référentiel de psychiatrie et addictologie: psychiatrie de l'adulte, psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, addictologie*. Vol. 592.

Conseil Supérieur de l'Education et la Formation et la Recherche Scientifique. 2018. *L'enseignement pré-scolaire: pilier de la nouvelle école marocaine.*

Deluzarche. 2018. « Les écrans détruisent-ils le cerveau de nos enfants ? » *Futura*. Consulté 3 juin 2020 (https://www.futura-sciences.com/sante/actualites/enfant-ecrans-detruisent-ils-cerveau-nos-enfants-44207/).

Desmurget, Michel. 01 decembre2011. « La télévision, creuset de la violence ». *cerveauetpsycho.fr*. Consulté 26 mai 2020 (https://www.cerveauetpsycho.fr/sd/culture-societe/la-television-creuset-de-la-violence-6572.php).

Gentile, Douglas A., et David A. Walsh. 2002. « A Normative Study of Family Media Habits ». *Journal of Applied Developmental Psychology* 23(2):157‑ 78. doi: 10.1016/S0193-3973(02)00102-8.

Harlé, B., et M. Desmurget. 2012. « Effets de l'exposition chronique aux écrans sur le développement cognitif de l'enfant ». *Archives de Pédiatrie* 19(7):772‑ 76. doi: 10.1016/j.arcped.2012.04.003.

IVASSENKO, Valérie. 2018. « SYNTHESE_DOCUMENTAIRE ».

khaled EL ANDALOUSSI, Khadija EL ANDALOUSSI, Mohammed FAIQ, Brigitte EL ANDALOUSSI et El Haiate ERGHOUNI. 2003. « FONDEMENTS DU PRESCOLAIRE ». 186.

Laboratoire PediAct. 2019. « Lumière bleue : quel impact sur vos enfants ? » *Laboratoire PediAct*. Consulté 9 mai 2020 (https://www.pediact.com/lumiere-bleue-quel-impact-sur-vos-enfants/).

Larousse, Éditions. s. d. « Définitions : écran - Dictionnaire de français Larousse ». Consulté 2 juin 2020a (https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9cran/27712).

Larousse, Éditions. s. d. « Définitions : jeu - Dictionnaire de français Larousse ». Consulté 30 mai 2020b (https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/jeu/44887).

Léger, Damien. 2017. « Chapitre premier - Le sommeil normal ». *Que sais-je?* 12‑ 27.

Lorenzi, Bruno Schmutz, et Matthieu Guillaume. 14 Mars2017. « Junior Connect' 2017 : les jeunes ont toujours une vie derrière les écrans ! » *Ipsos*. Consulté 5 juin 2020 (https://www.ipsos.com/fr-fr/junior-connect-2017-les-jeunes-ont-toujours-une-vie-derriere-les-ecrans).

Maler, Henri. 2014. « Lire : TV lobotomie - La vérité scientifique sur les effets de la télévision, de Michel Desmurget ». *Acrimed | Action Critique Médias*. Consulté 3 avril 2020 (https://www.acrimed.org/Lire-TV-lobotomie-La-verite-scientifique-sur-les-effets-de-la-television-de).

Matthieu Guillaume. 2015. « Que regardent nos enfants ? » *Ipsos*. Consulté 5 juin 2020 (https://www.ipsos.com/fr-fr/que-regardent-nos-enfants).

OMS. 2007. « Le développement de la petite enfance: un puissant égalisateur ». *WHO*. Consulté15mai2020(https://www.who.int/maternal_child_adolescent/documents/ecdfinal_m30/fr/

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°10
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

# Répercussions psychologiques des comportements agressifs à l'égard des enseignants : une revue de littérature

Mustapha BOULAHYA[1], Soufian AZOUAGHE[2], Abdelkrim BELHAJ[3]

[1]Doctorant en psychologie du travail. Faculté des Lettres et des Sciences Humaines. Université Mohammed V de Rabat.

[2]Professeur de psychologie sociale et du travail. Université Mohammed V de Rabat. Univ. Grenoble Alpes, Univ. Savoie Mont Blanc, LIP/PC2S.

[3]Directeur de l'École Supérieure de Psychologie. Casablanca

Professeur de Psychologie sociale et du travail

## Résumé

Le comportement agressif des élèves à l'égard des enseignants est devenuun sérieux problème au sein des établissements scolaires à travers le monde. Selon une enquête menée par la Solidarité Universitaire Marocaine (2019), 46% des enseignants confirment avoir subi au moins un cas de violence durant leur parcours professionnel. Les statistiques, même s'elles révèlent l'ampleur grandissant de ce phénomène « tabou », elles demeurent loin de la réalité du terrain puisqu'un grand nombre des cas d'agression ne dépassent pas les murailles des établissements scolaires pour une raison ou une autre. En outre, les répercussions de ces comportements hostiles sont non négligeables dans la mesure oùelles touchent non seulementà la santé psychologique des victimes, mais aussi et surtoutau climat scolaire et à l'environnement du travail tout entier. Néanmoins, les enseignants victimes ne restent pas passifs faceà cessituations dans le sens oùilsadoptentplusieurs stratégies pour rétablir leur équilibre. Cet article s'attache donc à exposer une revue de littérature autour de ces différentes questions.

**Mots clés :** Comportement agressif, milieu scolaire, répercussions, santé psychologique, enseignants

## Introduction

L'enseignement en tant que métier relationnelpar excellence joue un rôle crucial dans le développement intellectuel, social et émotionnel des individus.Cependant, son exercice n'est pas dénué de difficultés. Les enseignants sont confrontés à une diversité de défis et contraintes, parmi lesquels figurent la surcharge de travail, la pression pour atteindre des objectifs éducatifs, et l'accès àdes ressources limitées(Azouaghe, 2019). La diversité des apprenants et de leurs besoins, les différences de niveau d'apprentissage au sein d'une même classe, ainsi que les exigences croissantes du système éducatif sont autant de facteurs qui contribuent à la complexité de l'enseignement en tant qu'activité professionnelle et acte pédagogique.

Dans cette lignée, il convient de noter que la psychologie du travail, en tant que discipline qui traite et analyse les divers comportements des individus dans leur milieu du travail, notamment dans le but d'améliorer la satisfaction et le rendement au travail (Belhaj, 2009), semble la mieux placée pour rendre compte des sujets relatifs aux comportements, adaptés ou dysfonctionnels, ou dans le monde professionnel. En effet, l'enseignementconstitue une profession où se propagent des comportements ambivalents dont les comportements hostiles marquent fréquemment leur présence. Dans ce cadre, l'agression est parmi les premiers comportements hostiles au travail ayant fait l'objet de recherches systématiques. Cela revient au fait que l'agression est un des comportements violents et tellement visibles que les premiers travaux du domaine s'y sont intéressés(Le Roy et al., 2013).Ces comportements peuvent aller de l'insubordination verbale à des actes physiques, créant un environnement d'apprentissage difficile. Ainsi, plusieurs chercheurs ont essayé de regrouper ces comportementsen développant des typologies, celle de Bus (1961), devenue célèbre, a classé les comportements agressifs selon trois dimensions : (a) physique-verbale, (b) directe-indirecte, et (c) active–passive(Allen & Anderson, 2017).Par ailleurs, le Bureau International du Travail (BIT) rapporte que les cas d'agression qui se produisent dans les lieux de travail touchent tous les pays et toutes les catégories professionnelles (Chappell & Di Martino,

1998). La même source indique que certains métiers sont plus exposés que d'autres aux comportements hostiles, en l'occurrence le métier de l'enseignement.

Dans cette veine, l'objectif de cet article consiste à exposer une revue de littérature non exhaustive sur le comportement agressif à l'égard des enseignants dans le milieu scolaire. Pour être plus précis, nous cherchons principalement à mettre en exergue les répercussions des comportements agressifs des élèves sur la santé psychologique des enseignants. Nous nous appuyons sur la théorie « exigences – ressources au travail » de Bakker et Demerouti (2014, 2017) comme cadre théorique. Selon cette théorie, les exigences du travail se réfèrent aux aspects contraignants de l'activité professionnelle (ici de l'enseignement) qui nécessitent la mobilisation des compétences et le déploiement des efforts mentaux, physiques et émotionnels et qui sont associés à certains coûts psychologiques et/ou physiques. Les ressources au travail, quant à elles, renvoient aux caractéristiques physiques, psychologiques, relationnelles ou organisationnelles du travail qui favorisent la concrétisation des objectifs au travail, la diminution des coûts psychologiques et physiques engendrés par les exigences, ainsi que la stimulation de la croissance personnelle (Bakker et al., 2007, 2014). Cette théorie nous permet de placer le comportement agressif des élèves dans la sphère des exigences professionnelles qui nécessitent un niveau plus élevé des ressources afin d'accomplir les tâches professionnelles et atteindre les objectifs pédagogiques.

## 1. Définition des notions

Avant de passer en revue les conséquences et les répercussions psychologiques de l'agression sur les enseignants, il importe de nous nous attarder sur les concepts clés de ce travail à savoir, l'agression,la violence et la santé psychologique que nous proposons d'aborder tour à tour dans les paragraphes qui suivent.

### 1.1. L'agression et la violence : quelle distinction théorique et opérationnelle ?

Bien qu'un certain consensus existe parmi les psychologues sur la conceptualisation de l'agression comme une figure de comportement antisocial(Krahé, 2013), il semble important de définir précisément le terme « agression » et de bien déterminer les critères permettant de classifier un comportement comme agressif. En effet, Anderson et Bushman, (2002)définissentl'agression comme tout comportement ayant l'intention imminente de

blesser un autre individu d'une façon plus au moins explicite. De plus, l'agresseur doit croire que son comportement nuira à la cible et que la cible est motivée à éviter le comportement. Le préjudice réel n'est pas requis. Dans cette lignée, il convient de noter que cette définition exclut tous les comportements qui entraînent des dommages ou des blessures non intentionnels (e.g., par accident ou par manque de prévoyance). En même temps, la définition inclut les comportements qui visent à nuire à une autre personne mais qui, pour quelque raison que ce soit, n'ont pas les conséquences escomptées.

En nous appuyant sur cette définition, l'agression peut être définie comme un comportement observable associée à une attention particulière. Ainsi, nous notons que les pensées agressives, les sentiments, les attitudes, et les motivations, comme le désir de gagner, peuvent mener à un comportement agressif mais ne peuvent être considérés comme une agression en soi. Il s'ensuit qu'un comportement qui blesse un autre individu sans avoir l'intention de le faire n'est pas une agression. Les parents, les infirmiers et les enseignants qui infligent parfois de la douleur mentale ou physique dans le cadre de leur rôle peuvent être vus comme agressifs alors que ce n'est pas le cas dès lors que leur intention « d'aider autrui » nécessite d'infliger de la douleur même minime. Par contre, les accidents, même mortels, ne sont pas des agressions, justement parce qu'ils ne recèlent pas une intention de blesser (Fiske, 2008). L'agression englobe donc le désir de causer les dommages, et implique le désir de l'évitement de la part de la victime. Il est à souligner que la dimension imminente de l'agression renvoie à l'immédiat qui caractérise l'intention agressive.

Par ailleurs, il importe de distinguer entre la notion de l'agression et d'autres concepts connexes qui sont parfois utilisés de manière interchangeable bien qu'ils ne soient pas des synonymes. Dans ce cadre, l'agressivité est un trait de caractère ou encore une attitude. C'est une tendance plus qu'un acte, une énergie psychique et pulsionnelle qui vise à nuire à autrui(Allen & Anderson, 2017). L'agression, quant à elle, se distingue de la violence, qui renvoie, chez la plupart des psychologues sociaux, à un sous-type d'agression. Plus précisément, la violence est l'agression qui est destinée à causer des dommages (physiques ou émotionnels) assez extrêmes pour exiger une attention médicale ou de causer la mort (Allen & Anderson, 2017). En outre, l'Organisation Mondiale de la Santé(OMS, 2022) définit la violence comme étant « La menace ou l'utilisation intentionnelle de la force physique ou du pouvoir, contre soi-même, contre autrui ou contre un groupe ou une communauté, qui entraine

ou risque fortement d'entrainer un traumatisme, un décès, des dommages psychologiques, un mal développement ou des privations » ( p.5). Le même sens est relaté par Frappat, (2013) qui indique que la violence « renvoie à une gamme de comportements et d'actions physiques. Elle consiste dans l'emploi de la force contre quelqu'un avec les dommages physiques que cela entraine. Cette force prend sa qualification de violence en fonction de normes définies. Ces normes, ou en tout cas certaines d'entre elles, varient historiquement et culturellement » (p.4).

Dans cette lignée, il faut noter qu'il existe des limites entre l'agression et la violence au travail. En effet, Neuman et Baron (1998) mentionnent que l'agression au travail est un terme général englobant toutes les formes de comportements par lesquelles des individus tentent de nuire à autrui au travail ou à leurs organisations, tandis que la violence au travail renvoie aux cas impliquant des agressions physiques directes. Ainsi, le terme agression sur le lieu de travail comprend des actes non physiques tels que des commérages ou une exclusion sociale, ainsi que des actes physiques tels que des coups ou des crachats (Niven et al., 2013), tandis que la violence au travail fait référence exclusivement aux actes portant atteinte physiquement à un membre de l'organisationdans le milieu du travail.

### 1.2. La santé psychologique au travail : de quoi s'agit-il ?

Selon l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS, 2000), la santé mentale, appelée aussi santé psychologique, ne se réduit pas à la simple absence de maladie ou d'infirmité, mais c'est plutôt un état de bien-être total, physique, social et mental de la personne. En sens queWare et Sherbourne (1992)précisent que la santé psychologique est un construit bidimensionnel :elle correspond à l'absence des signes de la détresse psychologique tels que l'anxiété, la dépression et la perte de contrôle émotionnel ou comportemental, et la présence des manifestations du bien-être psychologique à savoirle plaisir, le bonheur, la sérénité, etc.

Dans cette veine, Gilbert, Desmarais et Savoie (2011) définissent la santé psychologique au travail comme la capacité d'un individu à satisfaire ses besoins fondamentaux dans une perspective de mieux-être et d'ajustement et ce, grâce à des ressources personnelles et organisationnelles. De plus, Boudrias et al. (2011) rapportent que la santé psychologique au travail est appréhendée comme un construit à deux facettes, incluant ainsi l'absence de symptômes négatifs (e.g., détresse émotionnelle ou psychologique, mal-être) et la présence

d'éléments positifs (e.g., bien-être, épanouissement).A cela s'ajoute le fait que la santé psychologique représente un système dynamique complexe intégrant des inducteurs organisationnels, psychosociaux et individuels.

La santé psychologique au travail, notamment dans le milieu scolaire, nécessite une attention particulière. Néanmoins,ce sujet, n'étant pas suffisamment étudié,surtout dans le contexte marocain, nous incite à rejoindrela perspective pertinente proposée parBelhaj (2016)selon laquelle la santé au travail et les risques psychosociaux qui y sont associés sont« problématique majeure, perceptible mais non saisissable comme il se doit, surtout dans ce qui a trait aux risques psychosociaux et qui traversent la vie au travail » (p. 21).Ainsi, l'agression se présente comme un élément affectant négativement la santé psychologique des enseignants. Ces dernierssubissent des comportements agressifs lors de l'exercice de leur travail que ce soit de la part de leurs élèves,des parents d'élèves ou des autres intervenants au sein du champ éducatif. Ces comportements hostiles connaissent un essor grandissant ces dernières années.Une évidence incontournable vue l'évolution accélérée des sociétés et la complexité des relations humaines en plus de la faille qui ne cesse de s'élargir entre les nouvelles et anciennes générations. Des facteurs qui, réunis dans l'environnementscolaire,occasionnent la propagation des comportements agressifsde la part des élèves contre leurs enseignants. C'estle point qui seraabordé dans les paragraphes suivants.

## 2. La prévalence des comportements agressifs à l'égard des enseignants

De nombreuses études ont été menées pour explorer la violence et l'agression au milieu scolaire. Cependant, la plupart de ces études ont porté sur les élèves, et par conséquent les agressions subies par les enseignants sont moins documentées (Galand et al., 2007). Or, dans différentes cultures et pays, un bon nombre d'enseignants se lamentent de la violence à l'école et appellent à une intervention (Price & Everett, 1997).

En effet, Debarbieux (2004) précise que l'agression contre les enseignants en France a connu un essor palpable à partir de nombre de cas dénoncé : ils étaient 5% en 1996 contre 37% de cas dénoncés en 1998. Dans le même sens, les résultats d'une méta-analyse de 24 études réalisées dans plusieurs pays (e.g., Anderman et al., 2018 ; Espelage et al., 2013 ; McMahon et al., 2014 ; McMahon, Martinez, Reddy, Espelage et Anderman, 2017 ; McMahon, Reaves

et al., 2017 ; Reddy et al., 2013) indiquent que la prévalence des comportements agressifs signalés à l'encontre des enseignants, sur une période de deux ans, se situait entre 20 % et 75 % (Longobardi et al., 2019).

Une étude réalisée par l'APA Task Force auprès de 2998 enseignants américains de la maternelle à la 12e année, issus de 48 États, rapporte que 80 % des enseignants ont indiqué avoir été victimes d'au moins un des types d'agression au cours de l'année scolaire en cours ou passée. Cette étude, portant sur un échantillon hétérogène de lieux, conclue que l'auteur du comportement agressif pour la majorité des participants est un élève et que 75 % des victimes ont subi un certain type de harcèlement (e.g., remarques ou gestes obscènes, menaces, intimidations et victimisations via Internet, gestes verbaux), et 44 % ont subi une agression physique (McMahon et al., 2020). Aux Etats Unis toujours, Dinkes et ses collaborateurs (2006) établissent le constat selon lequel 7 % des enseignants des établissements primaires et secondaires recevaient des menaces de blessures, alors que 3 % ont été agressés physiquement par un élève de leur propre école entre 2003 et 2004. En France, on compte en moyenne annuelle dans les établissements publics locaux d'enseignement, 11 incidents critiques de ce type pour 1000 élèves, dont 76% concernent des atteintes aux personnes, 44% des victimes étant des personnels de l'établissement (Trébucq & Bourion, 2012).

Le Maroc n'est pas une exception dans le sens où l'observatoire de la violence mis en place par le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) a recensé environ 24000 cas de violence en une année scolaire (2013-2014). La grande majorité de ces cas a été enregistrée à l'intérieur des écoles (69%) et le reste dans l'environnement des établissements scolaires (31% soit 7748 cas). On trouve que 1679 cas concernent les cas de violence des élèves contre les enseignants, ce qui représente 7% de l'ensemble des cas (Akesbi, 2017). En outre, Dans une enquête nationale sur la violence à l'égard des enseignants marocains menée par la Solidarité Universitaire Marocaine (SUM, 2019) sur un échantillant de 9038 participants, 46% ont déclaré avoir subi au moins un cas de violence (e.g., physique, verbale ou harcèlement) durant leur parcours professionnel.

Si inquiétantes et alarmantes soient elles, les statistiques que nous venons de citer ne reflètent que les cas déclarés puisqu'une grande partie des enseignants victimes des agressions par les élèves n'en parlent pas. Les enseignants semblent préférer « souffrir en silence », sous

l'influence de biais cognitifs et personnels, ou régler ce problème discrètement de manière individuelle ou en impliquant les collègues et/ou la direction de l'établissement scolaire. La déclaration des actes agressifs subis par les enseignants est limitée, dans la majorité des cas, aux cas des violences physiques graves qui nécessitent une intervention externe à l'établissement. Dans ce genre de cas, le recours aux instances extérieures (administratives ou judiciaires) ne dépend pas de la victime mais il devient un accident du travail qui devrait être signalé par le directeur de l'école. En effet, la non déclaration des cas d'agression peut être dû à la crainte pour sa réputation, son estime de soi et pour sa carrière.

## 3. Répercussions psychologiques des comportements agressifs envers les enseignants

Nul ne peut dissimuler les conséquences négatives d'un acte agressif sur la santé psychologique de la victime notamment si celle-ci est un enseignant et l'acteur n'est qu'un élève qu'on prend comme un proche. La relation enseignant–élève n'est plus une simple relation entre un détenteur et un demandeur d'un service. Le rapport entre les deux parties prenantes est engorgé de forts liens affectifs et émotionnels. Un acte agressif, aussi minime qu'il soit, aurait des répercussions très néfaste sur la santé mentale de l'enseignant mais aussi sur le climat organisationnel de l'établissement scolaire(Wilson et al., 2011).

Une revue de la littérature menée par Espelage et ses collaborateurs, (2013,p. 77) a identifié des études montrant que les agressions au milieu du travail entraînaient « de la peur, des symptômes physiques et émotionnels, une dégradation des relations personnelles et une altération du rendement au travail ». Wilson et ses collaborateurs (2011) constatent que 86 % des enseignants canadiens qui ont été victimes d'un tel acte, rapportent les effets négatifs sur leur performance pédagogique, leur bien- être émotionnel et leur santé physique.

Outre les conséquences physiques et émotionnelles nocives des comportements agressifs des élèves à l'encontre des enseignants, certains chercheurs comme Kapa et Gimbert (2018), soulignent que le fait d'être victime amène à une diminution de la satisfaction professionnelle des enseignants, une augmentation de l'épuisement professionnel. De même, une étude menée en 2009-2010 auprès des enseignants en Pennsylvanie a révélé que les enseignants victimes d'agressions physiques non seulement ressentaient leur travail comme particulièrement

stressant, mais qu'ils étaient également peu satisfaits de leur travail et envisageaient de quitter la profession d'enseignant (Tiesman et al., 2014).

L'agression à l'égard des enseignants pourrait affecter généralement le climat du travail (Wilson et al., 2011). En effet, les comportements agressifs créent un climat scolaire malsain où la transmission des enseignements devientdifficile et la motivation des intervenants diminue même s'ils ne sont pas touchés directement. Encore plus, l'atmosphère générale au sein de l'établissement, une fois touchée par ce problème, aurait certainement des répercussions sur la réputation de l'école. Ce qui entrainera une baisse de confiance de la part de l'ensemble des acteurs (parents d'élèves, enseignants, etc.).

Descomportements agressifsdes élèves envers leurs enseignants ne découlentque des méfaits qui peuvent aller jusqu'à affecter la santé psychologique des enseignants ainsi que la réputation constituant le capital fondamental de l'institution.Face à cette situation, qui effectivement ne s'améliorera pas dans l'immédiat, les enseignants, qui en sont victimes,sont amenés à dépasser les conséquences engendrées par ces comportementshostiles. Leur issue est de faire appel aux ressources personnelles et professionnelles disponiblespour garantir la poursuite de leur profession dans des conditions favorables.

## 4. Faire face aux situations et comportements agressifs des élèves : rôle des ressources psychosociales

L'enseignement est une profession complexe et très exigeante. Son exercice est soumis à l'accomplissement de certaines exigences déterminées par des activités physiques,psychiques ou relationnelles, nécessaires pour la transmission du savoir aux élèves. Ce métier qualifié de noble est souvententravé par diverses difficultés.Ilfinit doncpar devenir une profession aussi bien attrayante qu'effrayante. Attrayante par le nombre de candidats qui postulent aux concours des métiers d'éducation et de formation. Effrayante par les rumeurs ou plutôt les informations qui véhiculent des dangers que courent les enseignants lors de l'exercice de leur travail.Dans ce sens, le comportement agressif des élèves contre les enseignants est l'obstacle qui arrive à la tête des exigences nocives de ce métier.Des exigences dont les conséquences devraient être atténuées par des ressources nécessaires, personnelles ou

professionnelles,pour améliorer la santé psychologique des enseignants. Que sont-ellesau juste ?

Hobfoll, (2002) définit les ressources personnellescomme des capacités et des caractéristiques personnelles qui facilitent l'adaptation del'individu aux changements et aux différentes circonstances de la vie. Quant aux ressources au travail, elles renvoient aux caractéristiques physiques, psychologiques, relationnelles ou organisationnelles du travail qui aident à l'aboutissement des objectifs au travail, visent à abaisser les coûts psychologiques et physiques provoqués par les exigences, augmenter l'épanouissementpersonnelle et professionnel del'enseignant ainsi que son apprentissage (Bakker et al., 2007; Demerouti et al., 2001)

Dans cette veine, les ressources aident les enseignants à accomplir leurs tâches et réaliser leurs objectifs d'enseignement. Parmi ces ressources on peut citer, le soutien social, le climat de travail et les stratégies de coping. En effet, les enseignants optent pour l'amélioration du climat du travail et le développement des stratégies de coping qui favorisent la préservation de leur santé psychologique et la diminution d leur stress professionnel. De plus, les enseignants victimes des comportements agressifs des élèves visent à rétablir leur équilibre en adoptant des stratégies de coping. Face aux situations et aux actes d'agression auxquels les enseignants sont exposés, le soutien social des collègues et des directeurs d'écoles est de plus en plus demandé. Autrement, l'absence de ce soutien pourrait aggraver l'effet négatif de l'agression sur la santé psychologique. A cet égard, plusieurs études (Leithwood et al., 1996; Van Dick & Wagner, 2001) indiquent que le soutien du personnel au sein de l'établissement scolaire pourrait favoriser le bien-être émotionnel et protéger contre les effets néfastes des événements négatifs. Leiter (1991) montre que l'absence de soutien des collègues et des supérieursentrainede l'épuisement émotionnel, de la dépersonnalisation et réduit le sentiment d'accomplissement personnel.

Reconnaître que le bon climat de travail engendre un effet positif sur la santé psychologique des enseignants est une conclusionbien établiepar plusieurs recherches, en particulier celles qui portent sur le bien-être psychologique au travail et les comportements prosociaux (Brunet & Savoie, 2015). En effet, Goupil, Brunet et Archambault (2009)mentionnent que les

enseignants qui perçoivent le climat de leur école comme participatif sont moins exposés à l'anxiété en comparaison avec à leurs homologues qui perçoivent le climat comme consultatif.

**Conclusion**

Les comportements agressifs ont toujours été présents au travail des enseignants. Ce que l'on sait du problème n'équivautqu'à la partie émergée d'un iceberg, tant il paraît évident que bien des incidents sont passés sous silence. Le cas des enseignants concernés, ou victimes de tels actes n'en parlent pas, ou peu, par honte d'être perçus comme incompétents, en est la preuve.

Visible ou dissimulée, personne ne pourrait renier l'existence du comportement agressif à l'égard des enseignants ni délimiter ses principales causes /facteurs. Mais celles qui reviennent souvent dans les discussions dans le contexte éducatif sont : la dégradation du prestige ou d'estime dont jouissait le statut de l'enseignant,la déficience des résultats scolaires des élèves, La déconnection entre l'école et la famille et surtout l'indiscipline des élèves de la nouvelle génération ;Ils manquent de respect à leurs enseignants aussi bien qu'à l'institution scolaire qui, elle-même, peut bien être vue comme violente. Un phénomène qui ne serait pas emprisonné pour toujours entre les murs de l'établissement scolaire mais tôt ou tard, si ce n'est déjà fait, la société en sera affectée.

Plusieurs perspectives d'action sont possibles et envisageables pour réduire/prévenir les comportements agressifs à l'école. À la base l'implication des élèves dans la vie scolaire, assurer l'éducation à la citoyenneté pas seulement à l'école mais partout dans la société. La communication famille/école devrait être travaillée davantage. Le plus important c'est le statut de l'enseignant qui doit retrouver le prestige (fournir les ressources favorisant l'envie et la motivation de faire mieux et de se faire une identité professionnelle positive. Ajoutons à cela, la formation, initiale et continue, des enseignants qui devrait porter sur les thématiques relatives aux défis de l'exercice du métier d'enseignement à savoir la gestion du stress, des émotions et des conflits. La psychologie du travail se présente alors comme discipline incontournablepour participer à cette réforme et ce chantier.

## Bibliographie

Akesbi, I. (2017). *Analyse de la situation de la violence en milieu scolaire au Maroc | Health and Education Resource Centre*. https://healtheducationresources.unesco.org/library/documents/analyse-de-la-situation-de-la-violence-en-milieu-scolaire-au-maroc

Allen, J. J., & Anderson, C. A. (2017). Aggression and Violence : Definitions and Distinctions. In P. Sturmey, *The Wiley Handbook of Violence and Aggression* (p. 1‑ 14). John Wiley & Sons, Ltd. https://doi.org/10.1002/9781119057574.whbva001

Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology*, *53*(1), 27‑ 51. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231

Azouaghe, S. (2019). *Santé psychologique au travail dans le milieu scolaire public : Étude des déterminants organisationnels et psychologiques chez les enseignants marocains* [Grenoble Alpes; Mohammed V]. https://www.theses.fr/2019GREAH007

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory : Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, *22*(3), 273‑ 285. https://doi.org/10.1037/ocp0000056

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and Work Engagement : The JD–R Approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, *1*(1), 389‑ 411. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235

Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, *99*(2), 274‑ 284. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.274

Belhaj, A. (2009). *L'environnement social au travail—Aproches psychosociologiques* (Faculté des lettres et des sciences humaines-Rabat).

Belhaj, A. K. (2016). *Comportements, santé et enjeux identitaires au travail : Recherches en psychologie du travail et des organisations*.

Boudrias, J.-S., Desrumaux, P., Gaudreau, P., Nelson, K., Brunet, L., & Savoie, A. (2011). Modeling the experience of psychological health at work : The role of personal resources, social-organizational resources, and job demands. *International Journal of Stress Management*, *18*(4), 372‑ 395. https://doi.org/10.1037/a0025353

Brunet, L., & Savoie, A. (2015). *La santé Psychologique au travail : Au-delà du stress et vers la Performance. Santé et bien-être au travail : Des méthodes d'analyse aux actions de prévention,*.

Chappell, D., & Di Martino, V. (1998). *Violence at work*. International Labour Office.

Debarbieux, É. (2004). Les enquêtes de victimation en milieu scolaire : Leçons critiques et innovations méthodologiques. *Déviance et Société*, *28*(3), 317. https://doi.org/10.3917/ds.283.0317

Demerouti, E., Bakker, A. B., de Jonge, J., Janssen, P. P., & Schaufeli, W. B. (2001). Burnout and engagement at work as a function of demands and control. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, *27*(4), 279‑ 286. https://doi.org/10.5271/sjweh.615

Dinkes, R. (2006). *Indicators of School Crime and Safety : 2006*. 90.

Espelage, D., Anderman, E. M., Brown, V. E., Jones, A., Lane, K. L., McMahon, S. D., Reddy, L. A., & Reynolds, C. R. (2013). Understanding and preventing violence directed against teachers : Recommendations for a national research, practice, and policy agenda. *American Psychologist*, *68*(2), 75‑ 87. https://doi.org/10.1037/a0031307

Frappat, H. (2013). *La violence*. Flammarion.

Galand, B., Lecocq, C., & Philippot, P. (2007). School violence and teacher professional disengagement. *British Journal of Educational Psychology*, *77*(2), 465‑ 477. https://doi.org/10.1348/000709906X114571

Gilbert, M.-H., Dagenais-Desmarais, V., & Savoie, A. (2011). Validation d'une mesure de santé psychologique au travail. *European Review of Applied Psychology*, *61*(4), 195‑ 203. https://doi.org/10.1016/j.erap.2011.09.001

Goupil, G., Brunet, L., & Archambault, J. (2009). L'influence du climat organisationnel sur l'anxiété des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, *11*(3), 477‑ 487. https://doi.org/10.7202/900509ar

Hobfoll, S. E. (2002). Social and Psychological Resources and Adaptation. *Review of General Psychology*, *6*(4), 307‑ 324. https://doi.org/10.1037/1089-2680.6.4.307

Kapa, R., & Gimbert, B. (2018). Job satisfaction, school rule enforcement, and teacher victimization. *School Effectiveness and School Improvement*, *29*(1), 150‑ 168. https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1395747

Krahé, B. (2013). *The social psychology of aggression* (2. ed). Psychology Press.

Le Roy, J., Finkelstein, R., & Rubens, L. (2013). Comment étudier les comportements hostiles au travail ? Conceptualisation et application dans un contexte français: *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, *Numéro 95-96*(3), 393‑ 416. https://doi.org/10.3917/cips.095.0393

Leiter, M. P. (1991). Coping patterns as predictors of burnout : The function of control and escapist coping patterns. *Journal of Organizational Behavior*, *12*(2), 123‑ 144. https://doi.org/10.1002/job.4030120205

Leithwood, K., Menzies, T., Jantzi, D., & Leithwood, J. (1996). School restructuring, transformational leadership and the amelioration of teacher burnout. *Anxiety, Stress & Coping*, *9*(3), 199‑ 215. https://doi.org/10.1080/10615809608249402

Longobardi, C., Badenes-Ribera, L., Fabris, M. A., Martinez, A., & McMahon, S. D. (2019). Prevalence of student violence against teachers : A meta-analysis. *Psychology of Violence*, *9*(6), 596‑ 610. https://doi.org/10.1037/vio0000202

McMahon, S. D., Peist, E., Davis, J. O., Bare, K., Martinez, A., Reddy, L. A., Espelage, D. L., & Anderman, E. M. (2020). Physical aggression toward teachers : Antecedents,

behaviors, and consequences. *Aggressive Behavior*, *46*(1), 116‑126. https://doi.org/10.1002/ab.21870

Neuman, J. H., & Baron, R. A. (1998). *Workplace Violence and Workplace Aggression : Evidence Concerning Specific Forms, Potentiai Causes, and Preferred Targets*. 30.

Niven, K., Sprigg, C. A., & Armitage, C. J. (2013). Does emotion regulation protect employees from the negative effects of workplace aggression? *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *22*(1), 88‑106. https://doi.org/10.1080/1359432X.2011.626200

OMS, O. mondiale de la santé. (2022). *Droit à ne pas être soumis à la violence, la maltraitance et la contrainte : Formation de base Quality Rights de l'OMS: services sociaux et de santé mentale : Guide de formation.* (p. 118). https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/363884/9789241516730-fre.pdf

Organisation Mondiale de la Santé (OMS). (2000). *Santé mentale 2001* (EB107/27). https://www.who.int/home

Price, J. K., & Everett, S. A. (1997). A National Assessment of Secondary School Principals' Perceptions of Violence in Schools. *Health Education & Behavior*, *24*, 218‑229. https://doi.org/10.1177/109019819702400

SUM, S. U. M. (2019). *La violence à l'égard des enseignants dans le milieu scolaire*.

Tiesman, H. M., Hendricks, S., Konda, S., & Hartley, D. (2014). Physical Assaults Among Education Workers : Findings From a Statewide Study. *Journal of Occupational & Environmental Medicine*, *56*(6), 621‑627. https://doi.org/10.1097/JOM.0000000000000147

Trébucq, S., & Bourion, C. (2012). Les enseignants agressés dans les établissements scolaires : Une lecture qualitative et managériale. *Management & Avenir*, *55*(5), 233. https://doi.org/10.3917/mav.055.0233

Van Dick, R., & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching : A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, *71*(2), 243‑259. https://doi.org/10.1348/000709901158505

Ware, J. E., & Sherbourne, C. D. (1992). The MOS 36-item short-form health survey (SF-36). I. Conceptual framework and item selection. *Medical Care*, *30*(6), 473‑483.

Wilson, C. M., Douglas, K. S., & Lyon, D. R. (2011). Violence Against Teachers : Prevalence and Consequences. *Journal of Interpersonal Violence*, *26*(12), 2353‑2371. https://doi.org/10.1177/0886260510383027

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°10
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

# L'évaluation à distance à l'université marocaine : quels défis ?

Omar Zeroil[(1)], Driss louiz [(2)], Malika Bahmad[(3)]

[(1)]Doctorant (omar.zeroil@uit.ac.ma), [(2)] Enseignant-chercheur (driss.louiz@uit.ac.ma), [(3)] Enseignante chercheur (malika.bahmad@uit.ac.ma).
Laboratoire de recherche : langage et société,
Faculté de Langues, Lettres et Arts, université Ibn Tofail, Kenitra, Maroc.

**RÉSUMÉ**

L'université commence sa métamorphose à l'ère du digital. La société marocaine qui se dessine aujourd'hui implique de nouvelles compétences à acquérir. Dans ce sens, le présent article a pour objectif principal de traiter les enjeux et le défis des pratiques évaluatives à distance à l'enseignement supérieur marocain. Les pratiques enseignantes doivent accompagner ladite transformation profonde que connaît notre société. Le processus d'enseignement/apprentissageévolue en fonction de défis modernes ; le contexte pandémique a démontré l'importance de l'usage des technologies éducatives dans la continuité pédagogique à distance. Mais, la question qui s'est posée est comment évaluer les apprentissages ? Est-ce en présentiel ou à distance ? En réponse à cette question, le défi de l'évaluation reste de taille. De notre part, il apparaît que l'évaluation à distance est un choix incontournable pour l'université de demain. Dans cette perspective, nous allons citer quelques atouts du numérique et délimiter les principaux défis de l'évaluation à distance comme la tricherie, le plagiat et l'insuffisance des compétences numériques chez les enseignants et les étudiants. Au niveau méthodologique, nous avons opté pour une étude qualitative et quantitative à travers un questionnaire, mis en ligne, sur Google Forms destiné aux étudiants de quelques universités marocaines.

***MOTS CLES*** : enseignement numérique, apports du numérique, évaluation à distance,innovation pédagogique.

***ABSTRACT*** **:**

The university begins its metamorphosis in the digital age. The Moroccan society that is emerging today involves new skills to be acquired. In this sense, the main objective of this article is to deal with the issues and challenges of remote evaluative practices in Moroccan superiors. Teaching practices must accompany this profound transformation that our society is

experiencing. The teaching/learning process evolves according to modern challenges; the pandemic context has demonstrated the importance of the use of educational technologies in distance educational continuity. But the question that arose is how to assess learning? Is it in person or remotely? In answer to this question, the challenge of evaluation remains daunting. From our part, it appears that remote evaluation is an essential choice for the university of tomorrow. In this perspective, we will cite some digital assets and delineate the main challenges of remote assessment such as cheating, plagiarism and insufficient digital skills among teachers and students. At the methodological level, we opted for a qualitative and quantitative study through a questionnaire, put online, on Google Forms for students of some Moroccan universities.

***KEYWORDS*** :e-learning ; digital contributions ; remote evaluation; pedagogical innovation.

**Présentation, Contexte et problématique de la recherche**

L'innovation pédagogique universitaire constitue un enjeu majeur du numérique pour garantir un enseignement/apprentissage de qualité et pour préparer l'étudiant au monde de demain. Dans ce sens, la commission spéciale insiste sur « l'adoption de nouvelles méthodes pédagogiques centrées sur le renforcement des compétences de l'étudiant. [...] L'usage du numérique transformera l'enseignement supérieur, permettant de dispenser des formations diplômantes à distance.»1Le contexte post-pandémique de COVID 19 impose de nouvelles approches bien réfléchies pour assurer la continuité pédagogique dans toutes les circonstances via l'usage adéquat des technologies éducatives. Alors les objectifs de cette étude visent à exposer quelques apports de l'enseignement numérique, éclairer les paramètres problématiques qui entrent en jeu dans l'exploitation des technologies éducatives et citer quelques défis de l'évaluation à distance dans l'enseignement supérieur au Maroc. Digitaliser le système éducatif et donner l'aspect officiel à l'évaluation à distance sont des enjeux majeurs de l'innovation pédagogique au supérieur et qui envisagent des défis multiples mais leur utilité est de grande importance surtout avec les bouleversements modernes. Alors, nous tenterons de répondre à la question de cette recherche :Quels sont les enjeux et les défis de l'évaluation à distance au supérieur marocain ?De cette question principale, se dégagent quelques questions de recherche comme suite :

Quelles sont les compétences nécessaires pour un usage performant du numérique ?

Quel est le rôle de l'évaluation dans une pédagogie innovante à l'université ?

[1] La commission spéciale, *sur le nouveau modèle pour le développement,* (Avril 2021, p. 151)

Comment évaluer en ligne l'acquisition de compétences ? et par quels dispositifs numériques ?

Comment est perçue l'évaluation à distance par les étudiants ?

Hypothèses de recherche

Les hypothèses que nous maintenons sont :

Les compétences numériques pourraient favoriser les pratiques évaluatives à distance ;

L'innovation pédagogique constituerait l'enjeu majeur de la transformation numérique de l'université marocaine ;

L'évaluation hybride pourrait être un grand pas vers l'évaluation entièrement à distance.

Pour confirmer ou infirmer les hypothèses de notre recherche, un questionnaire est mis en ligne, sur Google Forms, destiné aux étudiants inscrits à trois universités nationales : l'Université Ibn Tofail, Kénitra ; l'Université Moulay Ismail, Meknès et l'Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, Fès.

Echantillon : 118 étudiants ;

Analyse qualitative et quantitative des résultats obtenus.

**L'enseignement numérique**

Aujourd'hui, les dispositifs numériques (MOODLE ; Google Meet; Classroom; Microsoft Times; etc.) apparaissent stimulants pour les étudiants. L'usage responsable de ces outils accroît l'intérêt des apprenants, favorise à un suivi pédagogique pertinent tout en rendant les projets plus interactifs en particulier les supports visuels qui apparaissent efficaces et rendent la tâche séduisante et intéressante.Selon la commission spéciale sur le nouveau modèle de développement « Le numérique constitue un véritable levier de changement et de développement. Il convient de lui accorder un intérêt particulier au plus haut niveau de l'Etat comme catalyseur de transformations structurantes et à fort impact. »[2]Nous citons quelques apports privilégiés du numérique à travers le partage des documents, le rendement efficace des apprentissages et le suivi personnalisé des différentes étapes d'enseignement/apprentissage des apprenants, chacun à son rythme en fonction de ses disponibilités et l'évaluation flexible (en terme de disponibilité) en ligne. Etc. Ces atouts font appel à une intervention pédagogique innovatrice et innovante au fond des pratiques

[2] Commission Spéciale sur le Nouveau Modèle de Développement, partie II – le nouveau modèle de développement : le Maroc de demain, p. 151, avril 2021.

enseignantes universitaires. Alors l'innovation pédagogique est une condition sine qua non à l'accompagnement des transformations globales qu'envisage l'université marocaine.

**L'innovation pédagogique**

Le développement de l'identité numérique (ensemble des compétences numériques) des enseignants assure « Le développement des compétences plurilingues et interculturelles, la transdisciplinarité, [...] l'usage du numérique et une capacité à fédérer en feront une université innovante et d'avant-garde. »[3]Ce développement se concrétise par l'acquisition de la compétence numérique ; cette dernière est définie par le Cadre de Références Européen comme « un ensemble d'aptitudes relatives à un usage confiant, critique et créatif du numérique afin de réaliser des objectifs liés à l'apprentissage, au travail, aux loisirs, à l'inclusion dans la société moderne. »[4]à travers l'innovation pédagogique qui vise à préparer l'étudiant au monde de demain avec des approches innovatrices, des méthodes d'analyse et de résolution de problèmes repensées afin de répondre aux enjeux actuels liés à la transition numérique qualifiée de véritable levier de changement par le haut niveau de l'Etat et L'inclusion dans la société moderne ou l'inclusion à la transformation et l'enjeu majeur de la gestion de crises. Etc.

## L'évaluation à distance

**Essai de définition :**

Selon Julie Lyne Leroux, l'évaluation à distance consiste à « recueillir des informations sur l'apprentissage réalisé par l'étudiant et à les interpréter en vue de porter un jugement et de prendre les meilleures décisions possibles sur le niveau d'apprentissage de l'étudiant et la qualité de l'enseignement »[5]. Cette définition mentionne l'utilité et les objectifs de l'évaluation. Elle permet de mesurer le niveau de compétence de l'étudiant, de faire le bilan sur les résultats obtenus et les lacunes à remédier et ajuster le contenu en fonction. L'enjeu, de cette pratique évaluative, est d'importance puisque « le contexte pandémique, qui se

[3] Luckerhoff, J., Johnson, M. L. & Guillemette, F. (2020). Introduction : approches pédagogiques innovantes. Enjeux et société, P. 3

[4]Jean-Luc Raymond, (2019), Quelles sont les compétences numériques de demain, en ligne sur : https://www.francenum.gouv.fr/guides-et-conseils/strategie-numerique/comprendre-le-numerique/quelles-sont-les-competences

[5] Julie Lyne Leroux, (2018 mai 29), article, L'évaluation des apprentissages à distance dans un programme en approche par compétences, p. 1 en ligne : https://www.profweb.ca/publications/articles/l-evaluation-des-apprentissages-a-distance-dans-un-programme-en-approche-par-competences

poursuit aujourd'hui encore, impose la nécessité de comprendre les dynamiques qui affectent ce rapport au numérique afin d'anticiper les transformations pédagogiques à venir.»[6]

## Les types d'évaluation :

### a- L'évaluation formative :

Elle favorise la progression ou l'évolution des apprentissages. « L'évaluation formative est effectuée en cours d'activité et vise à faire état des progrès des étudiants et à leur permettre de comprendre la nature de leurs erreurs et des difficultés rencontrées.»[7] Elle permet d'orienter l'étudiant et l'enseignant sur les acquis ou les lacunes à remédier à améliorer sur des apprentissages précis via un ou de plusieurs ajustements ou régulation de nature pédagogique. Ce type d'évaluation n'est pas noté par l'enseignant.

### b- l'évaluation sommative

Elle a pour fonction l'attestation ou la reconnaissance des apprentissages. Elle survient au terme d'un processus d'enseignement et sert à sanctionner ou à certifier le degré de maîtrise des apprentissages des étudiants. « L'évaluation donne un pouvoir sur les autres et une responsabilité importante, quand elle précède une décision. »[8]Elle est liée à la notion de jugement et même de jugement de valeur lorsqu'on emploie le mot « faute » pour désigner une erreur.

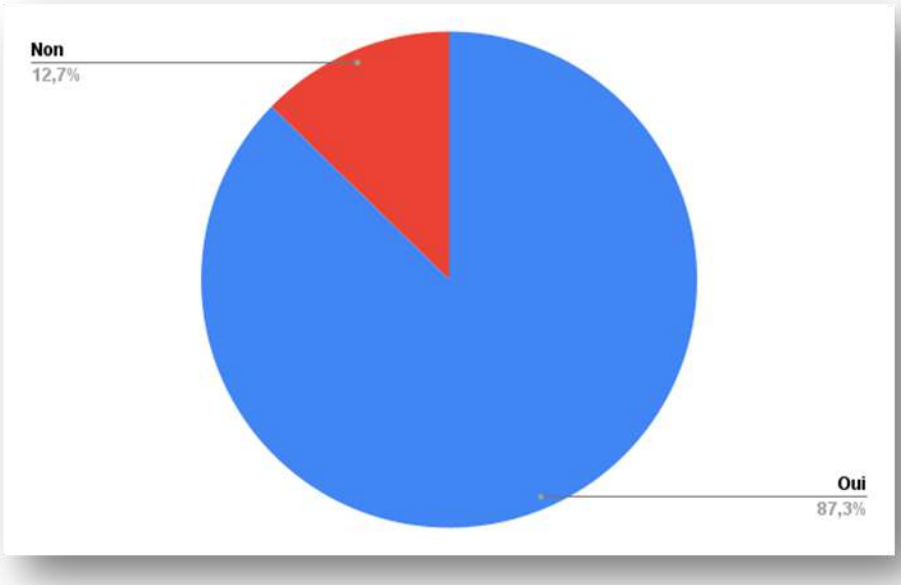
## Les défis de l'évaluation à distance

L'évaluation à distance ouvre des questions inéluctables que tout enseignant doit se poser : Puis-je évaluer mes étudiants à distance ? Comment adapter mon évaluation, conçue à l'avance pour un enseignement présentiel, à une évaluation à distance ? Comment tenir compte des facteurs comme les fraudes et comment s'assurer de l'identité du candidat concerné pendant des évaluations à distance ? Etc. De ces interrogations, on repère plusieurs défis de l'évaluation à distance comme la tricherie, le plagiat, l'insuffisance de compétences numériques chez les enseignants et les étudiants, l'égalité de chance à l'épreuve, le coût élevé de maintenance des outils pédagogiques numériques et la formation continue des enseignants.

[6] Jacques Audran, Tomas Kaqinari, Dominique Kern et Elena Makarova, 2021, article, « Les enseignants du supérieur face à l'enseignement ».
[7] Lussier, S. & Bélanger, D.-C. (2009). Article, « Petit tour d'horizon sur l'évaluation formative ».
[8] Jean-Marie De Ketele, Maurice Chastrette, Danièle Cros, Pierre Mettelin, Jacques Thomas, Guide du formateur, Section 2. L'évaluation, (2007), p. 113.

## Les résultats de la recherche

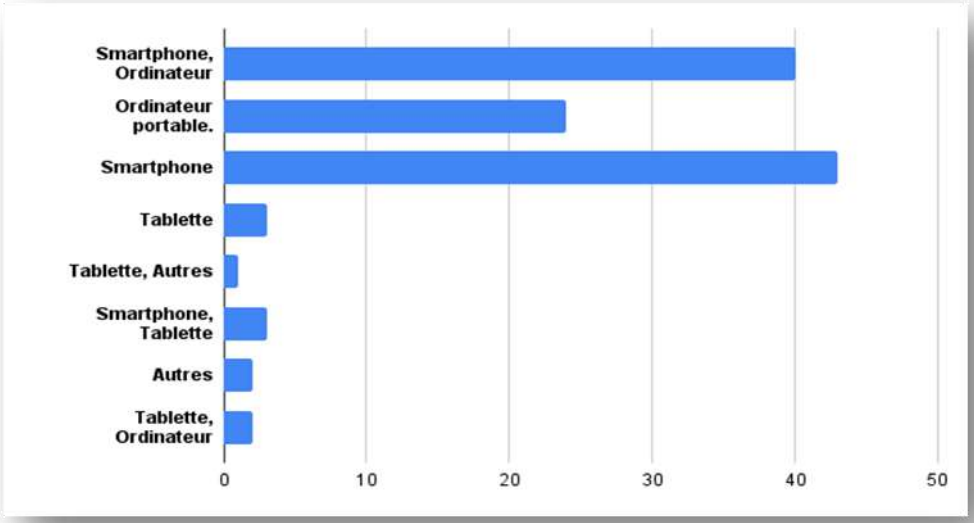
Figure 1 : Avez-vous bénéficié de l'enseignement à distance depuis l'année universitaire 2019-2020 ? - Oui - Non




Le graphique montre que 87.3% des étudiants interrogés ont bénéficié de l'enseignement à distance et 12.7% des étudiants qui n'en ont pas bénéficié. Cela s'explique par des efforts jamais déployés auparavant, dans ce type d'enseignement,par tous les intervenants ; ce qui a permis à la majorité absolue de suivre des cours à distance. Pour les étudiants qui n'ont pas bénéficié de l'enseignement à distance, il semble qu'ils ont eu des problèmes de connexion ou le manque des outils numériques.

Figure 2 : Pour suivre vos cours à distance, vous utilisez :

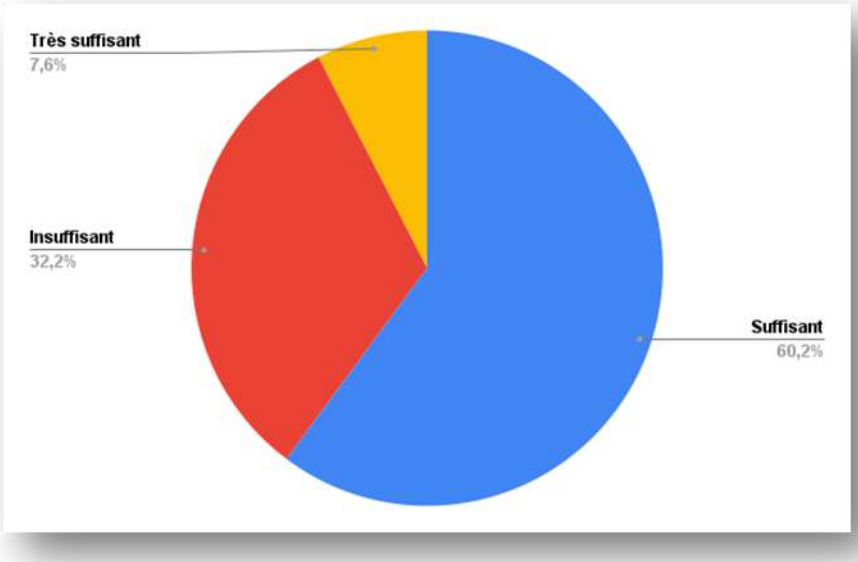
- Smartphone - Tablette - ordinateur portable - autres




Le smartphone reste l'outil le plus utilisé par les étudiants, suivi de smartphone et l'ordinateur portable et en fin vient la tablette. Par ses différents avantages, le smartphone reste l'outil le plus utilisé dans le suivi des cours à distance du fait qu'il est facile à connecter à internet soit avec les données mobiles ou le wifi. Il permet à l'étudiant de consulter les produits pédagogiques en ligne ou de suivre, d'où il veut, des visioconférences en direct.

Figure 3: Le niveau d'encadrement à distance était :

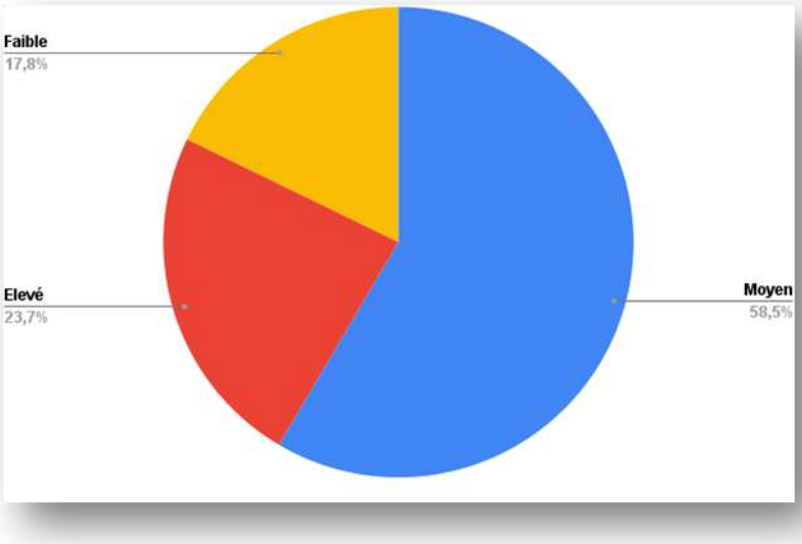
- Très suffisant - Suffisant - Insuffisant




Selon 60.2% des répondants, le niveau d'encadrement à distance, était suffisant et 32.2% d'entre eux voient que le niveau était insuffisant par contre 7.6% étaient très satisfaits du niveau d'encadrement. Cela montre que les enseignants universitaires ont fait des efforts

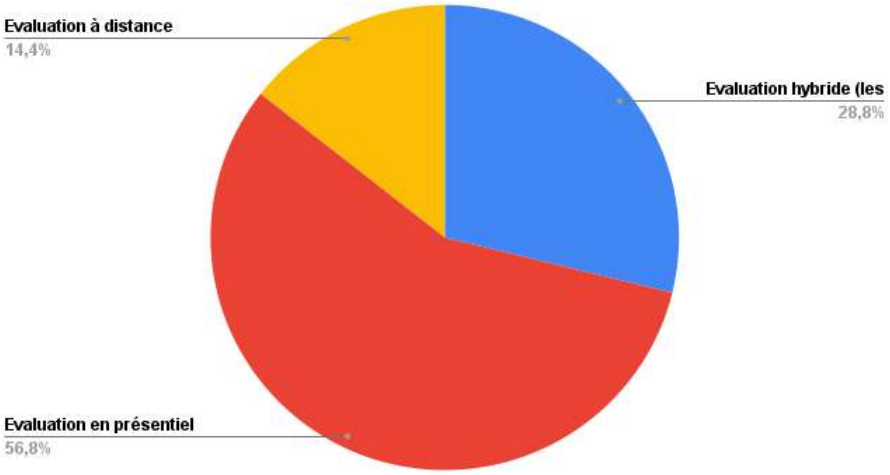
multiformes pour accompagner leurs étudiants dans toutes les circonstances et avec les différents moyens dont ils disposent.

Figure 4 :Le niveau de collaboration (partage de documents, entraide...) entre les étudiantsétait: Faible Moyen Élevé



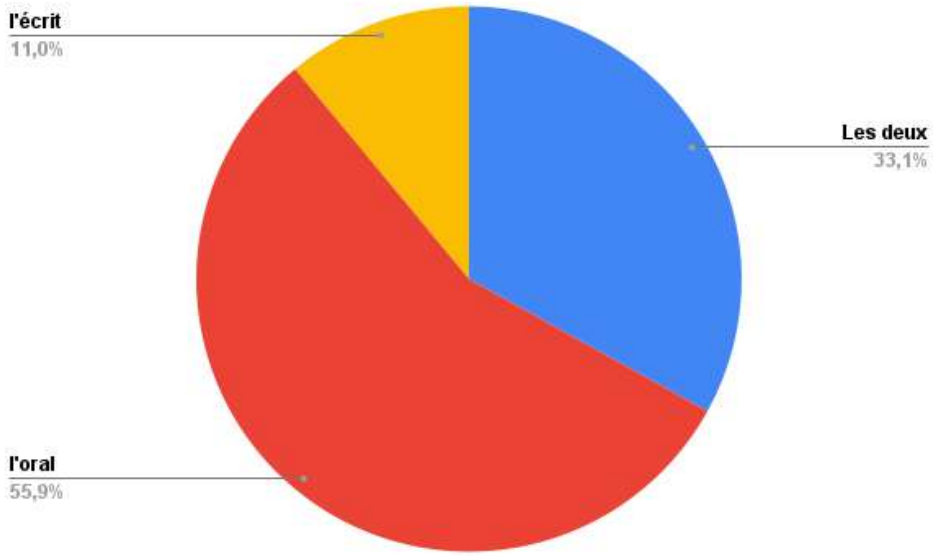

Comme le montre le graphique, 58,5% des étudiants interrogés voient que le niveau de collaboration entre les étudiants était moyen et 23.7 % d'entre eux voient que le niveau de partage de document entre les étudiant était élevé par contre 17,8% étaient insatisfaits par le niveau de collaboration entre eux. L'apport le plus séduisant des dispositifs numériques est le partage des documents et la collaboration entre les étudiants, mais on peut dire que la collaboration et le partage sont des cultures à construire et à développer.

Figure 5 : Quel type d'évaluation préféreriez-vous passer ?




Ce graphique montre que 56.8% des étudiants interrogés préfèrent l'évaluation en présentiel par contre, 28.8% préfèrent l'évaluation hybride et 14.4% d'entre eux préfèrent l'évaluation à distance. L'interprétation de ce résultat nous interpelle les facteurs influenceurs et les obstacles qui entravent le choix de l'évaluation à distance. De ce fait, on peut confirmer que la transition de l'évaluation en présentiel, à une évaluation entièrement à distance, exige l'expérimentation du modèle hybride de l'évaluation afin de déceler les différents problèmes ou obstacles qu'envisagent les différents intervenants dans ces pratiques évaluatives à l'université marocaine.

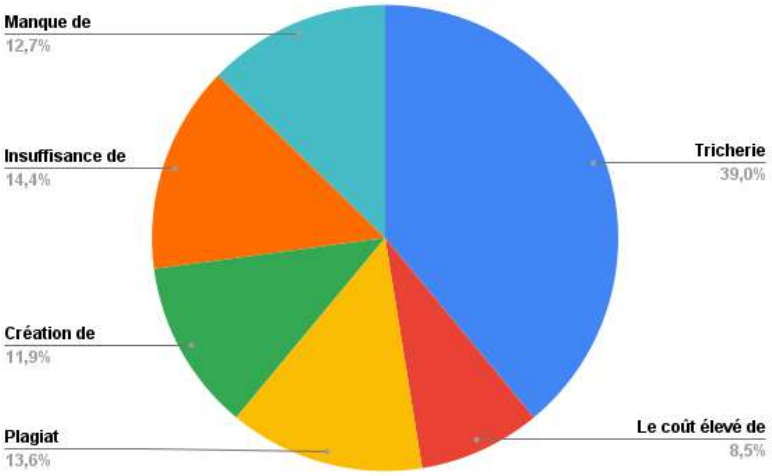
Figure 6 : L'évaluation à distance convient : à l'écrit, à l'oral les deux.



Selon 55.9% des étudiants interrogés, l'évaluation à distance convient à l'oral plus qu'à l'écrit.

Figure 7 : A votre avis, quel est le défis majeur de l'évaluation à distance ?

- Plagiat
- Tricherie
- Insuffisance de compétences numériques chez les enseignants les étudiants
- Manque de volonté ministérielle (problème de gouvernance, équipement, etc.)
- Le coût élevé de maintenances des plateformes évaluatives/ outils
- Création des plateformes évaluatives.




Le graphique montre que 39% des étudiants interrogés voient que la tricherie est le défi majeur de l'évaluation à distance suivi de l'insuffisance des compétences numériques chez les enseignants et les étudiants par 14.4%. Le plagiat constitue le troisième défi par 13.6% des répondants à notre questionnaire. Ces résultats sont expliqués par le manque de la formation adéquate au niveau de développement du sentiment de l'appartenance chez les étudiants à l'université et l'insuffisance de la formation continue pour les enseignants.

**Discussion des résultats**

- Apprendre le sens de la citoyenneté aux étudiants et outiller, former et encourager les enseignants pratiquants et les futurs enseignants semblent nécessaires pour les impliquer dans les pratiques évaluatives de l'enseignement à distance ;

- Créer des plateformes particulières à l'évaluation en ligne et résoudre les problèmes et les difficultés relatifs à la connexion au réseau internet sont des facteurs qui vont encourager les étudiants et les enseignants dans ce genre de pratiques évaluatives ;
- Programmer des modules intrinsèques de l'enseignement numérique dans le cursus universitaire. « La maîtrise des fondements du numérique devra être intégrée à toutes les filières de formation, et dès le premier cycle de l'enseignement supérieur, et l'accès aux équipements et connexions numériques doit être assuré pour tous les étudiants »[9].

## Conclusion

En guise de conclusion, on peut dire que l'évaluation des apprentissages à distance, en contexte universitaire marocain, envisage plusieurs difficultés relative au manque de moyens techniques de qualité, au faible débit de connexion, au manque de soutien technique à proximité et à l'insuffisance des compétences numériques chez les enseignants et les étudiants issus de milieux vulnérables. La tricherie et le plagiat sont les défis majeurs de l'évaluation à distance qui laissent la majorité des étudiants interrogés plus attachés à l'évaluation en présentiel ; ce qui nous permet d'infirmer que l'évaluation à distance peut remplacer l'évaluation en présentiel. Mais l'intercomplémentarité des deux modes de pratiques évaluatives (évaluation hybride) semble plus fructueuse que de favoriser l'une au détriment de l'autre dans les pratiques d'enseignement/apprentissage au supérieur. Surmonter les différents défis nécessite une étude approfondie des facteurs-influenceurs afin de changer les représentations négatives sur l'usage social des technologies modernes.

**Références bibliographiques et webographies :**


- Commission Spéciale sur Le nouveau modèle de development: partie III – les leviers du changement, Rapport Général, page 151, Avril 2021.
- Jacques Audran, Tomas Kaqinari, Dominique Kern et Elena Makarova, 2021, article, « Les enseignants du supérieur face à l'enseignement en ligne « obligé » Quels changements dans leur rapport au numérique éducatif ? » disponible à l'adresse : https://doi.org/10.4000/dms.6437 (Consulté 01.03.2022).
- Jacques Audran, Tomas Kaqinari, Dominique Kern et Elena Makarova, 2021, article, « Les enseignants du supérieur face à l'enseignement », disponible à l'adresse: https://journals.openedition.org/dms/6437 (consulté le 09.05.2023)


[9]Commission Spéciale sur le nouveau modèle pour le développement, rapport général, (Avril 2021), page 151,

- Luc kerhoff, J., Johnson, M. L. & Guillemette, F. (2020), Introduction : approches pédagogiques innovantes. Enjeux et société. P. 3, disponible sur le lien: https://www.erudit.org/fr/revues/enjeux/2020-v7-n2-enjeux05655/1073358ar/ (consulté 09.04.2022).
- Jean-Luc Raymond, (2019), Quelles sont les compétences numériques de demain, en ligne sur : https://www.francenum.gouv.fr/guides-et-conseils/strategie-numerique/comprendre-le-numerique/quelles-sont-les-competences ( consulté le 09.10.2022)
- Julie Lyne Leroux, (2018), article, « L'évaluation des apprentissages à distance dans un programme en approche par compétences ». P. 2, disponible, à l'adresse: https://www.profweb.ca/publications/articles/l-evaluation-des-apprentissages-a-distance-dans-un-programme-en-approche-par-competences#comments (consulté 17.04.2022).
- Lussier, S. & Bélanger, D.-C. (2009), article, petit tour d'horizon sur l'évaluation formative, disponible à l'adresse:https://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/l-evaluation-formative-et-sommative (consulté le 07-5-2021).
- Jean-Marie De Ketele, Maurice Chastrette, Danièle Cros, Pierre Mettelin, Jacques Thomas, (2007), Dans Guide du formateur, Section 2. L'évaluation, page 113, disponible à l'adresse:https://www.cairn.info/guide-du-formateur--9782804155001-page-113.htm (consulté le 07.03.2022).

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°10
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

# Analyse Institutionnelle des Réforme Éducative au Maroc

**Rachid Taleb**[1]

rachidtaleb20@gmail.com

[1]**Laboratoire des Recherches Interdisciplinaires pour l'Innovation en Didactiques et en Capital Humain**

**Faculté des Sciences de l'Education / Université Mohamed V de Rabat**

**Résumé :**

L'objet de cet article est d'étudier l'impact que peut avoir la dimension institutionnelle, en l'occurrence, la loi-cadre n°51-17, sur la qualité des réformes éducatives au Maroc.

Partant, la problématique choisie est de déterminer à quel point les aspects institutionnels en éducation contribuent-ils à la qualité des réformes éducatives au Maroc ?

Nous avons eu recours à une approche mixte alliant méthodes quantitatives et qualitatives, soutenue par une analyse documentaire, et s'inscrivant dans la démarche de recherche-action.

Les résultats de l'analyse montrent que la dimension institutionnelle constitue un élément important pour optimiser la qualité des politiques éducatives. Celles-ci, devraient être menées dans un environnement institutionnel favorable, avec des mécanismes de coordination efficaces entre les différentes institutions impliquées au sein desquelles les acteurs sont appelés à renforcer leur engagement en matière éducative. Il est montré aussi que l'arsenal juridique et réglementaire est jugé suffisant. Toutefois, les grands défis apparaissent au niveau de la mise en œuvre de cet arsenal où son efficacité perd de l'ampleur sur le terrain.

**Mots-clés :** Qualité ; réforme éducative ; dimension institutionnelle ; système éducatif.

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°10
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

# Institutional Analysis of Educational Reforms in Morocco

**Abstract**:

The purpose of this article is to examine the impact that the institutional dimension, specifically Law No. 51-17, can have on the quality of educational reforms in Morocco. The chosen problem is to determine to what extent institutional aspects in education contribute to the quality of educational reforms in Morocco. We used a mixed approach combining quantitative and qualitative methods, supported by documentary analysis, following a research-action process.

The analysis results show that the institutional dimension is a crucial element in optimizing the quality of educational policies. These should be conducted within a favorable institutional environment, with effective coordination mechanisms among the various involved institutions, where stakeholders are urged to strengthen their commitment to educational matters. It's also noted that the legal and regulatory framework is considered sufficient. However, significant challenges appear in the implementation of this framework, where its effectiveness diminishes in practice.

**Key words :** Quality; educational reform; institutional dimension; Education system.

## Introduction

Les réformes éducatives constituent l'une des priorités pour la plupart des pays. L'enjeu majeur est d'atteindre la qualité de l'éducation, et par conséquent, répondre aux besoins de la société. Cependant, la réussite de ces réformes dépend, entre autres, des facteurs institutionnels, en l'occurrence, les textes juridiques, qui régissent le système éducatif et de la qualité de leur mise en œuvre. Ce contexte est tellement changeant qu'il influence les politiques éducatives et contribue à l'évolution du système éducatif en permanence. Cette évolution est le produit des changements qui touchent les aspects institutionnels, les différents paliers de gestion, les modes d'organisation, etc. En même temps, toute l'architecture organisationnelle et la dimension institutionnelle des systèmes éducatifs peut subir l'impact des changements suite à l'introduction des réformes dans le système éducatif (Mouline & Lazrak, 2006).

Par ailleurs, l'efficacité des réformes éducatives est souvent remise en question en raison de la complexité du système éducatif, de ses multiples acteurs, ainsi que des facteurs et des paramètres multiples et interdépendants qui agissent sur la qualité du système éducatif. Parmi ces facteurs figure la dimension institutionnelle susceptible de produire un effet sur la qualité de l'éducation. Cependant, en utilisant cette dimension comme moyen, dans le processus des réformes éducatives, celles-ci seraient confrontées à des difficultés d'ordre pratique et administratif.

Ainsi, notre étude entend mettre en exergue l'impact que pourrait avoir cette dimension institutionnelle sur la qualité de l'éducation. Et puisque cette dimension englobe plusieurs aspects, nous analyserons la qualité des réformes éducatives en nous concentrant, exclusivement, sur les textes juridiques dans le système éducatif, prenant en considération que celui-ci sera étudié comme un seul bloc. Ainsi, ce qui nous intéresse dans cette étude est d'aborder les facteurs qui ont contribué à la réussite ou à l'échec de ces réformes, du point de vue institutionnel, dans le champ des politiques éducatives et les pratiques de gestion instaurées pour assurer une mise en œuvre efficace des réformes. Nous nous intéresserons à la période qui a débuté avec la conception de la Charte nationale d'éducation et de formation en 1999 jusqu'à l'adoption de la loi-cadre 51-17 relative au système de l'éducation de la formation et de la recherche scientifique. Il s'agit d'un cadre juridique contraignant décrété dans la perspective de souscrire la réforme dans une dimension de pérennité et de stabilité stratégique par rapport à ses axes de réformes. Approcher notre étude selon ces éléments, nous

amène à énoncer sa problématique liée aux points d'articulation susceptibles de déterminer à quel point les aspects institutionnels en éducation contribuent-ils à la qualité des réformes éducatives au Maroc ?

En vue de répondre à cette problématique, nous allons entreprendre une démarche méthodologique fondée sur la méthode qualitative porteuse d'une méthode qualitative. A cette fin, nous allons recourir à des questionnaires et procéder à des entretiens semi-directifs avec les acteurs administratifs et pédagogiques, qui sont indubitablement des acteurs internes du système éducatif. En outre, il sera nécessaire de réaliser une analyse documentaire afin d'étayer les informations recueillies de la recherche, mais également, d'approcher le sujet selon une approche-action

Pour traiter notre sujet de recherche dans cet article, nous allons le développer selon trois axes principaux. Nous commencerons par le premier axe dans lequel nous allons fournir un aperçu sur le contexte et les paramètres qui agissent sur l'élaboration des politiques éducatives (1). Ensuite, nous aborderons le deuxième axe qui explore la dimension institutionnelle dans les politiques éducatives (2). Et nous terminons par le dernier axe qui examine aussi bien la démarche méthodologique que les résultats et la discussion (3).

**1. Réformes éducatives dans un contexte à plusieurs paramètres**

Dans le domaine éducatif, on se retrouve face à un système dans lequel plusieurs paramètres entrent en jeu pour façonner son contexte. Celui-ci peut revêtir plusieurs aspects selon les pays. Le cas du système éducatif au Maroc est révélateur d'une situation digne d'étude. Car, le Maroc a produit une série de réformes, pendant plusieurs années, sans que la crise de l'éducation ne soit dépassée. Les causes de cette crise sont multiples et multidimensionnelles. Au niveau de la conception de ces réformes, le mode de gestion s'appuie sur la centralisation de planification et de décision au niveau du ministère de tutelle sur l'éducation (Chkili T. 2010). Par rapport au mode de gouvernance et de gestion recommandé par le chantier de régionalisation au Maroc, il semble que la configuration de gestion du système éducatif est en harmonie avec l'architecture des régions au niveau de la décentralisation et de déconcentration. Toutefois, la pratique va à l'encontre de ce constat (EL HAYANI A.., 2018). A priori, le courant défendant la décentralisation dans les années 1980 aux Etats-Unis, au Canada et en Nouvelle-Zélande, a constaté que l'adaptation aux besoins locaux s'affirme quand le pouvoir est transféré aux acteurs locaux (Duprier V., 2015). Par ailleurs, le rapport de la Banque mondiale, paru en 2018, met en exergue les trois dimensions de la crise de

l'apprentissage dans les pays qui sont retracés comme suit : premièrement, comme résultat, plusieurs pays, notamment en voie de développement, souffrent des acquis scolaires médiocres (niveau bas, inégalités profondes et progrès lent). Deuxièmement, comme étant des causes immédiates, les écoles servent mal les apprenants. A cet effet, l'un ou plusieurs des déterminants de l'apprentissage, tels que décrit par le rapport, font défaut pour les systèmes éducatifs des pays. Troisièmement, classées comme des causes profondes, les systèmes en place ne sont pas optimisés pour répondre aux besoins spécifiques des écoles. Sachant que ces systèmes sont tributaires des choix de l'Etat. Lesquels choix sont orientés par les politiques publiques. Pour aboutir à de telles conclusions, le recours à des évaluations objectives sont essentielles afin de mettre le point sur les indicateurs réels ayant conduit à de tels résultats (Banque mondiale, 2018).

L'attention accrue à l'égard des politiques publiques pourrait être une condition bénéfique pour accroitre les possibilités de rendre les réformes éducatives performantes. Le besoin du changement s'avère irrévocable. Il est dû à une société dynamique et des attentes grandissantes de ses individus dans laquelle le rôle des acteurs locaux est censé être indispensable. A cet égard, l'opérationnalisation des politiques publiques est tributaire de la capacité des niveaux décentralisés et déconcentrés de produire le changement (Duran P., 2010). L'action vers la concrétisation de ce changement pourrait commencer à travers l'information et la mobilisation des acteurs. S'agissant de l'information, au niveau macro, la communication des informations sur la situation de l'éducation pourrait les motivations politiques et encourager la prise de décision en faveur de cette cause. Au niveau micro, elle est encline à donner naissance à une dynamique et renforcer la concurrence entre les Ecoles, ce qui peut générer un impact, intentionnel ou pas, sur la qualité des apprentissages. Elle pourrait aussi servir le processus de suivi et d'évaluation des politiques publiques éducatives dans la perspective de mesurer la capacité de telle réforme d'atteindre ses finalités, à travers l'identification des lacunes et des dysfonctionnements et engager la procédure pour y remédier. En même temps, tenir des propos et des mesures de motivation de ces acteurs afin d'espérer atteindre les finalités escomptées de la communication. Pour être fidèle aux finalités de la réforme éducative, chaque pays est supposé détenir un système d'information efficace. Dans la réalité, ce n'est pas le cas pour tous les pays. Et quand un pays disposait de ce système d'information, on serait confronté à un autre écueil lié au manque de communication autour de la réforme éducative. Cela rendrait les objectifs derrière ce système de

communication défaillant, inutile et incapable de jouir aux missions dont il devrait s'acquitter. Car, l'opération de la remonté d'information aux responsables et autres acteurs parallèles serait défectueuse. Ainsi, la planification et la prise de décision pourraient dévier des objectifs tracés à cause des données produites, dans le cadre de la gestion du système éducatif, qui ne seraient pas exploitées (BM, 2018).

Les acteurs œuvrant en matière éducative sur deux grands blocs d'acteurs. Le premier bloc est formé du niveau d'acteurs internes au système éducatif. Le deuxième bloc comprend les acteurs exogènes au système éducatif qu'ils soient nationaux ou internationaux. Dans l'un ou l'autre bloc, il peut y avoir des groupes d'intérêt qui pourraient tirer vers leur propre intérêt. Qu'on soit dans le cas de figure ou pas, il est nécessaire de fonder un consensus engageant l'ensemble de ces acteurs. Cette proposition devrait être accompagnée par une autre mesure qui consiste à insister sur la redevabilité de l'ensemble des acteurs. Ce sont des mesures qui font parties, entres autres, du système de gouvernance. Celui-ci est susceptible d'instituer des conditions favorisant la libération des énergies, la motivation des acteurs, l'implication et la mobilisation des partenaires (Chkili T., 2010). Le système de gouvernance englobe toutes les strates du système éducatif afin de rendre ce dernier plus efficace, plus efficient et plus transparent. Le processus de la réforme éducative qui commence par la conception stratégique arrive dans l'enceinte de l'Ecole. A cet effet, l'introduction du système de gouvernance de l'établissement scolaire entend prodiguer un service d'enseignement de qualité en améliorant ses prestations. Pour cela, trois prérequis sont incontournables : d'abord, commencer par réviser les missions et les responsabilités de tous les acteurs dans le système éducatif, si celui-ci envisage une organisation plus efficace qui table sur les vrais besoins des élèves. Ensuite, pour que tous ces acteurs puissent rendre compte et valoriser les bonnes pratiques et la qualité, la mise en place, d'une manière effective et accélérée, de l'évaluation portant sur l'apprentissage, s'impose avec acuité. Ce qui se répercute sur le statut des enseignants en termes de valorisation et d'accompagnement. Et après, il faut comprendre que la contribution et la participation des parents d'élèves à la gestion de la chose éducative au niveau de l'Ecole pourrait rehausser la qualité de ce système. Du surcroît, le contexte de la qualité des réformes éducatives trouve des explications dans les liens qu'il génère avec l'aspect économique et le capital humain. Associer la croissance à l'éducation est porteur de défis. Il est sans oublier qu'on ne peut pas passer inaperçu le fait que cette équation exige que les inégalités en éducation devraient être combattues avant tout, si on souhaite une éducation censée être

appuyée par des piliers de qualité, d'inclusion, d'équité et d'égalité (BM, 2018).

L'investissement dans l'éducation et le capital humain est une démarche préventive contre les maux de société, mais aussi une approche qui engage le pays dans une société de savoir. C'est une approche préventive dans la mesure où le capital humain est un gage de prévention des mutations futures et qui permet d'immuniser les individus qui composent la société d'une protection hautement remarquable contre les imprévues, les inégalités et l'injustice. Le capital humain peut donner naissance à des innovations engageant des progrès technologiques avec un impact fort sur l'économie et la société. C'est ainsi que l'investissement en capital humain pourra faire émerger des solutions à des tares de la société (BM, 2018). Selon un rapport de la Cour des Comptes publié en 2018, un premier courant à travers ses recherches aboutissent au résultat selon lequel l'individu peut acquérir la compétence d'innovation grâce à l'éducation (Cour des Comptes, 2018). Puisque la conduite humaine ne doit pas être assimilé au produit mécanique, mais, l'homme est synonyme d'une expression d'une liberté, si minime soit-elle, un être autonome capable d'innover en fonction des circonstances (Crozier M. et Friedberg E., 1977). Ce qui produit la croissance économique. Et puis un autre courant, s'appuyant sur ses recherches, attribuent l'augmentation de la croissance et de la productivité au contexte, aux enjeux et aux choix politiques qui déterminent des évènements et des occasions propices de l'investissement en capital humain, et non pas à l'éducation comme défendu par le premier courant.

Nous allons nous appuyer sur un exemple du taux de la classe moyenne dans sa relation avec la création de la richesse et le besoin du capital humain. En effet, la classe moyenne permet de maintenir l'équilibre de tout pays, ne serait-ce que sur les plans économique et social. La Banque Mondiale estime que le taux de la classe moyenne au Maroc est aux alentours de 25 %, alors que celui du Brésil est de l'ordre de 50 % et de 53 % en Turquie (BM, 2018). Ces taux nous fournissent des informations pour orienter notre analyse sur l'importance de cette classe moyenne pour l'économie du pays. En comparant ces taux des trois pays, nous pouvons avancer ainsi que le faible taux de la classe moyenne au Maroc, en comparaison avec les deux autres pays, révèle que l'économie du Maroc en sera impactée. La correction de ce déséquilibre est censée être faite par l'entremise de l'éducation inclusive et de qualité au profit de la population dans sa totalité. C'est cette éducation avec ses composantes qui permet de façonner l'individu de futur avec toutes les compétences nécessaires pour atteindre la croissance économique. Celle-ci est supposée être intrinsèquement liée au capital humain.

Cette thèse est défendue par les théories néoclassiques, qui considèrent que le capital humain est individuel, dans la mesure où il n'est pas transférable entre individus. C'est pourquoi les pays sont incités à faire des investissements de plus dans l'éducation de qualité pour chaque individu (BM, 2018).

**2. Dimension institutionnelle dans les politiques éducatives**

L'Etat, à travers le Ministère de l'Education, est chargé de mettre en œuvre sa politique dans le domaine éducatif. Il dispose de tous les moyens nécessaires pour traduire les dispositions de la constitution, des lois, des décrets et du programme gouvernemental en actions par les pouvoirs dont il jouit. Si l'arsenal juridique est disponible en matière éducative, sa mise en application est cruciale pour atteindre les buts arrêtés.

Nous allons mettre en revue, ci-après, les références les plus importantes qui orientent les stratégies et la réforme éducative au Maroc.

**2.1. Discours royaux**

Au Maroc, les discours royaux sont considérés comme des références incontournables pour orienter et cadrer les politiques éducatives. Depuis l'indépendance du pays en 1956, les différents rois ont régulièrement souligné l'importance de l'éducation pour le développement du pays et la promotion du bien-être de la population. Dans ses discours, le roi Mohamed VI a souvent mis en avant l'importance de l'éducation pour la modernisation du Maroc et pour répondre aux besoins économiques et sociaux du pays. A cet effet, il a encouragé l'investissement dans l'éducation, et par conséquent, à la réforme du système éducatif pour la formation des compétences et le développement de l'Etat. Il a exhorté les acteurs concernés a œuvré pour une restructuration complète et profonde des programmes et des politiques nationales dédiés à l'appui et à la protection sociaux. En matière éducative, le roi a appelé les acteurs de l'éducation à se concentrer sur huit projets qui nécessitent une attention particulière en raison de leur caractère social urgent. Ces projets sont conçus pour prévenir les obstacles socio-économiques à la scolarisation et réduire les dépenses des familles dans ce domaine. Il s'agir de :

- La promotion et l'extension des projets de l'appui social.
- L'extension du réseau des Ecoles communautaires.
- Le Programme national du Généralisation et de Développement du préscolaire.
- La création et l'extension du réseau des Ecoles de la deuxième chance-nouvelle génération.
- La mise en place d'un système efficace et actif pour l'orientation scolaire et professionnelle.

- Renforcement de la maitrise des langues étrangères.
- Création des parcours sport et étude.
- Le Programme nationale de l'éducation des enfants en situation de handicap (MENFPESRS, 2028).

**2.2. Nouveau modèle de développement**

Le 25 mai 2021, la Commission Spéciale sur le Modèle de Développement a rendu son rapport au Roi du Maroc. Ce Modèle s'appuie sur des convictions, des axes stratégiques et des principes orienteurs. Ce modèle part de la conviction que le Maroc est appelé à s'approprier les compétences. Pour cela, ce dernier doit investir dans le capital humain pour produire des projets, censés créer de la richesse pour le pays, au profit des citoyens. Le même point d'intérêt, à savoir : le capital humain, figure aussi dans le deuxième axe stratégique de ce modèle de développement. A travers cet axe, l'Etat est censé élaborer des réformes fondamentales et urgentes dans quelques domaines, dont celui de l'Education.

**2.3. Programme gouvernemental 2021 – 2026**

L'éducation est un domaine qui s'affiche dans les trois grands volets constituant le Programme gouvernemental. Elle apparait spécifiquement dans la deuxième partie du premier volet. Celui-ci est baptisé : « la consolidation des piliers de l'Etat social ». Le quatrième pilier de l'Etat social est : « l'Ecole public équitable ». L'Ecole de qualité est considérée par ce Programme un défi auquel l'attention doit être orientée vers les acteurs de l'Ecole publique et l'ambition pédagogique. Celle-ci s'appuie sur l'égalité des chances, la promotion de l'enfance précoce et le travail sur les connaissances nécessaires que les élèves doivent absolument maitriser. Ce gouvernement dans son mandat 2021-2026 prévoit dix grandes mesures, dont deux concernent l'éducation :

- « Mobilisation du système éducatif- avec toutes ses composantes- en vue de la classification du Maroc parmi les 60 meilleurs pays mondialement ».
- « La généralisation de l'éducation préscolaire au profit de tous les enfants à partir de l'âge de quatre ans tout en procédant à l'instauration pérenne et efficace du contrôle de la qualité ».

**2.4. Charte Nationale de l'Education et de la Formation**

Les orientations contenues dans la CNEF sont clairement affichées dans ses dispositions en vue de garantir une éducation de qualité et moderne et un accès à tous les cycles de l'enseignement à moyen terme, déterminé à 2011 (paragraphe 28). Seulement, dans le même paragraphe de la CNEF, la réalisation de ces objectifs ne devrait pas contourner le principe de

la qualité de l'enseignement. Cette Charte a fait l'objet d'un rapport élaboré par le CSEFRS dont lequel les avancés et des manquements ont été observés (INE, 2014).

### 2.5. Vision stratégique 2015-2030

En vertu de la loi n° 105.12 relative au Conseil Supérieur de l'Education de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS), ce conseil a rédigé un rapport intitulé "Vision stratégique pour la période 2015-2030" à la suite de ces consultations. Ce rapport a été présenté au Roi le 20 mai 2015. Sa mise en œuvre est renforcée par la promulgation de la loi-cadre 51-17 relative au système de l'éducation de la formation et de la recherche scientifique (Bourqia R., 2018).

Cette vision est devenue la feuille de route de la réforme du système éducatif pour le long terme. Elle repose sur l'utilisation des leviers qui entendent établir un système éducatif plus juste et équitable pour tous les élèves, fondé sur la qualité de l'enseignement et le développement de l'individu et de la société (CSEFRS, 2015).

### 2.6. Feuille de route 2022-2026

A l'instar du travail de consultations élargies avec les acteurs du système éducatif mené par le CSEFRS, le Ministère de l'Education Nationale du Préscolaire et des Sports a engagé des consultations auprès de ces acteurs pour produire une feuille de route 2022-2026.

Cette feuille de route, dont l'horizon de réalisation est 2026, est fondée sur des interventions axées sur les composantes fondamentales du système éducatif : l'élève, l'enseignant et l'établissement. Elle vise trois objectifs stratégiques qui entendent mettre l'accent sur la maitrise des apprentissages fondamentaux, l'accès aux activités parascolaires et la réduction de la déperdition scolaire. Elle est déclinée en 12 engagements concrets apportant un changement tangible pour les élèves, les enseignants et les établissements. Pour parvenir à atteindre ces engagements, cette feuille s'appuie sur trois conditions essentielles pour garantir leur succès : une gouvernance efficace, la mobilisation et l'engagement des acteurs concernés, ainsi qu'un financement adéquat.

A travers cette feuille de route, l'Etat marocain compte moderniser et améliorer l'éducation dans le pays. Le gouvernement marocain est déterminé à investir dans l'éducation pour que les jeunes marocains puissent bénéficier d'un enseignement de qualité et ainsi contribuer au développement économique et social du pays. Cependant, il faudra attendre plusieurs années après la mise en œuvre de cette feuille de route pour évaluer pleinement son impact sur la qualité de l'éducation.

### 2.7. Constitution

Juridiquement, dans la hiérarchie des normes, la constitution en occupe le sommet. Cette affirmation fait en sorte que la constitution du pays détermine explicitement les orientations générales des politiques publiques. La constitution marocaine de 2011 a consacré plusieurs dispositions à la chose éducative (préambule de la constitution et ses articles 5, 18, 19, 25, 26, 31,32, 33, 34, 35, 71, 159, 160, 163, 168, 169) (CSEFRS, 2015).

La constitution contient plusieurs dispositions (articles 31 et 32) qui engagent la responsabilité des principaux acteurs, tels que : l'Etat, les collectivités locales, les familles et d'autres parties prenantes, afin de fournir une éducation de qualité et à pied d'égalité pour tous les enfants au Maroc. Elle insiste sur le droit à l'éducation comme droit fondamental que ces acteurs sont en mesure de garantir à tous les citoyens sans distinction aucune conformément à l'article 31. Celui-ci prévoit que : « l'enseignement fondamental est un droit de l'enfant et une obligation de la famille et de l'Etat ».

Si la constitution est la loi suprême de la nation, il est évident que cette réforme éducative doit se conformer à son esprit même et refléter les valeurs et principes du contrat social. Reste à mesurer la contribution de cette constitution, après plus d'une décennie de sa mise en vigueur, dans l'amélioration des conditions de l'éducation et de ses résultats auprès des élèves. A ce propos, il est important de rappeler que la constitution constitue le cadre juridique et légal. Tandis que, l'implémentation des réformes dans tous les domaines, y compris en matière éducative, est du ressort des politiques publiques.

### 2.8. Loi-cadre n° 51-17

Après la constitution, la loi-cadre n° 51-17 relative au système de l'éducation de la formation et de la recherche scientifique, se place en deuxième position, par rapport au caractère juridique contraignant. La présence d'un tel texte juridique dans l'arsenal juridique lié à l'éducation est susceptible de produire un changement/réforme dans le système éducatif avec un impact plus positif. Les pouvoirs publics et les décideurs seraient amenés à rendre compte de leurs résultats. En même temps, les gestionnaires en éducation seraient orientés vers les mêmes buts et détiendraient une vision commune de la réforme pour le long terme.

### 2.9. Loi n° 04-00

La loi n° 04-00 modifiant et complétant le dahir n° 1-63-071 du 25 joumada II 1383 (13 novembre 1963) relatif à l'obligation de l'enseignement fondamental exige la scolarisation des enfants de l'âge de six ans jusqu'à quinze ans (article1). En vertu du même article, la

responsabilité de l'Etat est engagée pour assurer l'enseignement de ces enfants. Les familles elles, sont tenues de se conformer à cette disposition. A défaut, ces familles feraient l'objet de poursuites judiciaires. L'âge d'obligation est baissé à 4 ans en vertu article 19 de la loi-cadre 51-17.

**2.10. Loi n° 05-00**

En vertu du premier article de la loi n° 05.00 relative au statut de l'enseignement préscolaire, les enfants âgés de 4 à 6 ans devraient être scolarisés dans l'enseignement préscolaire. Celui-ci, permet aux enfants de cet âge de préparer leur intégration dans l'enseignement scolaire.

**2.11. Loi n° 06-00**

L'enseignement scolaire privé est une composante du système éducatif marocain (article 7 de la loi-cadre 51-17). Toute personne physique ou morale, excepté l'Etat, dispose de droit de créer des établissements de l'enseignement et de la formation (article 1 de la loi n° 06.00 relative au statut de l'enseignement scolaire privé).

L'enseignement privé participe, à côté de l'enseignement public, aux objectifs stratégiques du système éducatif pour généraliser l'enseignement et contribuer à sa qualité.

**2.12. Loi n° 07-00**

En vertu de la loi n° 07.00 portant création des Académies Régionales de l'Education de la Formation (AREF), il est créé une AREF dans chacune des douze régions représentant tout le territoire marocain. L'AREF est un établissement public, dotée de la personnalité morale et de l'autonomie financière. Mais, elle demeure sous la tutelle du ministère de l'éducation (article 1).

La création de ces Académies intervient dans un contexte où l'Etat s'oriente vers la consécration de la décentralisation en application du décret n° 2-05-1369 fixant les règles d'organisation des départements ministériels et la déconcentration administrative. Ainsi, ces AREF entendent mettre en application la politique éducative et formative nationale dans la délimitation de leur territoire (article 2 de la même loi).

L'existence d'un ensemble de référentiel, de lois et de règlements régissant le système éducatif au Maroc soulève plusieurs interrogations quant à leur véritable impact sur la réforme, notamment en ce qui concerne la qualité de l'éducation dispensée. Pour tenter d'apporter des éléments de réponse à la contribution de ces bases référentielles dans l'amélioration de la qualité du système éducatif, nous avons engagé un travail empirique dont la méthodologie scientifique et les résultats seront déclinés dans les axes suivants.

## 3. Démarche méthodologique, résultats et discussions

Nous allons examiner dans cette partie la voie méthodologique adoptée, ainsi que les résultats et les discussions obtenus.

### 3.1. Démarche méthodologique

Les grandes réformes éducatives engagées par le Maroc au cours du troisième millénaire ont eu un impact significatif sur la qualité de l'éducation et les résultats d'apprentissage. Plusieurs facteurs pourraient assurer une interdépendance entre ces réformes et la qualité de l'éducation. L'un de ces facteurs est censé être l'aspect institutionnel, notamment l'arsenal juridique et réglementaire. L'analyse de la dimension institutionnelle des réformes éducatives semble être pertinente. Car cette dimension est souvent le principal cadre à travers lequel les réformes sont mises en œuvre. Il est donc judicieux de comprendre comment cette dimension pourrait affecter la qualité des réformes éducatives. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes intéressés à ce facteur pour formuler notre problématique comme suit : à quel point les aspects institutionnels en éducation contribuent-ils à la qualité des réformes éducatives au Maroc ?

Pour appréhender notre sujet de recherche, nous avons procéder à une évaluation de l'apport du volet institutionnel, notamment les textes juridiques, pour l'atteinte de la qualité de l'éducation au niveau du système éducatif d'une manière globale. Autrement dit, l'évaluation et l'analyse de cet aspect institutionnel implique la prise en compte de la relation de cet aspect au système éducatif comme un seul bloc sans spécifier ses différentes composantes et ses niveaux. En même temps, cette analyse porte sur les différents paliers de gestion dans ce système : Ministère de tutelle sur l'éducation, AREF, DP et établissements scolaires.

Et pour répondre à notre problématique précédemment annoncée, nous avons, d'abord, mener un travail d'analyse documentaire relatif aux textes juridiques, règlementaire, programmes stratégiques, ouvrages et articles scientifiques. Pour compléter la collecte d'information, nous avons, ensuite, engager un travail empirique pour confirmer ou réfuter les résultats, effectuer des comparaisons et parvenir à des conclusions solides.

Cette étude s'inscrit aussi dans la recherche-action qui implique la participation active des acteurs administratifs et pédagogiques, impliqués dans la recherche, pour résoudre des problèmes concrets en combinant théorie et pratique. Elle permet aux acteurs du système éducatif une meilleure compréhension de la problématique, et par conséquent, une plus grande implication dans la résolution des problèmes.

A cet effet, notre approche de recherche combine les méthodes quantitatives et qualitatives,

avec une prédominance de la méthode quantitative. Nous avons utilisé des questionnaires et des entretiens comme outils de recherche, en nous basant sur le modèle de Gérard (Gérard et al., 2018) pour mesurer la qualité de l'éducation à partir de l'aspect institutionnel mentionné. Ce modèle se concentre sur deux phases clés : les conditions d'éducation (les entrées et le processus du système éducatif) et les conditions de résultats (les sorties ou résultats de ce système). Et tant que l'aspect institutionnel apparait au niveau de la phase des conditions de l'éducation, nous allons analyser cet aspect au niveau de cette phase dans le modèle choisi. D'autant plus que l'approche qui se concentre sur l'évaluation de la qualité de l'éducation en termes de conditions éducatives estime qu'il est plus facile d'agir sur ces conditions que sur les résultats éducatifs eux-mêmes (Foin, S., 2020).

Les objectifs de cette recherche : évaluer l'efficacité des réformes éducatives mises en place dans un contexte institutionnel spécifique. Pour ce faire, la recherche pourrait examiner les mécanismes institutionnels qui ont facilité ou entravé la mise en œuvre des réformes. Notre échantillon est porté exclusivement sur les acteurs internes du système éducatif, en l'occurrence, les acteurs administratifs et les acteurs pédagogiques qui sont censés mieux maitriser les rouages de ce système pour avoir les données nécessaires qui nous conduit à des informations et conclusions susceptibles d'être pertinentes et crédibles pour notre problématique. Nous avons conçu un questionnaire adapté pour chacune de ces catégories en fonction du niveau de compétence supposé des répondants, ainsi que du type de travail qu'ils exercent. Les acteurs administratifs comprennent les responsables et les cadres des quatre niveaux de gestion du système éducatif : le ministère central, les Académies Régionales de l'Education et de la Formation (AREF), les Directions Provinciales (DP) et les établissements scolaires. Les acteurs pédagogiques sont multiples, dont les enseignants, les inspecteurs, etc. Nous avons complété les informations recueillies par des entretiens auprès des mêmes acteurs, mais en se concentrant, exclusivement, sur les personnes qui maitrisent le système éducatif. Donc, le choix des interviewés est réalisé avec attention.

Sur 500 questionnaires envoyés, 127 ont été retournés, soit un taux de réponse de 25,4%. Les répondants se répartissent entre les responsables (54,8%) et les cadres (45,2%). Les services centraux du ministère de l'éducation nationale et les établissements scolaires ont tous deux un taux de 28,3% pour la distribution selon les niveaux de gestion, suivis par les Directions provinciales (26,8%) et les Académies régionales de l'éducation et de la formation (16,5%).

Pour la catégorie des acteurs pédagogiques, 262 questionnaires ont été retournés sur les 700

envoyés, soit un taux de réponse de 37,4%. Les enseignants représentent la majorité des répondants (52,7%) suivis des inspecteurs (23,7%). La distribution selon les niveaux de gestion pour cette catégorie montre que les établissements scolaires ont le taux le plus élevé (57,4%), suivi des Directions provinciales (27,9%), des Académies régionales de l'éducation et de la formation (8,8%) et du niveau central (6%).

### 3.2. Résultats

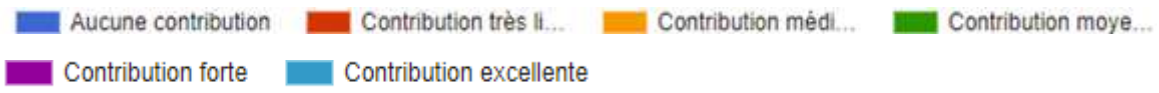
Cette étude a permis d'explorer différentes questions liées à notre sujet pour tenter de comprendre le lien pouvant exister entre la qualité des réformes éducatives et l'aspect institutionnel. Cela, en utilisant des méthodes, des techniques et des outils de recherche scientifiques fiables et validés. Les résultats obtenus ont été rassemblés en deux axes :

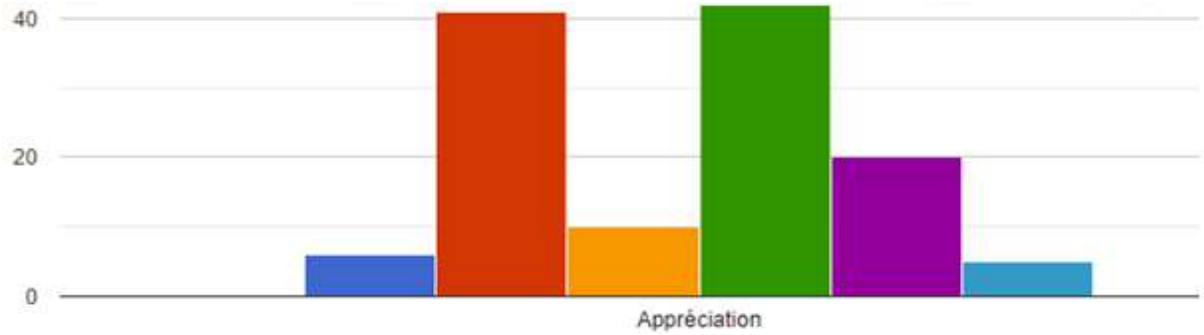
#### 3.2.1. Textes juridiques et réformes éducatives

Le corps administratif atteste de l'existence d'un phénomène préoccupant dans la gestion, à savoir la lourdeur et l'abondance des textes juridiques et réglementaires. Plusieurs textes qui font que les gestionnaires aux niveaux régional et provincial, en l''occurrence, sont appelés à gérer plusieurs projets et opérations à la fois au dépend de la qualité des prestations et des outputs. Parfois, certains gestionnaires ne sont pas qualifiés dans des spécialités pointues alors que ces niveaux de gestion souffrent de sous-effectif. A l'opposé, ce corps constate l'absence de réglementation et de textes juridiques pour impliquer la famille et l'entreprise dans les efforts de l'Etat pour aboutir à la qualité de l'éducation.

L'acteur clé qui veille à l'application des textes juridiques au niveau du terrain, c'est le corps des enseignants. Cependant, ce corps ne dispose pas de compétences et connaissances juridiques approfondies pour appliquer et traduire leurs contenus en actions afin de se conformer à ces textes. Dans ce sens, à la lumière des rapports rédigés par le corps des inspecteurs mettant en cause la méconnaissance et la non maitrise, et par conséquent, la non application des textes juridiques et règlementaires par certains enseignants, le corps administratif intervient pour appliquer les sanctions adéquates.

**Figure 1** : Degrés d'application des textes juridiques et réglementaires, engendrés par les reformes, pour améliorer la qualité du système éducatif marocain ? (Corps Administratif)






**Source :** Graphique réalisé par l'auteur.

Durant la vie d'une réforme éducative au Maroc, des textes juridiques et réglementaires antérieures demeurent en vigueur, d'autres sont nouvellement légiférés afin d'opérationnaliser les finalités de cette réforme. Dans l'un ou l'autre cas, la présence de ces textes revêt une force contraignante pour mener la réforme en question.

En termes d'efficacité et d'efficience juridique, les interviewés précisent que, le nombre de notes ministérielles et de textes juridiques intrinsèques à la réforme est élevé. Et même l'adaptation de ces notes et textes sont jugés en déphasage avec la réalité. Ce postulat s'avère en cohérence avec la perspective naturaliste qui considère qu'une organisation est appelée à s'adapter à son contexte pour qu'elle puisse se développer (Meier, 2020).

En outre, ces interviewés, estiment généralement, que le problème ne concerne pas la présence ou non de textes juridiques. Et même en présence de ces textes, les contraintes sont d'autres ordres. Le problème réside dans l'application de ces textes juridiques et comment les acteurs administratifs aux niveaux régional, provincial et local gèrent ce domaine. En même temps, dans l'absence de redevabilité et notamment les sanctions, ces textes ne sont pas toujours appliqués à la lettre, d'une manière à atteindre les finalités derrière leur légiférération.

Les acteurs au niveau des régions, des provinces et des établissements scolaires n'ont pas tous une formation juridique leur permettant de mettre en application les textes juridiques et règlementaires à bon escient. Au lieu que ces acteurs mettent en œuvre des textes juridiques existants, ils attendent, généralement, des notes ministérielles pour donner suite à ces textes. Donc, cette application n'est pas systématique, on se retrouve dans l'inaction de ces acteurs vis-à-vis de ces textes.

Selon les termes du corps administratif, notamment les responsables, Il est crucial de soumettre les lois et les décrets qu'entend produire le ministère de l'éducation, qui découlent de la loi-cadre, à la discussion avec l'ensemble des acteurs.

En interrogeant le corps administratif sur l'effet que peut avoir l'application de ces textes juridiques et réglementaires sur l'amélioration de la qualité du système éducatif marocain, les avis sont départagés en deux plus grands blocs. Le premier bloc d'idée (41 avis) estime que ces textes ne produisent qu'une contribution très limitée. Pour l'autre bloc de répondants (42 avis), la contribution de ces textes sont plutôt moyenne. Le reste des avis oscille entre des contributions fortes (20 avis), médiocres (10) et excellente (5). Malgré la tendance équilibrée entre les deux grands blocs d'avis, les autres répondants, à travers leurs avis, fournissent un léger avantage à l'importance des textes juridiques et réglementaires pour le système éducatif.

### 3.2.2. Impact de la loi-cadre 51-17 sur la qualité du système éducatif

L'adoption de la loi-cadre est considérée par les interviewés comme un tournant et un événement inédit. Cette loi-cadre a créé une dynamique mais elle a été bureaucratisée dans le sens où elle a donné naissance à 18 projets gérés selon l'approche de gestion des projets et des structures hiérarchisées du central au provincial en fixant des échéanciers de réalisation. La question est de savoir si le système pourra respecter ces échéanciers et avec quel mode de gouvernance ?

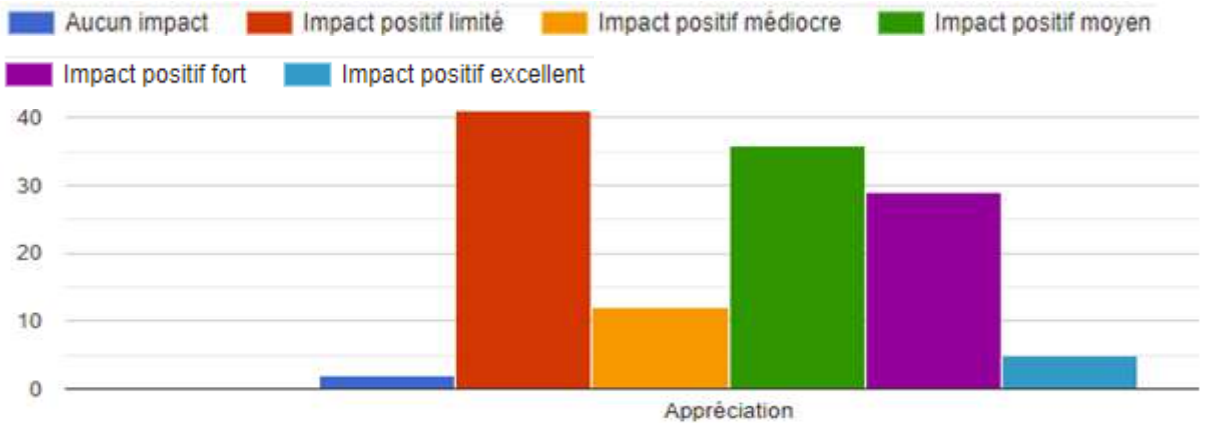
L'approche et la dynamique adoptées dans la mise en place de la réforme éducative actuelle ont fait émerger des changements au niveau de management sur tous les niveaux de gestion. Au niveau stratégique, la commission nationale de suivi et d'accompagnement de la réforme du système de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, adoptée par le décret n° 2-19-795 fixant la composition, l'organisation et les modalités de son fonctionnement, est tenue d'organiser ses réunions d'une manière régulière. La première réunion de la commission de pilotage stratégique s'est rassemblée au cours de l'année 2022, sachant que deux réunions de cette commission sont prévues annuellement. Quant à la commission nationale de suivi aussi, la fréquence des réunions est respectée. Les cadres administratifs confirment que ces deux dernières commissions se réunissent d'une manière régulière. Au niveau central, les changements permanents dans les orientations, suite aux renouvellements des gouvernements, créent des perturbations de gestion aux niveaux régional et provincial. Dans la configuration de gestion par projet adopté dans le cadre de la vision stratégique 2015-2030, les ressources humaines exerçant au sein des AREF et des DP se trouvent dépassés par le nombre de projets à leur charge, selon le témoignage des acteurs régionaux et provinciaux. Car, au niveau central, il existe 18 projets. A la tête de chaque projet, un chef de projet est désigné. Plus on descend vers ces AREF et DP, l'organisation de

gestion de ces projets change. Le manque de personnel fait en sorte qu'on se retrouve dans des cas où une seule personne est chargée de plusieurs projets. Ce qui influe drastiquement la qualité de gestion de ces projets. En même temps, parfois, les projets ne sont pas domiciliés dans l'entité rattachée à la vocation du projet, si il est d'ordre financier, pédagogique, ou autre… cette situation fait en sorte que la coordination et l'articulation de ces projets est faible, voire absente. Sinon, l'architecture et les modalités de conception de ces projets sont bien. En plus, si on raisonne en termes de chaque projet, la gestion suit plus au moins un processus structuré avec une coordination acceptable. Il reste la manière de gérer qui est déterminante.

Sur le plan juridique, la loi n° 04-00 fixe l'obligation de la scolarisation jusqu'aux 15 ans. Nous avons posé la question aux acteurs administratifs pour savoir pourquoi cet âge n'est pas étendu jusqu'à 18 ans. Puisque la définition d'un enfant, selon le code de la famille de 2004 et en vertu de la convention internationale des enfants 1989, porte son âge à moins de 18 ans. La réponse est que l'âge de travail au Maroc, selon son code de travail, est permis à partir de 15 ans révolu. C'est pour cela le législateur, en vertu de la loi 04-00, était tenu de s'astreindre à cette donne pour préciser l'âge de 15 ans comme âge d'obligation de scolarisation. Maintenant, la loi-cadre dispose que cet âge est de 16 ans au lieu de 15 ans comme stipulé dans la loi 04-00. Cela oblige l'Etat à amender cette dernière loi pour que l'obligation de la scolarité soit rehaussée à 16 ans et que la possibilité de travailler pour les enfants ne soit possible qu'à partir de 16 ans.

Après plus de quatre années de la promulgation de la loi-cadre 51-17 relative au système de l'éducation de la formation et de la recherche scientifique, nous avons jugé utile de savoir l'appréciation des acteurs directs du système éducatif par rapport à la pertinence et l'impact de ce cadre juridique inédit dans ce système. Cette loi-cadre peut être située aussi bien dans le niveau des inputs que dans la partie du processus. Son emplacement dans la partie des inputs lui permet d'agir et d'influencer d'autres facteurs qui lui y sont intimement liés dans tout le système éducatif marocain. Du point de vue processus, c'est un facteur qui permet de générer et de produire des actions au fur et à mesure de son application.

**Figure 2** : Mesure de l'impact de la loi-cadre 51-17 relative au système de l'Education de la Formation et de la Recherche Scientifique sur la qualité du système éducatif marocain (selon le corps administratif).

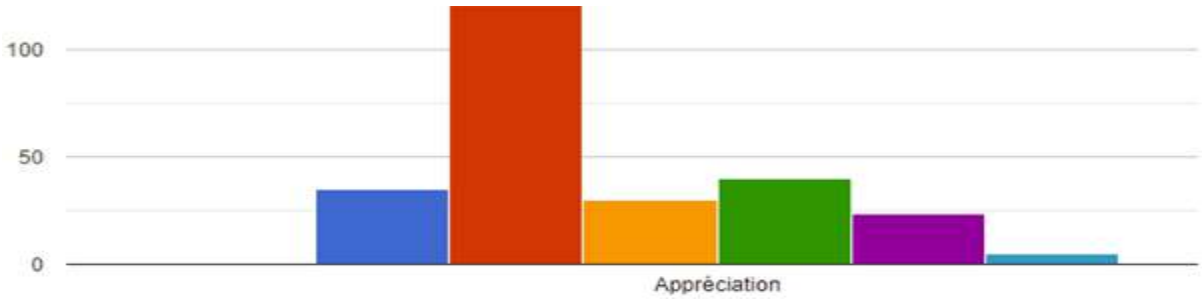



**Source** : graphique réalisé par l'auteur

L'appréciation du corps administratif par rapport à ce facteur est focalisée dans quatre niveaux parmi les six niveaux de mesure. Le niveau d'appréciation qui a obtenu le plus de réponses, avec un nombre de 42, est celui dans lequel les répondants considèrent que la loi-cadre ne produit qu'un impact positif limité sur la qualité du système éducatif. Les trois niveaux, à savoir : un impact positif médiocre, un impact positif moyen et un impact positif fort ont réalisé des scores de réponses respectivement comme suit : 12, 36 et 29. Par contre, les deux niveaux de réponses, soi-disant extrême : aucun impact et un impact positif excellent, ont obtenu un nombre de réponses très faible, avec un score respectif de 2 et 5 réponses. Cela étant dit, la tendance des réponses s'oriente vers la conclusion que le corps administratif considère l'existence de la loi-cadre 51-17 a pu produire un impact positif au profit du système éducatif marocain.

A l'instar de la question posée au corps administratif pour évaluer sa perception par rapport à l'impact de la loi-cadre 51-17 sur la qualité du système éducatif, le schéma ci-dessous reflète les réponses du corps pédagogique.

**Figure 3** : Mesure de l'impact de la loi-cadre 51-17 relative au système de l'Education de la Formation et de la Recherche Scientifique sur la qualité du système éducatif marocain (selon le corps pédagogique).




**Source** : graphique réalisé par l'auteur

Le nombre de répondants qui ont opté pour la production d'un impact positif limité est majoritaire, par rapport aux autres niveaux d'appréciation, avec 125 réponses. Par ordre croissant en termes de niveau d'impact, les nombres de réponses sont : 37, 33, 40, 25 et 5 sont attribués respectivement aux niveaux d'appréciation suivants : aucun impact, impact positif médiocre, impact positif moyen, impact positif fort et impact positif excellent.

La lecture de ces résultats montre que la perception du corps pédagogique vis-à-vis de l'impact de cette loi-cadre est mitigée et se situe sur les six niveaux d'appréciation avec une prédominance du niveau d'impact limité. Malgré cette prédominance sur ce dernier niveau, une part importante des répondants estiment que cette loi cadre-cadre a quand même généré un impact positif sur le système éducatif.

En somme, les acteurs administratifs et pédagogiques considèrent que la présence de la loi-cadre 51-17 a produit un impact positif sur la qualité de l'éducation dans le système éducatif marocain.

### 3.3. Discussion

La partie empirique de cette recherche est cruciale pour fournir des données qui permettent d'expliquer, de confirmer ou d'infirmer les résultats obtenus à partir de l'analyse documentaire. En utilisant le cadre d'analyse adopté et en tenant compte des objectifs formulés au cours de la recherche, nous avons pu confronter l'ensemble des données issues de l'analyse des documents, des questionnaires et des entretiens. Ce processus permet de tirer des conclusions consolidées en se basant sur deux "conditions" choisies pour structurer l'étude empirique : les conditions d'éducation et les conditions de résultats. Notre axe de prédilection est les conditions d'éducation où le volet institutionnel y est beaucoup plus ancré. Le niveau d'analyse porte essentiellement sur la qualité du système éducatif d'une manière holistique.

La mise en œuvre des réformes éducatives qui conduit à la qualité de l'éducation, nécessite un processus systémique dans lequel l'arsenal juridique existant et son actualisation constitue

l'une des entrées de toute l'approche de réforme menée. Ce processus fait partie des conditions d'éducation par le biais duquel nous allons tenter de comprendre l'impact, censé être produit par l'aspect institutionnel, étudié sur le système éducatif du Maroc.

Avant de revenir sur les conditions nécessaires pour assurer la qualité de l'éducation, il est possible de tirer une conclusion générale quant aux axes fondamentaux qui peuvent constituer la base de la définition de la qualité. A cet égard, la plupart de ces axes sont identiques dans toutes les réformes éducatives menées par le Maroc depuis la Commission Nationale de l'Education et de la Formation (CNEF) en 1999. Cette conclusion est le fruit d'assemblage et l'analyse des données obtenues suite à la revue de littérature, aux réponses des personnes interrogées et aux réponses aux questionnaires.

Ces axes censés renvoyés à la qualité de l'éducation sont parfois adaptés, développés ou améliorés en fonction de plusieurs facteurs, mais ils sont principalement influencés par l'orientation politique du gouvernement en place, qui agit conformément à son référentiel politique. La principale différence est que les personnes interrogées pensent qu'un consensus autour de la réforme en cours, l'opérationnalisation de la vision stratégique 2015-2030 par le biais de la loi-cadre 51-17, est susceptible de générer de meilleurs résultats par rapport aux réformes précédentes.

Il est déduit que la gestion du secteur de l'éducation est complexe, qu'elle implique de nombreux acteurs et que les facteurs qui pourraient converger vers l'atteinte de la sa qualité sont nombreux et multidimensionnels. Du point de vue juridique, la responsabilité formelle et institutionnelle du système éducatif est du ressort de l'Etat et de la famille en même temps, conformément à l'article 32 de la constitution. De surcroît, l'article 6 de la loi-cadre 51-17 reconnaît que la promotion de la qualité de l'éducation est une affaire commune entre l'Etat, la famille, les organisations de la société civile, les acteurs économiques et sociaux ainsi que les acteurs dans les domaines de la culture, de l'information et de la communication.

Certes, le rôle du ministère de l'éducation, conformément à son décret n° 2-02.382 relatif à ses attributions et son organisation, est jugé primordial pour traduire ces textes juridiques en catalyseur et moyens pour aboutir à la qualité de l'éducation. Cependant, des prérequis seraient un tremplin pour atteindre cette finalité. Cela se manifeste, d'abord, par la coordination forte entre les acteurs internes du système éducatif. Ensuite, par la contribution et l'implication actives des autres acteurs externes à ce système en renforçant la collaboration et la mobilisation des différentes parties pour la mise en œuvre efficace des politiques

éducatives selon un système de gouvernance bien étudié et testé. La contribution en question de tous les acteurs concernés par le secteur éducatif est stipulée dans les textes juridiques, notamment la constitution et la loi-cadre 51-17, néanmoins, sa concrétisation demeure un défi à relever et un résultat à améliorer.

Dans ce sens, les autres paliers de gestion (AREF, DP et Ecoles), outre que le ministère, se mettent dans la position de passivité et de dépendance aux actions des services centraux de ce ministère, en l'occurrence dans le volet institutionnel. Autrement dit, ces paliers ne prennent pas l'initiative pour traduire en actions les axes des stratégies éducatives selon l'orientation de l'Etat, certes, mais aussi en fonction des spécificités de la région. Ainsi, le ministère est toujours sollicité à produire des notes ministérielles pour cadrer et inviter ces paliers de gestion à appréhender des actions relevant de la stratégie en vigueur que, sans ces notes, leurs traductions sur le terrain seraient retardées, sinon non réalisées. Cela, montre que même si la décentralisation a commencé bel et bien il y a plus de vingt ans en matière éducative, les AREF semblent ne pas profiter amplement des privilèges de gestion que peut procurer la décentralisation en vertu de la loi.

En ce qui concerne l'existence de l'arsenal juridique intrinsèque au système éducatif, elle est jugé suffisante par les acteurs directs de ce système. Ceux-ci considèrent que c'est surtout son application et sa transformation en procédures et actions, à grand degré dans le terrain, qui constituent le vrai défi par les acteurs des niveaux régionaux, provinciaux et locaux. Ces acteurs confirment que la loi-cadre 51-17 a fourni une assurance et des indices de performance de la qualité de ce même système. La majorité des répondants estime que ce facteur pourrait influencer favorablement la qualité de l'éducation.

**Conclusion**

Les résultats de cette recherche montrent que la réussite des réformes éducatives au Maroc dépend en grande partie de la qualité de la gouvernance et de la coordination intra-ministère pour la mise en application des dispositions des textes juridiques. Pour réussir ce défi, les réformes éducatives devraient être menées dans un environnement institutionnel favorable qui prévoit les conditions d'un déploiement performant des textes juridiques. Lesquelles conditions sont censées prévoir des mécanismes de coordination efficaces entre les différents acteurs du système éducatif. A cet égard, nous avons identifié plusieurs défis institutionnels qui entravent la mise en œuvre efficace des réformes éducatives au Maroc. Parmi ces défis, on peut citer la faible coordination entre les différents acteurs impliqués dans la mise en œuvre

des réformes et le manque de capacités des acteurs clés, surtout les acteurs dans les niveaux déconcentré et local.

Nous avons abouti à des résultats selon lesquels la dimension institutionnelle, notamment les textes juridiques, est crucial pour entreprendre des réformes éducatives de qualité. Et par conséquent, assurer une éducation de qualité dans le système éducatif à fournir aux individus de la société concernés.

Ils existent plusieurs facteurs qui contribuent à la qualité de l'éducation, parmi lesquels figurent ceux liés à l'aspect organisationnel. Dans un prochain article, nous pourrons étudier l'impact susceptible d'être engendré par cette dimension organisationnelle sur la qualité de l'éducation.

## Références bibliographiques

Bourqia, R. (2018). Repenser et refonder l'école au Maroc : la Vision stratégique 2015-2030. Revue internationale d'éducation de Sèvres 71 | 2016, 18-24.

Chkili, T. (s.d.). Refonder l'école marocaine et renforcer la compétitivité de l'université, pourquoi et comment ? Editions la Croisée des Chemins.

COSEF. (2005). Réforme du système d'éducation et de formation 1999-2004: bilan d'étape et conditions d'une relance.

Cour des Comptes. (2018). Une Ecole de justice sociale, contribution à la réflexion sur le modèle de développement.

Crozier M, et Friedberg, E. (1977). L'Acteur et le Système. seuil, coll. « points politique ».

CSEFRS. (2015). Vision stratégique de la réforme 2015/2030 : « pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion.

CSMD. (2021, avril). Le nouveau modèle de développement : Libérer les énergies et restaurer la confiance pour accélérer. Rapport général.

Dahir n° 1.14.100 du 16 rejeb 1435 (16 mai 2014) portant promulgation de la loi n° 105.12 relative au conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique.

Dahir n°1-11-91 chaabane 1432 (29 juillet 2011) portant promulgation du texte de la Constitution.

Dahir n° 1-00-203 du 15 safar 1421 (19 mai 2000) portant création des Académies régionales de l'éducation et de la formation. (2000).

Dahir n° 1.00.201, paru le 15 safar 1421 (19 mai 2000) en application de la loi 05.00 relative

au statut de l'enseignement préscolaire.

Dahir n° 1-00-202 du 15 safar 1421 (19 mai 2000) portant promulgation de la loi n° 06-00 formant statut de l'enseignement scolaire privé.

Dahir n° 1.00.201, paru le 15 safar 1421 (19 mai 2000) en application de la loi 05.00 relative au statut de l'enseignement préscolaire.

Dahir n° 1-00-202 du 15 safar 1421 (19 mai 2000) portant promulgation de la loi n° 06-00 formant statut de l'enseignement scolaire privé.

Décret n° 2-05-1369 du 29 chaoual 1426 (2 décembre 2005) fixant les règles d'organisation des départements ministériels et la déconcentration administrative.

Décret n° 2-19-795 du 9 safar 1441 (8 octobre 2019) fixant la composition, l'organisation et les modalités de fonctionnement de la Commission nationale de suivi et d'accompagnent de la réforme du système de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique (source : Bulletin officiel n°6829 version arabe du 11 novembre 2019).

Décret N° 2.02.382 par le 6 Joumada premier 1423 (17 juillet 2002) relatif aux attributions et à l'organisation du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle.

Dupriez, V. (2015). Les approches fonctionnalistes du changement. Dans : V. Dupriez, Peut-on réformer l'école : Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique (pp. 23-36). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Durand, P. (2010). Penser l'action publique. Paris : Lextenso - éditions.

Ehayani, A. (2018). La gouvernance du système éducatif marocain et la réussite scolaire des élèves, quel degré et nature d'influence (Vol. Impression Rabat Net).

Foin, S., & Gauthier, R.-F. (2020). -Foin Stéphane et Gauthier Roger-François « Quelle mesure de la qualité dans les réformes éducatives ? Revue internationale d'éducation de Sèvres.

GBM. (2018). Rapport sur le développement dans le monde : Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation, Edition brochée.

Gérard, F.-M., & al. (2018). Mesure de la qualité des systèmes éducatifs des pays de l'OCDE, L'évaluation en éducation et en formation dace aux transformations des sociétés contemporaines. . Actes du colloque, Esch-sur-Alzette. (U. d. Luxembourg, Éd.) ADMEE-Europe, 131 - 143.

Gouvernement marocain, (2021), « Le Programme gouvernemental », 2021/2026, octobre 2021.

INE. (2014). Mise en œuvre de la Charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013. Acquis, enjeux et défis. Rapport analytique, Conseil supérieur de l'éducation, la

formation et la recherche scientifique, Rabat.

Loi n° 04-00 modifiant et complétant le dahir n° 1-63-071 du 25 joumada II 1383 (13 novembre 1963) relatif à l'obligation de l'enseignement fondamental.

Loi-cadre n° 51-17 (paru le 9 août 2019) relative au système de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique.

Loi n° 07-00 promulguée par le dahir n° 1.00.203 du 19 mai 2000 portant création des académies régionales d'éducation et de formation.

Loi n° 04-00 modifiant et complétant le dahir n° 1-63-071 du 25 joumada II 1383 (13 novembre 1963) relatif à l'obligation de l'enseignement fondamental.

Meier, O. (2020). W. Richard Scott et les systèmes d'organisation. RSE Magazine GED.

MEN. (1999). Charte Nationale de l'Education et de la Formation.

MENFPESRS. (2018). Le Programme national de généralisation et de développement du préscolaire, lancé par le Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique au 18 juillet 2018.

MENPS. (2021). Contenus du Nouveau Modèle de Développement en lien avec l'éducation et la formation. Rabat.

MOULINE, M., & LAZRAK, A. (2006). Cinquante ans de développement humain, perspectives 2025 : document de synthèse du rapport général. Comité directeur du rapport, Rabat.

TALEB. R. (2022). "L'impact des réformes éducatives sur la qualité de l'éducation au Maroc", Thèse de doctorat soutenu le 15 octobre 2022 à la FSE/Université Mohamed V de Rabat.

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°10
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

# La décision d'orientation : quels enjeux ?

**NAOUFI SAMIR**
**naoufisamir@gmail.com**
**Université Ibn Tofaïl, Laboratoire Langage et société**

**Résumé**

Prendre une décision d'orientation est bien plus complexeque nous l'imaginons. En réalité, différents processus interviennent pour préparer l'apprenant à décider de son avenir scolaire ou professionnel. L'élève néglige parfois cette étape ou la précipite sans la préparer de manière rigoureuse et réfléchie. Les décisions superficielles peuvent mettre en péril tout l'avenir d'un individu et impactent directement la politique éducative et les possibilités d'insertion au marché du travail. Pour pallier à cette situation problème, Il serait pertinent d'envisager des activités parascolaires à même de renforcer les compétences des élèves en matière de décision dans le cadre du développement des softs skills. Cet article interroge d'une manière ou d'une autre les processus des décisions en orientation et les réajustements possibles pour la mise en place d'un plan de décision pragmatique et raisonnable en matière de la décision en milieu scolaire.

**Mots-clés** : Décision ; orientation ; planification ; compétence ; autonomie.

## Abstract

Making a guidance decision is much more complex than we imagine. In reality, a number of different processes are involved in preparing learners to decide on their educational or professional future. Students sometimes neglect this stage or rush through it without careful, considered preparation. Superficial decisions can threat an individual's entire future and have a direct impact on education policy and opportunities to enter the labour market. To remedy this problem, it would be useful to consider extracurricular activities that can strengthen pupils' decision-making skills as part of the development of soft skills. This article examines in one way or another the processes involved in career guidance decisions and the possible readjustments needed to put in place a pragmatic and reasonable decision plan in the school environment.

**Keywords:** Decision; guidance; planning; competence; autonomy.

## Introduction

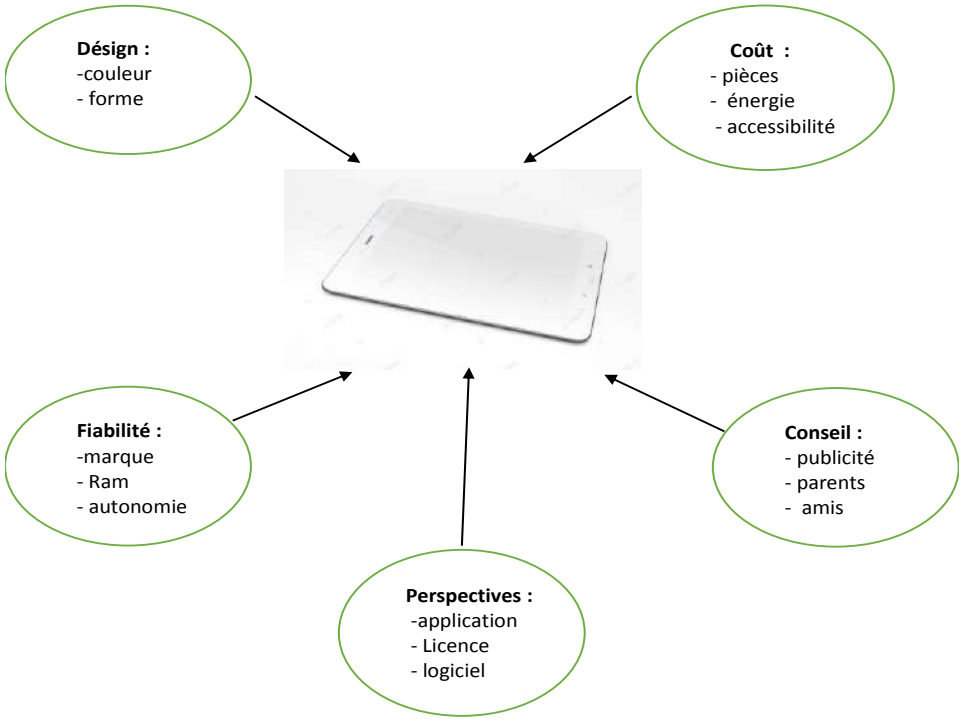
Cet article s'inscrit dans le grand domaine des sciences de l'éducation, plus particulièrement dans le champ de l'orientation de l'éducation. Nous nous y intéressons aux différentes manifestations d'une décision d'orientationliée à des processus psycho-cognitifs et comportementaux spécifiques. Au travers de cette réflexion, nous nous fixons l'objectif de creuser dans les diversespratiques liées à la prise de décision des apprenants au sujets de leur orientation.L'apprentissage d'une démarche pour des processus de choix efficients pour les apprenants impliquel'intronisation d'un ensemble de compétences grâce à l'intervention des différents acteurs éducatifs, notamment les cadres d'orientation. L'apprenant, étant le premier

et le dernier responsable de ses choix d'orientation, est censé intérioriser, à travers des séquences d'apprentissage en soft skills, en développement personnel et même dans les contenus disciplinaires, des mécanismes de résolution des problèmes et des stratégies de prise de décision relatifs à son avenir et à son devenir scolaires et professionnels.

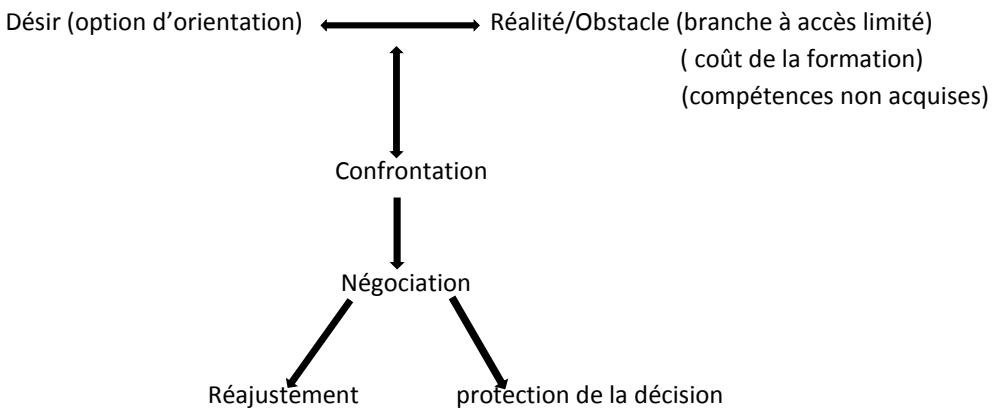
## I- Choisir, c'est quoi en orientation de l'éducation ?

Le choix en orientation de l'éducation suppose la mise en place d'une banque de données préalablement affinée au service de l'élève. C'est une sorte de prospection à partir de laquelle l'apprenant commence son investigation. Il s'agit dans cette première étape de recueillir le maximum d'informations et de données relatives à l'offre éducatif et professionnel pour permettre un choix des plus éclairés (Louvet ; Duret, 2017).

Le rôle de l'apprenant, dans les processus de choix, consiste à chercher, observer et analyser les différents points de vue possibles, les difficultés et les alternatives en posant et en se posant des questions, ce qui est déjà une compétence primordiale à développer chez lui. Le schéma heuristique ci-dessous illustre bien les différentes attitudes de l'élève par rapport à son choix :




Il est possible de se référer au schéma heuristique ci-dessus pour classifier les offres de formation selon les différents paramètres qu'ils offrent : insertion au marché du travail, durée d'étude, compétences physiques et disciplinaires, perspectives d'avenir, avis des acteurs socio-éducatifs, etc. Après avoir classifié les différentes possibilités de choix, l'élève est en mesure de procéder à des régulations selon des degrés de préférence. C'est à partir de ce point que le décideur devient acteur de sa propre orientation. Les choix du jeune apprenant devraient être confrontés à la réalité du terrain qui impose parfois des obstacles dont il faut tenir compte avant la décision finale. Les contraintes et les obstacles devraient être soumis à un travail de régulation, de mesure et des possibilités de dépassement dans l'optique de protéger la décision le cas échéant :




Le processus de choix des filières en orientation de l'éducation implique la mise au point des compétences acquises de la part de l'apprenant tout au long de son parcours scolaire, en concertation avec l'intervention des différents acteurs dans cette opération délicate (Chassagne, 1998). La règle générale dans la philosophie de l'activité d'orientation consiste en la protection des décisions des élèves qui émanent des motivations individuelles et sociétales. Le schéma ci-dessus illustre le cheminement que suppose la prise de décision : L'élève opère des tris à partir de ses motivations intrinsèques (subjectives) et extrinsèques (objectives). Il les confronte, par la suite, à la réalité de son milieu socio-économique et dépendamment de la superstructure composantle système éducatif adjacent. A partir des différents obstacles ou points fort classifiés, le décideur négocient son choix qui se solde soit par des réajustements (changement de la filière), soit par la protection de sa décision finale s'il le peut (étude de la filière à l'étranger, renforcement des compétences, etc.).

## II- Les formes de décision en orientation

La faculté de décision évoque la notion du libre arbitre comme acte individuelet autonome de l'hommeà se déterminer par rapport aux différentes possibilités qui lui sont offertes.

Théoriquement, l'homme s'attache à se déterminer par rapport aux différentes actions qui lui sont possibles dans l'objectif de trouver un sens à sa vie pour se la créer grâce à ses décisions**(**David Le Breton,1991). L'apprenant, en situation d'apprentissage, poursuit la même logique quand il lui incombe de décider de son orientation ou tout simplement d'exposer ses choix ou de les proposer. Le milieu scolaire met en avant différentes catégories de décideurs à problèmes queChassagne (1998) définit en proposant à chaque type des améliorations possibles :

- **Le décideur pressé :** c'est un apprenant qui décide de son orientation sans mettre à l'épreuve ses choix. Il ne possède pas suffisamment de temps et est sûr de lui plus que la normale. Pour se type de décideurs, il est prudent de l'inciter à réfléchir davantage sur ses possibilités avant de trancher.

- **Le décideur imprévisible :**la vulnérabilité de cette catégorie réside dans l'incertitude de ses décisions. Ce décideur change souvent d'avis et opte parfois à la dernière idée qui se présente à lui. Il est pertinent de proposer à ce genre d'élèves des activités en relation avec la responsabilité de la décision.

- **Le décideur imprudent :** il prend tous les risques sans trop réfléchir car il ne maitrise pas tous les éléments du choix ou les ignorent volontairement. L'animateur peut proposer pour ce genre d'apprenants des activités qui portent sur la prise de risque et la négociation.

- **Le décideur négligent :** c'est quelqu'un qui compte sur la providence. Il croit toujours qu'il n'est pas trop tard pour lui de décider et qu'il ne faut pas se précipiter. Il

compte aussi sur les places vacantes. Il est intéressant de lui programmer des séances de planification de décision et la stimulation de son ambition.

- **Le décideur qui s'ignore :** c'est quelqu'un qui compte sur les autres pour décider à sa place. Il est perdu entre les différents choix et ne sait pas dire non aux propositions des autres. Il faut inciter les apprenants relevant de cette catégorie à travailler sur leur personnalité et de revenir sur ce qui leur est important.

Le tableau ci-dessus illustre les différents décideurs qui se présentent comme autonomes ayant une marge de liberté et reposent sur des motifs probants et logiques :

| Manière de décider | Actions |
|---|---|
| Le décideur prévoyant | Il prend tout son temps pour réfléchir en faisant appel à son bon sens et à ses motivations avant de passer à l'action. |
| Le décideur réfléchi | Il émet en avant des arguments pour défendre ses idées et envisage toutes les possibilités en mesurant ce qu'il peut bien perdre et ce qu'il gagne avant de décider. |
| Le décideur offensif | C'est quelqu'un qui prend des initiatives et évoque ses projets d'avenir qui l'intéresse. |
| Le décideur résolu | Il défend ses convictions avec force et entêtement dans l'objectif d'atteindre ses buts. |

Le travail d'orientation en milieu scolaire doit inclure des activités qui renforcent chez l'apprenant la compétence de prise de décision dans le but de dégager des tendances, des savoir-faire et des savoir être dans la résolution des problèmes. L'apprenant doit être placé dans des situations où il est en mesure de faire des choix décisifs en imaginant l'impact de sa décision sur son devenir. L'imagination semble parfois être une meilleure alternative pour amener l'apprenant à se présenter des situations réalistes qu'il peut lui faire face un jour. La

décision en orientation de l'éducation joint en quelque sorte la conception professionnelle de la décision qui est une :

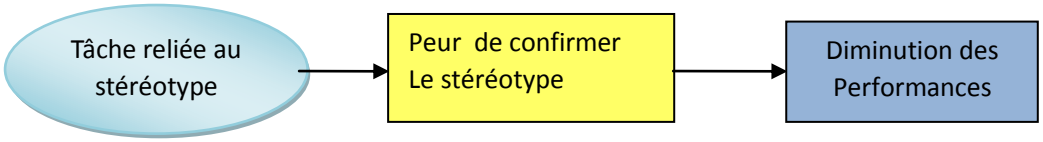
> *Application des connaissances, des compétences et de l'expérience qui prend en compte les normes professionnelles, les lois et les principes éthiques en vue d'établir une opinion ou de prendre une décision sur ce qu'il faudrait faire pour servir au mieux les clients* (Cohen, 2015, p.6).

Si l'école fixe comme premier objectif de doter l'apprenant des savoirs et des savoir-faire disciplinaires, il n'en est pas moins intéressant d'armer cet élève des outils décisionnels lui permettant de transférer les compétences disciplinaires acquises et d'en faire le bon usage à travers un travail d'orientation capable de préparer l'élève pour des prises de décision déterminantes.

**III- Impact des stéréotypessur la décision d'orientation**

Le danger des stéréotypes en milieu scolaireconsiste en l'altérationdes attitudesdes apprenants quant à leur décision d'orientation et qui tendent à s'approprier souvent les représentations éditées à propos de telle ou telle autre formation (Naoufi Samir, 2023). Le schéma suivant illustre le fonctionnement des stéréotypes dans l'inconscient du sujet qui reçoit des jugements extérieurs sur une filière donnée et qui suscitent en lui la peur de la confirmation de l'un de ces jugements émis par la société : Exemple : Ce sont les garçons qui réussissent dans les filières mathématiques. Relativement à cet exemple, les filles tendront à fuir cette spécialité

dans leur prise de décision d'orientation. Ceci s'égare de l'objectivité que demande un tel domaine qui prépare l'élève ou l'étudiant à devenir un élément actif dans la société.




L'activation de ce genre de stéréotypes favoriserait la diminution des performances scolaire des sujets par rapport à la matière concernée par la représentation en faisant référence à leur sexe et à leur origine sociale. C'est à partir de ce moment que commence l'activation du stéréotype.

Une fois le stéréotype activé et intériorisé, tout un processus de démotivation et de refus s'engage dans les prises de décisions des apprenants qui se disent que cette spécialité est le propre d'une certaine catégorie sociale ou sexuelle.Ceci dit que lestéréotype agit ostensiblement sur le comportement des sujets qui éprouvent des doutes et des incertitudes pour manifester un comportement d'évitement vis-à-vis des choix possibles d'orientation.

L'un des rôles majeurs de l'école orientante est de lutter contre ces intrus sociétaux qui influencent les capacité psycho-cognitives des sujets. Le développement personnel est l'une des issues possibles pour combattre ces phénomènes sociaux qui engendrant de lourdes conséquences sur nos élèves et sur l'avenir de nos générations.

Un exemple de stéréotypes sociaux évoqué par sociologues est, à titre d'illustration, celui des élèvesissus des milieux sociaux défavorisésqui n'ont pas les mêmes chances d'accéder à des filières générales et techniques par rapport aux apprenants issus des milieux sociaux

favorisés,les premierssont souvent orientés vers des voies professionnellespar rapport aux seconds. Les décisions d'orientation montrent également que les filles sont moins orientées vers des filièressportives et professionnelles que les garçons. Les décisions d'orientation sont donc sujettes à des alias sociaux inconscients (Channouf,2000). Les professionnels en orientation doivent donc être en mesure de tenir compte de ces données pour tenter de minimiser l'impact de ces phénomènes socio-cognitifs.

Françoise Vouillot (2007) souligne que les stéréotypes et les représentations renforcent davantage le problème de l'homogénéité des filières par rapport au genre des candidats. Cette tendance a été la raison pourlaquelle des efforts de rééquilibrage doivent intervenir pour amortircette disparité si difficile à changer vu que les représentations influencent la société de manière notable.

L'activation du stéréotype du genre sur les décisions d'orientation des filles et des garçons est liée à deux points majeurs :

- ✓ **Interne** : Intégration des stéréotypes par les apprenants eux-mêmes, qui se sont construits une identité sexuelle attendue par les différents environnements de socialisations (école, médias, famille.)
- ✓ **Externe** : Activation de ces attentes par les parents, enseignants et groupe de pairs.

Le poids du stéréotype réside dans son implantation dans plusieurs sphères importantes à commencer par le système éducatif, en particulier les manuels. La HALDE[1]a traité ce problème dans une synthèse rédigéeau sujetdes stéréotypes contenus dans les manuels

1 HALDE : Haute Autorité de Lutte Contre les Discriminations et pour l'égalité.
Crée par la loi du 30/10/2004, elle a pour mission de lutter contre des discriminations prohibées par la loi, de fournir toute l'information nécessaire, d'accompagner les victimes, d'identifier et de promouvoir les bonnes pratiques pour faire entrer dans les faits le principe d'égalité.

scolaires. Le rapport mentionne que les femmes sont moins représentées par rapport aux hommes dans les manuels scolaires d'histoire et que leur rôle y est cantonné à des activitésde second plan. En outre, dans les manuels de l'éducation civique, les activités professionnelles sontévoquées de façon discriminatoire. Les femmes dominent l'univers domestique par rapport aux sphères politiques et intellectuelles. La même remarque se fait voir à travers les médias qui influençaient d'autant plus les enfants et les adolescents, plus vulnérables aux images et aux symboles que les adultes. Les manuels scolaires, au lieu d'être des supports d'anéantissement de ce type de représentation, renforcent, au contraire, les stéréotypes qui nuisent l'avenir des élèves et à leur raisonnement logique.

## Conclusion

Nous avons mis au point quelques notions de base sur la prise de décision en matière de l'orientation de l'éducation. Le développement des compétences relatives aux prises de décision est bien plus qu'une simple donnée. Elle est, en effet, ce qui fait l'essence même des activitésorientantes qui présuppose la formation des apprenants capables de décider sur leur avenir. Les softs skills, le développement personnel et le projet personnel de l'apprenant sont des entrées possibles pour aiguiser chez l'apprenant des compétences vitales comme celle de prise de décision, notamment que l'impact des stéréotypes sociaux sur leur décision risque de biaiser le domaine.

Cependant, si les contenus disciplinaires sont souvent sujets aux évaluations de toutes natures qu'elles soient, l'orientation manque d'une politique évaluative précise pour évaluer le degré d'atteinte des objectifs en matière de l'orientation de l'éducation. Nous envisagerons, dans

l'immédiat, de réfléchir sur quelques solutions possibles pour soumettre l'activité d'orientation à une évaluation à l'instar des autres contenus disciplinaires.

**Bibliographie**

- COLETTE CHASSAGNE , *Education à l'orientation* , Magnard p.104 (1998).

- CHANNOUF AHMED, MANGARD CORINNE ET BAUDRY CAROLE, *Les effets directs et indirects des stéréotypes sociaux sur une décision d'orientation scolaire*, Revue européenne de psychologie appliquée N° 55 (2005).

- David LE BRETON, Passions du risque, Paris, Métailié, p. 186 (1991).

- DUMORA BERNADETTE et LANNEGRAND LYDA, *Les mécanises implicites dans la décision en orientation*, Les cahiers internationaux de psychologie sociale (1996).

- EVA LOUVET et YVETTE DURET, « *Choix d'orientation au lycée, motivation et parcours scolaires : une étude longitudinale* », L'orientation scolaire et professionnelle [En ligne], 46/2 | 2017, mis en ligne le 01 juin 2019, consulté le 30 décembre 2023.

- MARGALIT COHEN-EMERIQUE, *Pour une approche intellectuelle en travail social,* Collection : Politiques et interventions sociales *;* Éditeur : Presses de l'EHESP, p.484 *(*2015*).*

- NAOUFI SAMIR, *Le stéréotype en milieu scolaire, Ed. Kindle, (2023).*

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°10
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

# Dimensions et dynamiques du plaisir dans l'éducation et l'apprentissage :analyse interdisciplinaire des influences des préférences individuelles(Revue narrative).

SAYOURI Houda
houda.sayouri@uhp.ac.ma
Université Hassan Premier, Settat
Ecole Supérieure de l'Education et de la Formation, Berrechid
Laboratoire LIRSEF.

**Résumé :** Cette revue narrative explore le concept du plaisir dans l'apprentissage, abordant des perspectives historiques, philosophiques, psychologiques et neuroscientifiques. Il examine comment le plaisir, en tant que composante essentielle de l'expérience éducative, influence et est influencé par divers facteurs, y compris les différences individuelles telles que les préférences personnelles et les appétences. En partant de l'antiquité jusqu'à l'ère moderne, l'article trace l'évolution du plaisir à travers différentes époques et cultures, révélant son rôle changeant dans la société et son impact sur l'éducation. Les approches psychologiques, de Freud et Jung aux théories comportementales et cognitives, sont discutées pour comprendre la nature complexe du plaisir. Les neurosciences fournissent des connaissances sur les bases biologiques du plaisir, en particulier son lien avec la motivation et la neuroplasticité cérébrale.L'accent est mis sur l'importance de personnaliser les méthodes d'enseignement pour maximiser le plaisir dans l'apprentissage, soulignant l'importance d'aligner les activités éducatives avec les préférences individuelles des étudiants. En conclusion, l'article souligne la nécessité d'une approche holistique et personnalisée de l'éducation, qui valorise le bien-être émotionnel et intellectuel des apprenants, favorisant ainsi une expérience d'apprentissage enrichissante et efficace.
**Mots-clés :**Plaisir, apprentissage, approches pédagogiques, préférences individuelles

**Abstract:** This narrative review explores the concept of pleasure in learning, addressing historical, philosophical, psychological, and neuroscientific perspectives. It examines how pleasure, as an essential component of the educational experience, influences and is influenced by various factors, including individual differences such as personal preferences and inclinations. From antiquity to the modern era, the article traces the evolution of pleasure through different epochs and cultures, revealing its changing role in society and its impact on education. Psychological approaches, from Freud and Jung to behavioral and cognitive theories, are discussed to understand the complex nature of pleasure. Neuroscience provides insights into the biological bases of pleasure, particularly its connection with motivation and brain neuroplasticity. The article emphasizes the importance of customizing teaching methods to maximize pleasure in learning, highlighting the need to align educational activities with the individual preferences of students. In conclusion, the article underscores the necessity of a holistic and personalized approach to education, which values the emotional and intellectual well-being of learners, thereby fostering a rich and effective learning experience.

**Keywords:** Pleasure, learning, pedagogical approaches, individual preferences

## Introduction :

L'exploration du plaisir dans l'éducation et l'apprentissage représente un champ de recherche fascinant et complexe, abordant la manière dont les émotions et les expériences individuelles façonnent le processus éducatif. Notre revue de littérature se penche sur la question cruciale : "Comment les différences individuelles, notamment les préférences personnelles voire les appétences, influencent-elles l'expérience du plaisir en apprentissage ?" Cette question s'inscrit dans un contexte où l'importance de la personnalisation de l'éducation est de plus en plus reconnue, reconnaissant que chaque apprenant possède un ensemble unique de motivations, de désirs et de besoins qui influencent son expérience d'apprentissage.

À travers une analyse approfondie des perspectives historiques, philosophiques et psychologiques sur le plaisir, nous cherchons à comprendre comment ce concept a évolué et a été interprété au fil des siècles, depuis les réflexions des philosophes antiques jusqu'aux théories modernes en neurosciences et en psychologie éducative. Nous explorons la manière dont les différentes conceptions du plaisir se relient à l'éducation, mettant en lumière les liens entre plaisir, motivation, engagement et succès académique.En particulier, cette revue se concentre sur l'influence des préférences individuelles sur la perception et l'expérience du plaisir en apprentissage. Nous examinons comment les styles d'apprentissage, les intérêts personnels et les motivations intrinsèques interagissent avec le plaisir, et comment cette interaction peut être optimisée pour améliorer les processus d'apprentissage. En abordant ces questions, nous cherchons non seulement à offrir une compréhension théorique du rôle du plaisir dans l'éducation mais aussi à fournir des orientations pratiques pour l'application de ces connaissances dans les environnements éducatifs contemporains.Cette exploration interdisciplinaire du plaisir dans l'apprentissage vise à enrichir notre compréhension des dynamiques émotionnelles dans l'éducation et à mettre en évidence l'importance d'une approche holistique et personnalisée de l'enseignement, qui tient compte des besoins émotionnels et cognitifs uniques de chaque apprenant.

## 1-Le plaisir dans la pensée Antique :

Dans l'Antiquité, des philosophes tels que Platon, Aristote, Épicure et les Stoïciens ont profondément influencé la compréhension moderne du plaisir. Platon, dans "Le Phèdre" (trad. Luc Brisson, GF-Flammarion, 2006) et "La République" (trad. Georges Leroux, GF-Flammarion, 2002), a hiérarchisé les plaisirs, valorisant ceux de l'esprit sur les plaisirs corporels. Dans "Gorgias" (trad. Robin Waterfield, Oxford World's Classics, 1998) et "Philebus", il associe le plaisir à la vertu et à la connaissance, une perspective reprise dans la philosophie chrétienne et la théorie morale (Kenny, A., "A Brief History of Western Philosophy", Blackwell Publishing, 2004).

Aristote, dans "Éthique à Nicomaque" (trad. J. Tricot, Vrin, 1990) et "La Politique" (trad. C.D.C. Reeve, Hackett Publishing Company, 1998), considère le plaisir comme un élément naturel d'une vie vertueuse, influençant la pensée éthique moderne. Son travail est exploré en détail dans "The Cambridge Companion to Aristotle" (édité par Jonathan Barnes, 1995).

Épicure, dans "Lettre à Ménécée" (trad. Marcel Conche, Presses Universitaires de France, 1999) et "Maximes capitales" (trad. Cyril Bailey, Oxford University Press, 1926), prône la modération et la quête de l'ataraxie, influençant la pensée moderne sur le bonheur et le bien-être, comme le montre "The Therapy of Desire" de Martha Nussbaum (Princeton University Press, 1994).

"Épicure et ses dieux" et "Epicurus on Freedom" explorent également la philosophie d'Épicure, focalisée sur l'ataraxie par la quête de plaisirs simples et la réduction de la douleur, rejetant l'hédonisme excessif pour une vie modérée. Épicure, avec sa vision matérialiste et atomiste de l'univers, écartait la crainte de la mort et l'intervention divine. Cette approche vise le bonheur à travers la simplicité, l'éducation et une compréhension approfondie du monde.

Les Stoïciens, représentés par Sénèque dans "Lettres à Lucilius" (trad. François Rosso, Arléa, 1993), Épictète dans "Le Manuel" (trad. Nicholas White, Hackett Publishing Company, 1983) et Marc Aurèle dans "Pensées pour moi-même" (trad. Pierre Hadot, Le Livre de Poche, 1992), ont adopté une vision du plaisir centrée sur la maîtrise de soi et l'apatheia. Leur influence sur la psychologie cognitive moderne et la thérapie comportementale est soulignée par Lawrence C. Becker dans "A New Stoicism" (Princeton University Press, 1998) et par "The Stoics Reader" (édité par Brad Inwood et Lloyd P. Gerson, Hackett Publishing Company, 2008).

Ces perspectives antiques sur le plaisir ont profondément marqué la pensée occidentale, façonnant les conceptions modernes de la psychologie, de l'éthique et de l'éducation. La pensée contemporaine, notamment dans la psychologie positive et l'éthique appliquée, reste influencée par ces idées, s'adaptant aux réalités et aux avancées de l'époque moderne, comme le montre "The HappinessHypothesis" de Jonathan Haidt (Basic Books, 2006). Ces philosophes ont ouvert la voie à une exploration plus approfondie du rôle du plaisir dans la vie humaine, un sujet toujours d'actualité dans la pensée contemporaine.

Bien que les philosophes antiques n'aient pas traité explicitement du plaisir dans l'apprentissage,leurs enseignements sur sa valeur et leurs conceptualisations sur sa nature nous aident à relier ces idées à l'apprentissage, une autre facette de l'expérience humaine. Cet héritage influe sur notre approche de l'éducation moderne, soulignant l'importance d'un équilibre entre les plaisirs intellectuels et corporels et d'une éducation alignée sur les valeurs et aspirations individuelles. La vision contemporaine du plaisir dans l'apprentissage, influencée par Platon, Aristote, Épicure et les Stoïciens, met en avant la nécessité de cet équilibre et la reconnaissance du plaisir comme un élément clé du développement. Platon privilégie les plaisirs de l'esprit, tandis qu'Aristote relie le plaisir aux activités vertueuses, rendant l'apprentissage à la fois agréable et intellectuellement enrichissant. Épicure, prônant la modération, aligne les plaisirs avec les besoins essentiels, soulignant que l'éducation doit correspondre aux objectifs personnels. Les Stoïciens, axés sur la maîtrise de soi et la résilience, perçoivent le plaisir dans l'effort et la persistance. Ces leçons antiques, évoquées dans "The Happiness Hypothesis" de Jonathan Haidt, seraient une proposition des approches personnalisées pour l'éducation, en équilibrant diverses formes de plaisir et en harmonisant l'apprentissage avec les aspirations individuelles.

Après avoir exploré les perspectives antiques sur le plaisir, qui ont jeté les bases de la compréhension contemporaine du concept, nous nous tournons maintenant vers l'évolution

historique de ce concept, marquant une transition significative dans la pensée humaine à travers différentes époques.

**2- Perspectives historiques et évolution du concept :**

La perception et la valorisation du concept du plaisir au fil de l'histoire ont subi une évolution marquante, reflétant un changement profond dans la pensée humaine depuis l'époque médiévale jusqu'à nos jours. Au Moyen Âge, l'interprétation du plaisir était fortement influencée par la doctrine chrétienne, comme en témoigne l'œuvre de Saint Thomas d'Aquin dans sa "Somme Théologique" (Aquinas, T., & Caramello, P., 1947), où il considérait le plaisir comme un bien naturel subordonné à la vertu et à la connaissance divine. Cette perspective inscrivait le plaisir dans un cadre moral strict, le reliant à la quête de la spiritualité et de la vertu.Pendant la Renaissance, la perception du plaisir a subi une transformation significative. Des penseurs tels qu'Érasme et Montaigne, ce dernier dans ses "Essais" (Montaigne, M. de, & Frame, D. M., 1957), ont adopté une approche plus humaniste, reconnaissant l'importance cruciale du plaisir dans l'expérience humaine et le bien-être individuel.

Cette transformation s'est poursuivie avec le siècle des Lumières, marqué par une redéfinition radicale du plaisir. John Locke, dans son "Essai sur l'entendement humain" (Locke, J., &Woolhouse, R., 1997), a commencé à envisager le plaisir comme un moteur essentiel de la motivation humaine, soulignant ainsi son importance dans la psychologie individuelle. Cette période a également été témoin de l'émergence de l'hédonisme utilitariste avec Jeremy Bentham dans "Introduction aux principes de la morale et de la législation" (Bentham, J., & Burns, J. H., 1977), qui a mis l'accent sur le rôle du plaisir et de la douleur dans les jugements moraux et politiques.

Au XXe siècle, l'existentialisme, porté par des philosophes tels que Jean-Paul Sartre dans "L'Être et le Néant" (Sartre, J.-P., 1943), a remis en question les conceptions traditionnelles du plaisir, en l'explorant à travers le prisme de la liberté et de l'existence. Parallèlement, la psychologie et la sociologie modernes, influencées notamment par les travaux de Freud dans "Au-delà du principe de plaisir" (Freud, S., & Strachey, J., 1955), ont approfondi cette exploration, liant le plaisir à des dynamiques psychiques et sociales complexes.

En outre, les études interculturelles ont révélé des variations considérables dans la compréhension du plaisir à travers le monde. Les travaux de Clifford Geertz, en particulier dans "La description dense : Vers une théorie interprétative de la culture" (Geertz, C., 1973), ont mis en lumière la diversité des perceptions et expressions du plaisir selon les contextes culturels, soulignant l'importance des valeurs, des pratiques sociales et des croyances religieuses dans la manière dont le plaisir est perçu et vécu.

L'évolution historique de la perception du plaisir marque une transition significative : du cadre moral et religieux du Moyen Âge, illustré par les enseignements de Saint Thomas d'Aquin, à une vision humaniste et individuelle pendant la Renaissance avec Érasme et Montaigne. Cette transformation suggère une diversification des préférences individuelles, évoluant de principes moraux uniformes vers une gamme variée d'intérêts et de motivations personnels. Au siècle des Lumières, des penseurs tels que John Locke et Jeremy Bentham ont

mis en avant le rôle du plaisir comme moteur de la motivation humaine, influençant l'engagement individuel. Au XXe siècle, les travaux de Jean-Paul Sartre et de Freud ont enrichi cette compréhension, associant le plaisir à la liberté, l'existence et les dynamiques psychiques et sociales. Les études interculturelles, en particulier celles de Clifford Geertz, ont révélé que la perception du plaisir diffère selon les cultures, influençant les préférences individuelles. Ainsi, la compréhension du plaisir à travers l'histoire, la philosophie et la culture révèlerait, à notre sens, que les préférences en matière d'apprentissage seraient dynamiques et façonnées par de multiples facteurs, ce qui montrerait comment les individus expérimentent et valorisent le plaisir dans leur parcours éducatif.

Passant de l'évolution historique du concept du plaisir, qui reflète des changements significatifs dans la compréhension humaine à travers le temps, nous abordons à présent son analyse dans les théories psychologiques, où le plaisir est considéré à travers des prismes variés comme un moteur central de la psyché et un élément crucial dans le développement et l'équilibre de la personnalité.

## III. Plaisir dans les théories psychologiques :

Le concept de plaisir a été rigoureusement étudié en psychologie, particulièrement à travers les théories psychanalytiques de Freud et Jung. Freud, dans ses œuvres 'Au-delà du principe de plaisir' (1920; Freud, S., & Strachey, J., 1955) et "L'interprétation des rêves' (1899; Freud, S., & Crick, J., 1999), a conceptualisé le plaisir comme une force motrice fondamentale de la psyché, initialement associée à la satisfaction des besoins et à la réduction de la tension.Il a ensuite introduit le principe de la réalité pour modérer les impulsions du plaisir, considérant les désirs refoulés et leur expression dans les rêves. Carl Jung, dans "Les types psychologiques" (1921; Jung, C. G., &Baynes, H. G., 1971), a vu le plaisir non seulement comme satisfaction des désirs, mais aussi comme un élément crucial pour l'équilibre de la personnalité et l'actualisation du soi. Ces approches psychanalytiques ont établi le plaisir comme un concept central en psychologie, reflétant des perspectives variées sur la satisfaction des besoins, l'équilibre psychologique et l'actualisation de soi.

Le béhaviorisme, fondé par John B. Watson (1913), se concentre sur les comportements observables en réponse aux stimuli externes, mettant de côté les processus mentaux internes. Ivan Pavlov (1927) a enrichi cette approche avec le conditionnement classique, montrant que des stimuli neutres peuvent devenir sources de plaisir par association avec des stimuli inconditionnels. B.F. Skinner (1938) a poursuivi avec la théorie du conditionnement opérant, expliquant que les comportements suivis de renforcements positifs, comme le plaisir, tendent à se répéter. Ces principes ont été appliqués dans le traitement des comportements addictifs et en éducation. Toutefois, le béhaviorisme a été critiqué pour son ignorance des processus mentaux, une lacune adressée par les avancées en psychologie cognitive et neurosciences (Gray, 2011). Ces recherches offrent une perspective sur le plaisir en tant que phénomène modelé par l'environnement et les expériences.

Le cognitivisme, un courant majeur en psychologie, fournit une perspective profonde sur la construction du plaisir, en se concentrant sur les processus mentaux tels que la perception, la mémoire et la prise de décision. Il met en lumière le rôle actif de l'esprit dans l'interprétation des stimuli et dans la formation des expériences émotionnelles, y compris le plaisir.

Né en réaction au béhaviorisme, le cognitivisme, avec des figures de proue telles que Jean Piaget et Ulric Neisser, se concentre sur les processus mentaux internes. Piaget (1952) a exploré comment les enfants construisent activement leur compréhension du monde, tandis que Neisser (1967) a défini la cognition comme englobant tous les processus de transformation, de réduction, d'élaboration, de stockage, de récupération et d'utilisation des entrées sensorielles.

Le plaisir, dans cette approche, est souvent interprété comme le résultat d'une évaluation cognitive des stimuli. Richard Lazarus (1991) a proposé que les émotions, dont le plaisir, découlent de l'évaluation cognitive des situations, indiquant que notre réponse émotionnelle est déterminée par notre interprétation d'une situation.

La mémoire joue également un rôle crucial dans la construction cognitive du plaisir. Endel Tulving (1972) a étudié les différents types de mémoire, mettant en évidence l'importance de la mémoire épisodique dans le rappel des expériences passées, influençant ainsi la perception et l'évaluation des situations actuelles.

Dans le domaine thérapeutique, le cognitivisme a influencé les thérapies cognitivo-comportementales (TCC), qui visent à modifier les pensées et croyances pour influencer les émotions et comportements. Ces thérapies, décrites par Beck (1979), peuvent aider à reconstruire la perception du plaisir et à traiter des problèmes comme la dépression.

Malgré ses contributions, le cognitivisme a été critiqué pour son potentiel réductionnisme et son manque d'attention aux aspects sociaux et culturels des émotions. Les avancées récentes en neurosciences cognitives tentent de combler ces lacunes en intégrant les processus cognitifs et les bases neurobiologiques des émotions.

le cognitivisme, à travers les travaux de Piaget, Neisser, Lazarus, Tulving, Beck, et d'autres chercheurs francophones, offre un cadre pour comprendre le plaisir comme une construction complexe, influencée par la perception, la mémoire et l'interprétation cognitive, soulignant ainsi l'importance cruciale des processus mentaux dans la formation et la modulation du plaisir.

La psychologie positive, développée par des figures telles que Martin Seligman et Mihaly Csikszentmihalyi, se distingue par son accent sur le bien-être, les forces de caractère et l'épanouissement individuel, plaçant le plaisir au cœur du bien-être global. Seligman (2002) a identifié le plaisir comme l'une des trois composantes essentielles du bien-être, à côté de l'engagement et du sens. Csikszentmihalyi (1990) a enrichi cette perspective en introduisant le concept de « flow », un état d'immersion totale, souvent associé à un plaisir intense et contribuant au bien-être. Barbara Fredrickson (2001) a développé la théorie de la « broaden-and-build », soulignant que les émotions positives comme le plaisir favorisent l'élargissement des pensées et actions, ce qui renforce les ressources personnelles. En France, des chercheurs comme André et Lelord (2004) ont mis en avant l'application de la psychologie positive en contexte clinique, en se concentrant sur le développement personnel et la quête de bien-être. Ensemble, ces travaux soulignent l'importance du plaisir dans la promotion d'une vie satisfaisante et équilibrée, en le dépeignant comme un élément clé de la croissance personnelle et de la santé mentale.

Les différentes perspectives psychologiques illustrent comment le plaisir, un élément central en psychologie, influence l'apprentissage et est affecté par les différences individuelles et les préférences personnelles. En psychanalyse, Freud et Jung associent le plaisir à la satisfaction des besoins et à l'équilibre de la personnalité, suggérant que le plaisir en apprentissage est lié à la réalisation personnelle. Le béhaviorisme, avec Watson, Pavlov et Skinner, relie le plaisir à des stimuli externes et renforcements positifs, indiquant que les récompenses influencent l'expérience d'apprentissage. En cognitivisme, des penseurs comme Piaget et Neisser soulignent l'importance de la perception et de l'interprétation cognitive dans la construction du plaisir, impliquant que les préférences personnelles modulent l'expérience d'apprentissage. Enfin, la psychologie positive, à travers les travaux de Seligman, Csikszentmihalyi et Fredrickson, met en évidence le rôle du plaisir dans l'épanouissement individuel et la santé mentale, soulignant que des méthodes d'apprentissage alignées sur les intérêts personnels sont plus efficaces et satisfaisantes. Ces perspectives convergent vers l'idée que le plaisir en apprentissage est optimisé lorsque les méthodes et contenus sont adaptés aux préférences individuelles.

Après avoir exploré les diverses perspectives psychologiques sur le plaisir, qui mettent en lumière son rôle dans la motivation et l'équilibre psychologique, nous plongeons maintenant dans les contributions des neurosciences. Cette exploration approfondit notre compréhension du plaisir en révélant ses fondements biologiques et son intégration complexe dans les systèmes cérébraux de récompense et de motivation.

## IV. Plaisir et neurosciences

Dans le domaine des neurosciences, la compréhension des bases biologiques du plaisir a connu des avancées significatives, mettant en lumière le rôle des structures cérébrales, des neurotransmetteurs et des hormones dans la genèse et la régulation du plaisir.

Le plaisir, selon les neurosciences, est principalement régulé par le système limbique, un ensemble de structures cérébrales impliquées dans les émotions, la motivation et le plaisir. Des régions telles que le noyau accumbens et l'amygdale jouent un rôle crucial dans la sensation de plaisir. Le noyau accumbens, en particulier, est souvent désigné comme le centre du système de récompense du cerveau, étroitement lié à la libération de dopamine, un neurotransmetteur clé associé aux sensations de plaisir et de récompense (Olds& Milner, 1954 ; Wise, 1980).

Les recherches en neurosciences ont également révélé que la dopamine n'est pas le seul neurotransmetteur impliqué dans le plaisir. D'autres substances, telles que la sérotonine, les endorphines et l'ocytocine, contribuent également aux différentes facettes du plaisir. La sérotonine, par exemple, est souvent associée au sentiment de satisfaction et au bien-être à long terme, tandis que les endorphines, des peptides opioïdes naturels, sont liées à des sensations de plaisir plus immédiates et à la réduction de la douleur (Kringelbach&Berridge, 2009).

Les hormones jouent également un rôle dans la modulation du plaisir. L'ocytocine, souvent appelée l'hormone de l'amour, est impliquée dans les comportements sociaux et affectifs,

renforçant les liens sociaux et augmentant le sentiment de bien-être dans les interactions sociales (Carter, 1998).

En outre, des études d'imagerie cérébrale, telles que l'IRM fonctionnelle, ont permis de visualiser les zones du cerveau activées par des expériences plaisantes, fournissant une compréhension plus précise de la manière dont le cerveau traite et réagit au plaisir. Ces études ont montré que le plaisir est un phénomène complexe, impliquant de multiples réseaux neuronaux (Berridge&Kringelbach, 2015).

D'autres études se sont concentrées sur la manière dont les structures cérébrales et les substances chimiques interagissent pour créer l'expérience du plaisir, soulignant son importance dans la santé mentale et le bien-être général (Leknes& Tracey, 2008 ; Berridge&Kringelbach, 2013).

Les avancées dans le domaine des neurosciences ont considérablement enrichi notre compréhension des bases biologiques du plaisir, révélant un système complexe impliquant des structures cérébrales spécifiques, des neurotransmetteurs et des hormones, tous interagissant pour produire l'expérience du plaisir.

La neuroplasticité, définie comme la capacité du cerveau à se restructurer en réponse à des expériences, joue un rôle clé dans la compréhension de l'expérience du plaisir. Les expériences plaisantes peuvent induire des changements dans les circuits neuronaux, influençant la réactivité du cerveau aux stimuli plaisants futurs, un processus médié par des neurotransmetteurs comme la dopamine, essentielle dans les circuits de récompense du cerveau (Draganski et al., 2006). De plus, des activités procurant du plaisir, telles que l'écoute de la musique ou l'exercice physique, peuvent stimuler la neurogenèse et la formation de nouvelles connexions neuronales (Gage, 2002). La recherche a également montré que la privation de plaisir, comme dans la dépression, peut diminuer la neuroplasticité, affectant la capacité du cerveau à s'adapter (Kempermann et al., 2010). Enfin, des études francophones mettent en évidence l'importance des expériences de plaisir dans le développement de la résilience et le bien-être général (Peretz et al., 2013), soulignant l'importance du plaisir pour la santé mentale.

Dans le domaine des neurosciences, l'étude du lien entre plaisir et motivation a permis de comprendre comment ces deux aspects sont intrinsèquement liés dans le cerveau humain. Les recherches neuroscientifiques ont mis en évidence que les systèmes cérébraux responsables du plaisir et de la motivation sont étroitement connectés, impliquant des structures et des circuits neuronaux spécifiques.

Le noyau accumbens, une partie du système limbique, joue un rôle clé dans le lien entre plaisir et motivation. Ce centre de récompense dans le cerveau est fortement impliqué dans la réponse aux stimuli gratifiants et dans la motivation pour poursuivre ces stimuli. Des études telles que celles de Berridge et Kringelbach (2015) ont montré que l'activation du noyau accumbens est essentielle non seulement pour ressentir du plaisir, mais aussi pour générer la motivation nécessaire pour entreprendre des actions orientées vers des objectifs plaisants.

La dopamine est un neurotransmetteur crucial dans ce processus. Elle est libérée en grande quantité lors d'activités gratifiantes, renforçant le comportement et augmentant la motivation

pour poursuivre ces activités. Des recherches telles que celles de Schultz (1998) ont démontré que les variations des niveaux de dopamine dans le cerveau peuvent influencer considérablement la motivation et le comportement.

En plus du noyau accumbens et de la dopamine, d'autres structures cérébrales comme le cortex préfrontal sont impliquées dans la modulation de la motivation et du plaisir. Le cortex préfrontal joue un rôle dans la planification de comportements complexes et dans la prise de décisions, particulièrement dans le contexte de la recherche de récompenses et du plaisir. Les travaux de Kringelbach (2005) ont souligné l'importance du cortex préfrontal dans l'intégration des informations sensorielles et émotionnelles, essentielle pour la motivation orientée vers des buts.

Le plaisir et la motivation sont étroitement liés dans le cerveau, et leur interaction est cruciale pour de nombreux comportements humains. Les découvertes neuroscientifiques dans ce domaine fournissent des informations précieuses sur la manière dont le cerveau intègre le plaisir et la motivation, offrant des perspectives pour comprendre des phénomènes tels que l'addiction, la dépression et les troubles du comportement.

En établissant un lien étroit entre le plaisir, la motivation et la neuroplasticité,les recherches en neurosciences souligneraient, à notre avis, comment les préférences personnelles influencent l'expérience du plaisir en apprentissage. La neuroplasticité, la capacité du cerveau à se remodeler en réaction à des expériences, est essentielle pour comprendre comment les expériences plaisantes modifient la réponse cérébrale aux stimuli plaisants. Cette plasticité est fortement influencée par des neurotransmetteurs comme la dopamine, qui joue un rôle central dans les circuits de récompense et la motivation pour des activités gratifiantes (Draganski et al., 2006; Schultz, 1998). Les structures cérébrales telles que le noyau accumbens et le cortex préfrontal sont également impliquées dans la modulation du plaisir et de la motivation, jouant un rôle crucial dans la réponse aux stimuli gratifiants et dans la prise de décisions orientées vers le plaisir (Berridge et Kringelbach, 2015;Kringelbach, 2005). Ces découvertes démontreraient que les préférences individuelles peuvent façonner les circuits neuronaux, influençant ainsi la motivation et la perception du plaisir, ce qui souligne l'importance de l'alignement des activités d'apprentissage avec les intérêts personnels pour stimuler efficacement les systèmes de récompense du cerveau.

En abordant la dimension neuroscientifique du plaisir, nous avons exploré ses mécanismes biologiques et son influence sur les processus cognitifs et émotionnels. Nous nous tournons maintenant vers le domaine de l'éducation et de l'apprentissage, où le plaisir, façonné par ces fondements neurobiologiques, se manifeste dans des contextes pédagogiques variés, soulignant son importance cruciale dans la motivation, l'engagement et le succès des apprenants.

## V. Plaisir dans l'éducation et l'apprentissage

Dans le contexte de l'éducation et de l'apprentissage, le plaisir joue un rôle fondamental, étant étroitement lié à la motivation et à l'efficacité des processus d'apprentissage. Les théories de l'apprentissage mettent en avant l'importance du plaisir dans l'éducation, soutenant que les

expériences d'apprentissage plaisantes peuvent renforcer la motivation, la rétention de l'information et favoriser une attitude positive envers l'apprentissage.

La neuroplasticité, mise en lumière par les neurosciences, suggère que les expériences plaisantes dans l'apprentissage peuvent induire des changements positifs dans le cerveau. Les études montrent que lorsque les apprenants trouvent du plaisir dans l'apprentissage, cela peut renforcer les circuits neuronaux associés à la récompense et à la motivation, rendant l'apprentissage plus efficace et agréable (Draganski et al., 2006; Gage, 2002).

Meirieu dans "Le plaisir d'apprendre" discute de l'importance de susciter le désir et la joie d'apprendre, mettant en évidence que le plaisir d'apprendre est essentiel pour une éducation efficace et enrichissante. Ces travaux soulignent que l'éducation doit être conçue de manière à éveiller et à maintenir l'intérêt et le plaisir des apprenants.

Les neurosciences, en explorant le rôle des neurotransmetteurs tels que la dopamine et la sérotonine, ont révélé leur influence sur la perception du plaisir et la motivation dans l'apprentissage. Le noyau accumbens, jouant un rôle clé dans le système de récompense du cerveau, est activé par des expériences d'apprentissage plaisantes, renforçant ainsi la motivation pour apprendre et poursuivre des activités gratifiantes (Berridge&Kringelbach, 2015; Schultz, 1998).

Les théories d'apprentissage et les découvertes en neurosciences convergent pour souligner l'importance du plaisir dans l'éducation. Elles montrent que les expériences d'apprentissage qui sont à la fois agréables et engageantes peuvent non seulement améliorer la motivation et la rétention d'information, mais également contribuer au développement global et au bien-être des apprenants.

Le plaisir dans l'éducation et l'apprentissage est un élément fondamental pour comprendre la motivation et l'engagement des étudiants. La littérature scientifique, abordant ce sujet sous divers angles, révèle son impact significatif sur le processus éducatif.

L'importance du plaisir dans l'éducation en ligne est soulignée dans "Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université" (Cairn.info), mettant en évidence la nécessité de l'implication des enseignants et des étudiants dans la création d'un environnement d'apprentissage agréable, spécialement dans le contexte de l'enseignement à distance. Cette notion rejoint celle de Philippe Meirieu dans "Le plaisir d'apprendre", où il insiste sur la nécessité de susciter le désir d'apprendre et la joie de comprendre, plaçant ainsi le plaisir au cœur des apprentissages.

"Du plaisir d'étudier au plaisir de travailler" (Cairn.info) examine le lien entre l'effort et le plaisir, montrant que le plaisir peut naître de la réalisation et de la satisfaction tirées de la surmontée des défis. Cette idée complète la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985), qui indique que la motivation intrinsèque, stimulée par le plaisir et l'intérêt personnel, est souvent plus efficace pour un apprentissage durable que la motivation extrinsèque (Deci, E. L., & Ryan, R. M., "Intrinsic motivation and self-determination in humanbehavior").

Dans le domaine de l'éducation physique et sportive, l'importance de créer un contexte favorable au plaisir pour engager les élèves est mise en avant dans "L'importance du plaisir

dans la pratique en EPS pour engager les élèves", suggérant que le plaisir peut être un puissant moteur d'engagement et de motivation dans diverses disciplines.

La place des émotions dans l'apprentissage, combinant la psychologie et la pédagogie, est explorée dans "La place des émotions dans l'apprentissage" (Educatio), soulignant que les émotions, y compris le plaisir, jouent un rôle significatif dans les processus d'apprentissage.

Les études en neurosciences éducatives, comme celles menées par Immordino-Yang et Damasio (2007), ont démontré que les expériences plaisantes peuvent améliorer la mémorisation et la rétention. Les activités éducatives agréables peuvent activer des régions du cerveau liées à la mémoire et à l'apprentissage, telles que l'hippocampe (Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A., "Wefeel, thereforewelearn: The relevance of affective and social neuroscience to education").

Le plaisir joue également un rôle dans la résilience académique. Selon Dweck (2006), adopter un état d'esprit de croissance, où les élèves trouvent du plaisir dans le processus d'apprentissage plutôt que dans le résultat, peut mener à une meilleure persévérance et réussite académique (Dweck, C., "Mindset: The new psychology of success").

Les approches pédagogiques centrées sur le plaisir, comme l'apprentissage basé sur le jeu ou l'apprentissage par projet, favorisent l'engagement et la motivation des élèves en rendant l'apprentissage plus interactif et significatif (Pellegrini, A. D., &Bjorklund, D. F., "The ontogeny of play and itsrole in childdevelopment").

L'intégration du plaisir dans l'éducation est essentielle pour stimuler la motivation et améliorer l'apprentissage. Les approches qui valorisent l'intérêt intrinsèque, la curiosité et le plaisir dans l'apprentissage favorisent une meilleure rétention des connaissances et contribuent au développement d'attitudes positives envers l'éducation, essentielles pour la réussite à long terme des apprenants.

L'influence des préférences individuelles sur l'expérience du plaisir en apprentissage serait, à notre sens, ce domaine de recherche qui souligne la complexité et la subjectivité de l'apprentissage. Cette thématique s'inscrit dans la compréhension plus large de la motivation et de l'engagement dans l'éducation, où les préférences personnelles jouent un rôle crucial.

Les recherches en psychologie éducative indiquent que les préférences individuelles, telles que les styles d'apprentissage, les intérêts personnels, et les motivations intrinsèques, affectent significativement la perception du plaisir dans l'apprentissage. Par exemple, Cassidy (2004) dans son étude "Learning styles: An overview of theories, models, and measures" explique que les étudiants sont plus susceptibles de trouver du plaisir dans des activités d'apprentissage qui correspondent à leurs styles d'apprentissage préférés (Cassidy, S., Educational Psychology, 24(4), 419-444).

Dans "Les Styles d'apprentissage. Approches théorique et pratique" (Chen, J., & Moore, P., 2010), l'importance de comprendre et de répondre aux différents styles d'apprentissage est soulignée comme un moyen d'augmenter le plaisir et l'engagement des étudiants. Cette approche est soutenue par la théorie des intelligences multiples de Gardner (1983), qui propose que l'adaptation de l'enseignement aux multiples formes d'intelligence peut améliorer

l'expérience d'apprentissage (Gardner, H., Frames of mind: The theory of multiple intelligences).

La personnalisation de l'apprentissage, qui prend en compte les préférences individuelles, est également un facteur clé. Dans "Personalizedlearning: A new ICT-enablededucationapproach" (UNESCO, 2012), il est suggéré que l'utilisation de technologies éducatives pour personnaliser l'apprentissage peut augmenter la motivation des étudiants en répondant à leurs intérêts individuels, ce qui à son tour peut accroître leur plaisir dans l'apprentissage.

En outre, l'article "The Role of Interest in Learning and Development" (Hidi&Renninger, 2006) explore comment les intérêts personnels des étudiants influencent leur motivation et leur engagement dans l'apprentissage. Les auteurs concluent que lorsque les étudiants sont intéressés par un sujet, ils sont plus susceptibles de s'engager pleinement et de trouver du plaisir dans l'apprentissage (Hidi, S., &Renninger, K. A., Review of EducationalResearch, 76(4), 599-634).

Enfin, l'importance des émotions dans l'apprentissage est un aspect crucial. Dans "The role of emotion in learning" (Pekrun&Linnenbrink-Garcia, 2012), il est souligné que les émotions positives, telles que le plaisir, peuvent avoir un impact significatif sur la motivation et l'engagement des étudiants. Les émotions jouent un rôle dans la façon dont les étudiants interagissent avec le matériel d'apprentissage et influencent leur capacité à retenir les informations (Pekrun, R., &Linnenbrink-Garcia, L., Handbook of emotions in education).

L'influence des préférences individuelles sur l'expérience du plaisir en apprentissage serait donc un élément crucial pour comprendre la motivation et l'engagement dans l'éducation. Adapter l'enseignement aux styles d'apprentissage individuels, répondre aux intérêts personnels, et reconnaître le rôle des émotions sont des stratégies clés pour améliorer l'expérience éducative des étudiants.

Maximiser le plaisir dans l'apprentissage est un objectif pédagogique important qui peut être atteint grâce à diverses stratégies. L'accent est mis sur la création d'un environnement d'apprentissage engageant et motivant, où les étudiants se sentent impliqués et intéressés par le matériel d'enseignement.Une stratégie clé est l'adoption de méthodes d'enseignement interactives et centrées sur l'étudiant. Hattie (2009), dans son ouvrage "Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement", souligne l'importance de l'apprentissage actif pour augmenter l'engagement et le plaisir des étudiants (Hattie, J., Visible Learning). Ces méthodes comprennent des discussions en classe, des projets de groupe, et des études de cas, qui permettent aux étudiants de s'impliquer activement dans leur apprentissage.

L'utilisation de la gamification en éducation est une autre stratégie efficace. Kapp (2012) dans "The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education" explore comment les éléments de jeu peuvent être intégrés dans l'enseignement pour accroître l'engagement et le plaisir des étudiants (Kapp, K. M., The Gamification of Learning and Instruction).

La différenciation pédagogique, qui vise à adapter l'enseignement aux besoins, aux compétences et aux intérêts des étudiants, est également cruciale. Tomlinson (1999), dans "The differentiatedclassroom:Responding to the needs of all learners", explique comment

cette approche peut répondre aux différents styles d'apprentissage des étudiants, augmentant ainsi leur plaisir et leur engagement (Tomlinson, C. A., The differentiatedclassroom).

L'apprentissage basé sur les projets est une autre méthode efficace pour maximiser le plaisir. Thomas (2000), dans "A review of research on project-basedlearning", rapporte que cette méthode permet aux étudiants de travailler sur des projets pratiques et significatifs, ce qui augmente leur intérêt et leur engagement dans l'apprentissage (Thomas, J. W., A review of research on project-basedlearning).

En outre, l'intégration des technologies éducatives modernes peut également jouer un rôle important. Par exemple, dans "L'impact des technologies de l'information et de la communication sur l'enseignement et l'apprentissage" (Livingstone, 2012), il est démontré que l'utilisation de ressources numériques et interactives peut rendre l'apprentissage plus attrayant et engageant pour les étudiants (Livingstone, S., L'impact des technologies de l'information et de la communication).

L'adoption de stratégies pédagogiques variées et innovantes est essentielle pour maximiser le plaisir dans l'apprentissage. Ces stratégies, allant de l'apprentissage actif à l'utilisation de la technologie, permettent de créer un environnement d'apprentissage dynamique et interactif, où les étudiants sont plus susceptibles de s'engager pleinement et de trouver du plaisir dans leur parcours éducatif.

Il est indéniable que le plaisir joue un rôle fondamental dans l'apprentissage, influençant directement la motivation et l'efficacité des processus éducatifs. Cependant, il est crucial de reconnaître que cette expérience du plaisir n'est pas homogène mais varie selon les individus.

Les concepts de neuroplasticité et le rôle des neurotransmetteurs illustrent comment le plaisir peut biologiquement améliorer l'apprentissage. Toutefois, cette approche biomédicale peut ne pas pleinement tenir compte de la manière dont les préférences et expériences individuelles influencent l'activation des circuits neuronaux. Par exemple, des activités perçues comme plaisantes par certains apprenants pourraient ne pas l'être pour d'autres, affectant ainsi différemment leur engagement et leur motivation.

Les travaux de chercheurs tels que Philippe Meirieu mettent en lumière l'importance de cultiver le plaisir dans l'apprentissage. Cependant, ces approches nécessitent une personnalisation pour répondre efficacement aux divers besoins et préférences des apprenants. Ce qui suscite le désir et la joie chez un élève peut ne pas avoir le même impact chez un autre, soulignant l'importance d'adopter des méthodes d'enseignement plus individualisées.

L'alignement des activités d'apprentissage avec les styles d'apprentissage des étudiants est également un facteur clé. Bien que la reconnaissance de la variété des styles d'apprentissage soit essentielle, il convient de noter que le concept même de styles d'apprentissage fait l'objet de discussions dans le milieu de la recherche éducative. Il ne s'agit donc pas d'une solution universelle, mais plutôt d'un élément parmi d'autres à considérer dans l'élaboration des stratégies pédagogiques.

Quant aux stratégies pédagogiques telles que la gamification et l'apprentissage basé sur les projets, bien qu'elles soient avancées comme des moyens d'augmenter le plaisir, leur efficacité

peut varier en fonction des préférences individuelles. Il est donc crucial de reconnaître que l'engagement et la motivation générés par ces approches sont fortement influencés par la façon dont chaque étudiant réagit à ces méthodes d'enseignement.

Bien que l'importance du plaisir dans l'apprentissage soit clairement établie, une analyse approfondie révèle qu'une compréhension globale du rôle du plaisir dans l'éducation nécessite une attention particulière aux différences individuelles. Les préférences personnelles, les appétences et les styles d'apprentissage des étudiants influencent considérablement leur expérience du plaisir en apprentissage. Ainsi, il est impératif d'adapter et de personnaliser les stratégies pédagogiques pour répondre efficacement à ces différences, afin de maximiser l'engagement, la motivation et, en fin de compte, le succès de l'apprentissage.

**Conclusion :**

Cette revue de littérature sur le concept du plaisir dans l'éducation et l'apprentissage a dévoilé la richesse et la complexité de ce sujet. En explorant les diverses dimensions historiques, philosophiques, psychologiques et neuroscientifiques, nous avons approfondi notre compréhension de la façon dont le plaisir influence et est influencé par le processus d'apprentissage. L'importance de prendre en compte les différences individuelles, y compris les préférences personnelles et les appétences, a été un fil conducteur de notre étude, soulignant la subjectivité et la variabilité de l'expérience du plaisir en apprentissage.Nous avons constaté que le plaisir n'est pas un concept statique ou universel, mais un phénomène dynamique, façonné par une multitude de facteurs. De l'antiquité à l'ère moderne, les perspectives sur le plaisir ont évolué, reflétant des changements dans la compréhension humaine et les valeurs culturelles. Les théories psychologiques et les découvertes en neurosciences ont enrichi notre compréhension des mécanismes sous-jacents du plaisir, montrant comment il influence et est influencé par notre environnement, nos expériences et notre biologie.En matière d'éducation, il est clair que le plaisir joue un rôle crucial dans l'engagement, la motivation et le succès des apprenants. Cependant, pour maximiser ces bénéfices, il est impératif d'adapter les stratégies pédagogiques pour répondre aux préférences individuelles des étudiants. Les méthodes d'enseignement doivent être flexibles et diversifiées pour répondre à une gamme de styles d'apprentissage, d'intérêts et de besoins émotionnels.En conclusion, cette revue souligne l'importance d'une approche holistique et personnalisée de l'enseignement, qui valorise non seulement le savoir académique mais aussi le bien-être émotionnel des étudiants. Le plaisir, en tant que composant clé de l'expérience éducative, doit être intégré de manière réfléchie et intentionnelle dans les curriculums et les méthodes pédagogiques. En reconnaissant et en répondant aux besoins uniques de chaque apprenant, nous pouvons créer un environnement d'apprentissage où le plaisir et l'éducation vont de pair, favorisant ainsi une expérience d'apprentissage plus riche, plus motivante et finalement plus réussie.

**Références :**


- Aquinas, T., &Caramello, P. (1947). Somme Théologique.
- Aristote. (1990). Éthique à Nicomaque (J. Tricot, Trad.). Vrin.
- Aristote. (1998). La Politique (C. D. C. Reeve, Trad.). Hackett Publishing Company.

- Barnes, J. (Éd.). (1995). The Cambridge Companion to Aristotle. Cambridge University Press.
- Beck, A. T. (1979). Cognitive Therapy and the Emotional Disorders. New York, NY: International Universities Press.
- Becker, L. C. (1998). A New Stoicism. Princeton University Press.
- Bentham, J., & Burns, J. H. (1977). Introduction aux principes de la morale et de la législation. Oxford UniversityPress.
- Berridge, K. C., & Kringelbach, M. L. (2015). Pleasure systems in the brain. Neuron, 86(3), 646-664. https://doi.org/10.1016/j.neuron.2015.02.018
- Méloni, D. & Petit, L. (2016). Du plaisir d'étudier au plaisir de travailler. Cliopsy, 15, 59-71. https://doi.org/10.3917/cliop.015.0059
- Kim, S. & Verrier, C. (2009). Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université: Implication et pédagogie. De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.kim.2009.01
- Carter CS. Neuroendocrine perspectives on social attachment and love. Psychoneuroendocrinology. 1998 Nov. ;23(8) :779-818. doi: 10.1016/s0306-4530(98)00055-9. PMID : 9924738.
- Cassidy, S. (2004). Learning styles: An overview of theories, models, and measures. Educational Psychology, 24(4), 419-444.
- Chen, J., & Moore, P. (2010). Les Styles d'apprentissage. Approches théorique et pratique. [Éditeur non spécifié].
- Chevallier-Gaté, C. (2014). La place des émotions dans l'apprentissage. Vers le plaisir d'apprendre. Educatio. En ligne : https://revue-educatio.eu/2014/07/14/la-place-des-emotions-dans-lapprentissage/
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The Psychology of Optimal Experience. Harper & Row.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York, NY: Plenum.
- Draganski B, Gaser C, Kempermann G, Kuhn HG, Winkler J, Büchel C, May A. Temporal and spatial dynamics of brain structure changes during extensive learning. J Neurosci. 2006 Jun 7;26(23):6314-7. doi: 10.1523/JNEUROSCI.4628-05.2006. PMID: 16763039; PMCID: PMC6675198.
- Dweck, C. (2006). Mindset: The new psychology of success. New York, NY: Random House.
- Epicurus. (1926). Maximes capitales (C. Bailey, Trad.). Oxford UniversityPress.
- Epicurus. (1999). Lettre à Ménécée (M. Conche, Trad.). Presses Universitaires de France.
- Fredrickson, B. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. American Psychologist, 56, 218-226https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218
- Freud, S., & Crick, J. (1999). The Interpretation of Dreams. Oxford University Press.
- Freud, S., & Strachey, J. (1955). Beyond the Pleasure Principle. Hogarth Press.
- Gage FH. Neurogenesis in the adult brain. J Neurosci. 2002 Feb1;22(3):612-3. doi: 10.1523/JNEUROSCI.22-03-00612.2002. PMID: 11826087; PMCID: PMC6758482.

- Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. Basic Books.
- Geertz, C. (1973). La description dense: Vers une théorie interprétative de la culture. En ligne : https://journals.openedition.org/enquete/1443
- Gray, P. (2011). Psychology. Worth Publishers.
- Hattie, J. (2009). Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The Role of Interest in Learning and Development. Review of Educational Research, 76(4), 599-634.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. Mind, Brain, and Education, 1(1), 3-10.
- Inwood, B., & Gerson, L. P. (Éds.). (2008). The Stoics Reader. Hackett Publishing Company.
- Jung, C. G., & Baynes, H. G. (1971). Psychological Types. Princeton University Press.
- Kapp, K. M. (2012). The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. Wiley.
- Kempermann G, Fabel K, Ehninger D, Babu H, Leal-Galicia P, Garthe A, Wolf SA. Why and how physical activity promotes experience-induced brain plasticity. Front Neurosci. 2010 Dec8;4:189. doi: 10.3389/fnins.2010.00189. PMID: 21151782; PMCID: PMC3000002.
- Kringelbach ML, Berridge KC. Towards a functional neuroanatomy of pleasure and happiness. Trends Cogn Sci. 2009 Nov;13(11):479-87. doi: 10.1016/j.tics.2009.08.006. Epub 2009 Sep 24. PMID: 19782634; PMCID: PMC2767390.
- Kringelbach, M. L. (2005). The human orbitofrontal cortex:linkingreward to hedonicexperience, Nature reviews neuroscience 6 (9), 691-702
- Leknes S, Tracey I. A common neurobiology for pain and pleasure. Nat Rev Neurosci. 2008 Apr;9(4):314-20. doi: 10.1038/nrn2333. PMID: 18354400.
- Livingstone, S. (2012). L'impact des technologies de l'information et de la communication sur l'enseignement et l'apprentissage.February 2012, Oxford Review of Education 38(1):9-24 , DOI:10.1080/03054985.2011.577938
- Locke, J., & Woolhouse, R. (1997). An Essay Concerning Human Understanding. Penguin Books.
- Montaigne, M. de, & Frame, D. M. (1957). Essais. Stanford University Press.
- Nussbaum, M. C. (1994). The Therapy of Desire. Princeton University Press.
- Olds, J., & Milner, P. (1954). Positive reinforcement produced by electrical stimulation of septal area and other regions of rat brain. Journal of Comparative and Physiological Psychology, 47(6), 419–427. https://doi.org/10.1037/h0058775
- Pavlov, I. P. (1927). Conditioned reflexes: an investigation of the physiological activity of the cerebral cortex. Oxford Univ. Press.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Handbook of emotions in education. Routledge.

- Pellegrini, A. D., & Bjorklund, D. F. (2004). The ontogeny of play and its role in child development. Child Development, 75(4), 1021-1033.
- Peretz, I. (2013). The biological foundations of music: Insights from congenital amusia. In D. Deutsch (Ed.), The psychology of music (pp. 551–564). Elsevier Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-381460-9.00013-4
- Piaget, J. (1952). The Origins of Intelligence in Children. New York, NY: W.W. Norton &Co.https://doi.org/10.1037/11494-000
- Platon. (1998). Gorgias (R. Waterfield, Trad.). Oxford World'sClassics.
- Platon. (2002). La République (G. Leroux, Trad.). GF-Flammarion.
- Platon. (2006). Le Phèdre (L. Brisson, Trad.). GF-Flammarion.
- Rosso, F. (Trad.). (1993). Lettres à Lucilius de Sénèque. Arléa.
- Sartre, J.-P. (1943). Being and Nothingness. Washington Square Press.
- Schultz W. Predictive reward signal of dopamine neurons. J Neurophysiol. 1998 Jul;80(1):1-27. doi: 10.1152/jn.1998.80.1.1. PMID: 9658025.
- Seligman, M. E. P. (2002). Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment. Free Press.
- Sénèque. (1993). Letters to Lucilius (F. Rosso, Trad.). Arléa.
- Skinner, B. F. (1938). The behavior of organisms: an experimental analysis. Appleton-Century.
- Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. San Rafael, CA: Autodesk Foundation.
- Tomlinson, C. A. (1999). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. In E. Tulving & W. Donaldson, Organization of memory. Academic Press.
- UNESCO. (2012). Personalized learning: A new ICT-enabled education approach. En ligne: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220240
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. Psychological Review, 20(2), 158–177. https://doi.org/10.1037/h0074428
- White, N. (Trad.). (1983). The Handbook of Epictetus. HackettPublishingCompany.
- Wise, R. A. (1980). The dopamine synapse and the notion of 'pleasure centers' in the brain. Trends in Neurosciences, 3(4), 91-95.

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°10
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

# Évolution de l'enseignement des disciplines scientifiques au Maroc : essaid'analyse des différentes orientations pédagogiques

Sidi Cheikh Ahmed[1]
ahmed.baba29@yahoo.fr
[1]Enseignant à l'ENS de Nouakchott

## Résumé

L'importance croissante accordée à l'enseignement des matières scientifiques, n'est pas discutable. En raison de son rôle crucial dans l'avancement des sociétés contemporaines. Dans cet article, nous tentons de faire une revue approfondie dans les différentes orientations pédagogiques issues des réformes, qui ont été menées au Maroc. Ensuite, nous avonsmis en évidence la place de l'approche pédagogique, du volume horaire, de la formation des enseignants, de l'expérimentation, de la langue d'enseignement, et de l'évaluation, dans lestrois grandes phases des réformes qui ont été menées au Maroc. En fin, nous présenterons uneconclusion.

**Mots-clés :** Matières Scientifiques, Orientations Pédagogiques, Sociétés Contemporaines.

## 1. Introduction

Depuis les dernières décennies, l'enseignement des sciences devient un enjeu capital à cause de la place importante qu'elle occupe dans la société contemporaine. Il a fait l'objet de plusieurs études d'organisations scientifiques (EMSTE, 1991 ;UNESCO; AAAS, 1993), en didactique des sciences (Fourez, 1994 ; Peter et Fensham, 2002; Gago ,1991), qui ont dressé le constat que l'éducation scientifique était en crise. Face à cela, plusieurs pays ont entrepris des réformes de leur curriculum scientifique, comme les États-Unis (Project 2061), le canada (CSE, 1990 ; EMSTE, 1991), … etc.

Le Maroc a fourni des efforts considérables pour améliorer la qualité de l'éducation et assurer sa généralisation. Une faste réformeont été entamés depuis l'année 2000, notamment la charte national de l'éducation et de la formation, le plan d'urgences 2009-2013 et la vision

stratégique 2015-2030 qui visaient essentiellement une école de l'équité et de l'égalité des chances.

L'objectif de présent travail est de faire une analyse des notes ministérielles, les orientations pédagogiques relatives l'enseignement des sciences au Maroc.

Après l'analyse que nous avons faite, nous avons constaté qu'il y avait trois grandes phases de réformes éducatives, qui ont été menée, au Maroc. De ce fait, on va analyser, dans ce qui suit, les différentes phases de chaque réforme.

### 1.1. Phase I (1967-1987)

Selon les analyses que nous avons faites, nous avons constaté que cette phase a été marquée par l'élaboration du premier curricula marocain des disciplines scientifiques, et la création des centres pédagogie régionaux (CPR). Ainsi, l'adoption de l'approche transmissive, dans le processus de l'enseignement.La langue d'enseignement des matières scientifiques, c'était le français.

### 1.2. Phase II (1987-1999)

Cette phase a été marquée par l'arabisation de l'enseignement des disciplines scientifiques (primaire, collège, secondaire). Ainsi, l'adoption de l'approche par objectif (PPO) et l'ouverture des écoles normales supérieur (les ENS).

### 1.3. Phase III (2000-Jusqu'au maintenant)

Dans la perspective d'une école moderne et ouverte, la Charte Nationale d'Éducation et de Formation a lancé un vaste projet de réforme de tous les programmes de son curriculum du primaire et du secondaire (CNEF, 2000). De ce fait, cette phase a été marquée par l'adoption de l'approche par compétences ainsi la création de centres régionaux des métiers de l'enseignement et de la formation (CRMEF).

Dans le cadre de la mise en place du CSEFRS[2], selon les nouvelles missions qui attribuent la constitution de- 2011 et la loi, une évaluation de la mise en œuvre de la charte nationale de l'éducation et de la formation de 2000 à 2013, a été faite. Et, suite à cette évaluation, le CSEFRS a élaboré la vision stratégique 2015-2030 pour une école nouvelle, une école de l'équité et l'égalité des chances, de la qualité pour tous.

[2]Conseil Supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique

# 2. Méthodologie

Après une revue des différentes orientations pédagogiques des disciplines scientifiques dans le programme scolaire, nous avons tiré six éléments (approche pédagogique, évaluation, expérimentation, volume horaire, formation des enseignants) afin d'élaborer un questionnaire destiné aux enseignants des sciences (30 enseignants des disciplines scientifiques (primaire 38.5%, secondaire 38.5%, collège 19.2%, BTS 3.8%). Le but de ce questionnaire, c'est de voir l'opinion des enseignants sur les objectifs de l'enseignement des sciences et sur les réformes qui ont été menées sur le système éducatif, et aussi sur les approches et les stratégies didactique adopté en enseignement des sciences.

# 3. Analyse des notes ministérielles et orientations pédagogiques

Nous exposons dans ce qui suit l'évolution des six éléments que nous avons choisies, dans chaque phase de réforme.

## 3.1. De l'approche transmissive à l'approche par compétences

Dans la société contemporaine, où les technologies éducatives ont pris, ces dix dernières années, un essor considérable ce qui nécessite un changement profond de la perception de l'école et sa philosophie d'enseignement. Ce changement se caractérise par un passage d'un paradigme qui concentre sur la transmission des connaissances vers un autre paradigme qui met l'apprenant au cœur du processus enseignement/apprentissage, et qui vise l'appropriation des compétences.

Dans ce qui suit, nous présenterons l'évolution de l'approche pédagogique adoptée par le système éducatif dans les trois grandes phases de réforme( Phase I, Phase II et Phase III).

- **Phase I (1967-1987)**

L'approche qui a été adoptée dans cette phase, c'est l'approche transmissive comme le montre la citation suivante :

« ***L'enseignant a une double finalité : former les esprits, et transmettre des connaissances*** »

**Instruction et Programmes officiels, 1979. MEN, MAROC.**

Comme la montre la citation ci-dessus, cette approche est basée sur la mémorisation des connaissances, on part de principe que l'élève ne sait rien sur les connaissances à acquérir, on ne peut pas savoir ce qui se passe dans la tête de l'élève qui est assimilé à une boîte noire.

Le professeur transforme progressivement des enfants en adultes en leur communiquant des connaissances mais surtout en les rendant capables de les utiliser et d'en acquérir de nouvelles par eux-mêmes.Cette responsabilité lui impose une préparation minutieuse de ses cours, il doit prévoir le déroulement de chaque leçon dans ses moindres détails, en utilisant les moyens didactiques suivants:

- L'utilisation des Notes ;
- Préparation de l'exposé ;
- Préparation du travail expérimental ;
- Préparation des interventions des élèves.

### ▪ Phase II (1987-1999)

L'approche par objectifs, c'est l'approche qui a été adoptée comme le montre la citation ci-dessous :

***« Le but de la formation scientifique est de permettre aux étudiants d'acquérir des connaissances de manière progressive et continue » traduction libre***(Programmes des sciences physiques, 1996)

Le but de cette approche, c'est que les élèves acquièrent des connaissances de manière progressive en se basant sur des objectifs (général, intermédiaire, opérationnel) fixés par le Professeur. Pour la préparation ducours,le professeur utilise les documents suivants :

- L'affiche pédagogique comporte les éléments suivants : (Les objectifs pédagogiques des cours, plan du cours, types d'évaluation appropriée)
- Cahier de l'élève ;
- Cahier du texte ;
- Note.

Nous avons constaté que dans cette phase, les professeurssont préconisés d'utiliser l'affiche pédagogique pour mieux planifier leurs cours au contraire de la phase précédente.

### ▪ Phase III (2000-Jusqu'au maintenant)

Nouveaux curricula de 2002 ont été conçus par des équipes pluridisciplinaires et multisectorielles, basé sur un large consensus et appuyés au plus haut niveau de l'État, a abouti à l'adoption d'une Charte nationale de l'éducation et de la formation (CNEF) articulant une nouvelle vision à l'horizon 2020.

Cette charte a permis de mettre en œuvre plusieurs initiatives visant la réforme des curricula, au renouvellement des programmes et des manuels scolaires sur la base du Livre Blanc (2002), et à l'adoption pédagogique de l'Approche par compétences (APC) comme la montre la citation ci-dessous :

***« Permettre aux apprenants de s'approprier une culture scientifique, et de développer des compétences dans un domaine des connaissances scientifiques » Traduction libre***

(***Orientation pédagogiques et programme spécial d'enseignement de la physique et chimie 2007, Page3***)

L'adoption de nouvelles approches pédagogiques et didactiques sont au cœur des réformes que subissent le système éducatif (charte nationale de l'éducation et de formation, la vision stratégique pour l'éducation au Maroc 2015-2030).

Tous ces projets de réformes insistent sur le choix pertinent de l'intégration de l'approche par compétence dans le processus enseignement-apprentissage et placer l'apprenant au cœur deréflexionpédagogiques.

Dans cette phase le professeur planifie ces activités d'apprentissage, et ces travaux pratiques en se basant sur les théories socioconstructivistes et constructivistes en utilisant les documents suivants :

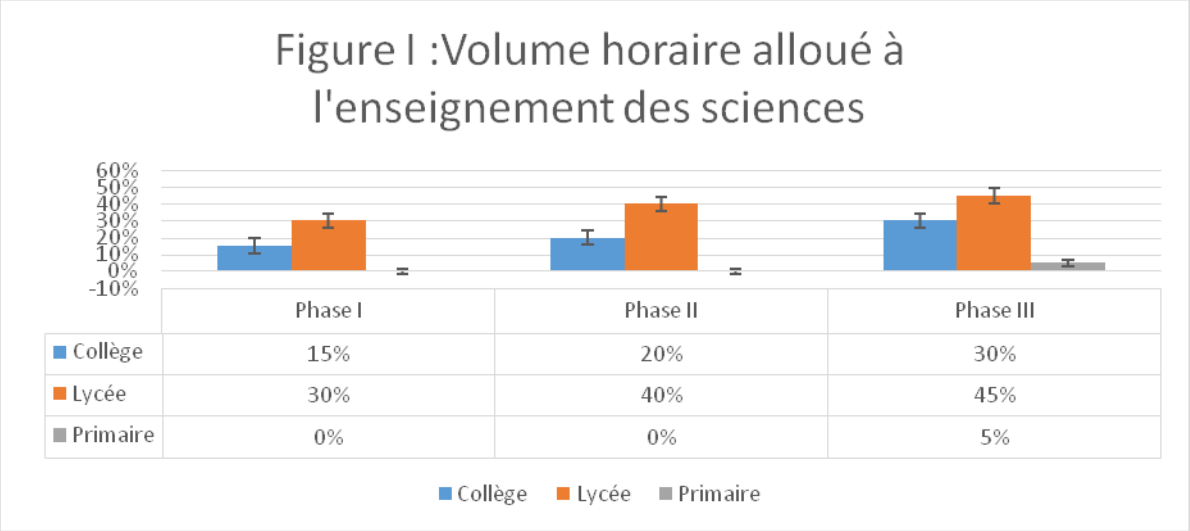
- Fiche pédagogique : à une place primordiale dans l'enseignement pour la préparation du cours ;
- Cahier de l'élève ;
- Cahier du texte ;
- Feuille de la note.

## 3.2. Le volume horaire alloué à l'enseignement des sciences

Dans cette partie, nousciterons l'évolution du volume horaire alloué à l'enseignement des sciences (Mathématique, Physique et chimie, Sciences de la vie et de la terre, Informatique) dans les différentes phases des réformes (Phase I, Phase II, Phase III).

Dans la figure ci-dessous on va mettre en évidence le volume d'horaire en % durant les phases des réformes, afin de calculer le volume horaire, nous avons utilisé cette formule :

***Volume d'horaire = nombres d'heure des disciplines scientifique /nombre des heures totales***




Nous notons que dans les deux premièresphases de réforme, on n'a pas pu trouverdes informations sur le volume horaires au primaire.

## 3.3. L'expérimentation

L'expérimentation dans l'enseignement des sciences et surtout l'enseignement de la physique et de chimie est considérée comme essentielle, les buts de l'expérimentation dans l'enseignement des sciences sont multiples : motiver les élèves, développer des habilites , favoriser l'apprentissage de connaissances et permet d'en simplifier l'étude en isolant le phénomène de son environnement et en éliminant tous les facteurs non prépondérants.(Hodson, 1996); Jenkins, 1999).

Nous mettons en évidence dans la partie suivante la place de l'expérimentation dans les trois grandes phases de réformes(Phase I, Phase II et Phase III).

### ❖ Phase I (1967-1987)

Dans cette phase l'expérimentation a été définie comme suit :

« l'expérimentation est le support des sciences expérimentales .elle joue un rôle très important dans toutes les démarches intellectuelles du physicien, que ce soit dans la phase

inductive et déductive de son raisonnement»(Sciences Physiques , Instruction et Programmes officiels, Ministre de l'éducation nationale et de la formation des cadres, 1979)

A l'époque, il y avait deux intérêts de l'utilisation de l'expérimentation dans l'enseignent des sciences physiques :

1. ***L'acquisition des connaissances***

L'expérimentation est un support concretqui facilite la compréhension des phénomènes étudiés, la description d'un phénomène sans support matériel conserve toujours une part d'abstraction. Une étude qui se veut concrète reste difficilement accessible aux élèves, si elle ne s'appuie pas sur des expériences.

2. ***La formation***

L'expérimentation vise à aider les élèves à observer et par conséquence, elle développe la curiosité des élèves pour le monde physique, aide les élèves à mieux comprendre les phénomènes. Ainsi elle vise à développer l'esprit critique principalement lors de la vérification de l'hypothèse, puisque les conséquences de ces dernières doivent être en accord avec les résultats expérimentaux.

Dans cette phase, on peut citer deux types des travaux pratiques :

- Travaux Pratiques intégrées ;
- Travaux Pratiques ordinaire.

## ❖ Phase II (1987-1999)

Dans cette phase l'expérimentation a été définit comme un : <<support des sciences expérimentales, elle joue un rôle très important dans toutes les démarches intellectuelles du physicien, que ce soit dans la phase inductive et déductive de son raisonnement>>***traduction libre***( منهاج مادة العلوم الفيزيائية بالتعليم الثانوي ، قسم البرامج والمناهج والوسائل التعليمية بوزارة التربية الوطنية, 1996) .

La citation ci-dessus signifie, qu'il n'y a pas une grande différence de la place de l'expérimentation dans la phase précédente et cette phase.

Nous pouvons citer les trois types d'expérimentation suivante :

- Une expérience pour introduire un concept ou une loi ;
- Les expériences qui accompagnent les leçons ;
- Les Travaux Pratiques ;

Dans cette époque les éducateurs constatent que les expériences réalisées par les professeurs ne sont pas suffisantes, les participations des étudiants dans le travail expérimental sontindispensables, et dans ce sens qu'ils sont introduits les travaux pratiques.

L'expérimentation est une partie intégrante dans le processus éducatif, le recours à l'expérimentation est très importants pour les élèves s'ils font les expérimentations, eux-mêmes.

### ❖ Phase III (2000-Jusqu'au maintenant)

L'expérimentation est l'un des moyens les plus efficaces pour comprendre les phénomènes physiques complexes et d'isoler le phénomène à observer afin de le simplifier. Elle forme les apprenants à utiliser la démarche expérimentale pour développer un éventail de capacités et de compétences, y compris le domaine cognitif et social **» *traduction libre*** ( التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفيزياء والكيمياء ، مديرية المناهج .وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر, 2007)

Dans cette époque les orientations pédagogiques parlent de la démarche expérimentale qui qui vise à favoriser les apprenants à acquérir les éléments de la démarche scientifique (inductive et déductive), voici les étapes principales de la démarche expérimentale :

- L'observation ;
- L'hypothèse ;
- Expérimentation ;
- Résultats ;
- Interprétation ;
- Conclusion.

Pour les activités expérimentales on peut citer deux activités :

- Les expériences qui accompagnent la leçon ;
- Travaux pratiques (chaque partie du cours il y aura une liste des expériences à réaliser) ;

- Activités expérimentales réalisées par les apprenants permettant la résolution d'une situation problème.

Par exemple :

- Activités expérimentales pour vérifier la validité d'un modèle ou d'une loi ;
- Introduire une loi ou un concept à travers un ensemble d'expériences ;
- Définir les caractéristiques d'un appareil.

## 3.4. Langue d'Enseignement

Dans cette phase nous citerons les langues d'enseignement qui ont été adoptée par le système éducatif dans les différentes phases deréformes.

### ❖ Phase I (1967-1987)

Dans cette phase, le français est une langue d'enseignement de toutes les disciplines y compris les matières scientifiques (physique et chimie, sciences de la vie, Maths).

### ❖ Phase II (1987-1999)

Dans cette phase, le ministère a décidé de faire l'arabisation de l'enseignement des disciplines scientifiques, et ce en, 1980 au primaire, collège en 1980 et secondaire en 1987.

### ❖ Phase III (2000-Jusqu'au maintenant)

L'enseignement de toutes les disciplines compris la matière scientifique dans le primaire, collège, secondaire en arabe, avec une option française dans les collèges et les lycées.

La charte nationale de l'éducation et de la formation (commission spéciale, 2000) stipule dans sa première partie réservée aux principes fondamentaux du système éducatif que le système de l'éducation assure à tous la maitrise orale et écrite de langue arabe.

Dans le même sens, la deuxième partie de la charte nationale de l'éducation et de la formation(commission spécial, 2000), a été consacrés aux espaces de rénovation qu'un levier de changement est entièrement dédié à ce sujet.

En fait, le levier 9 cible le perfectionnement de l'enseignement de l'enseignement et l'utilisation de la langue arabe et la maitrise des langues étrangères.

La vision stratégique(CSEFRS, 2015) de la reforme 2015-2030, reconduit cette objectif principale relative à maitrise des langues enseignées et la diversification des langues d'enseignement (levier 13).

## 3.5. L'Évaluation

L'évaluation des acquis scolaires des élèves vise à améliorer l'efficacité des apprentissages en permettant à chaque élève d'identifier ses acquis et ses difficultés afin de pouvoir progresser.Dans cette partie on va citer l'évolution de la place accordée à l'évaluation dans les des différentes phases de réformes (Phase I, Phase II, Phase III).

### o Phase I (1967-1987)

L'évaluation dans cette phase, peut être considérée comme **mesure,** elle contient les éléments suivants :

#### a. Exercices de cours

C'est une brève étude proposée aux élèves.Il illustre le cours et s'intègre dans l'exposé**,** il existe trois types de ces exercices :

1. Exercices de contrôle immédiat ;

Il doit permettre de vérifier si les élèves ont compris l'essentiel, et si, par voie de conséquence, ils savent mettre en application les résultats de l'étude.

2. Exercices de consolidation du cours ;
3. Exercices complément du cours.

Desexercicespeuvent être proposés, et qui permettent d'apporter des informations complémentaires.

#### b. Exercices et problèmes écrits

Il existe trois types de ces exercices :

1. Exercices préparés sur cahier ;

Ces exercices sont proposés d'une leçon à la suivante. Les solutions sont rédigées par les élèves sur un cahier réservé à cet usage.

2. Les problèmes sur copies, rédigés à la maison ;
3. Les compositions.

Ces devoirs écrits se font sous-surveillance. Nous donnons l'occasion d'apprécier le travail que peut fournir un élève en temps limité. Nous voyons comment il réagit personnellement devant la difficulté.

**c. Problèmes étudiés en classe**

En cours d'année, à deux ou trois reprises, il peut être intéressant d'étudier avec les élèves, la solution d'un problème qui n'a pas encore fait l'objet d'un travail de recherche et de de réflexion.

### o Phase II (1987-1999)

Dans cette phase, le professeur doit évaluer les différentes compétences ciblées, l'évaluation tient une place non seulement du côté de l'élève.Mais également dans le processus d'enseignement, elle comporte les éléments suivants :

- L'évaluation sommative (les examens) ;
- Surveillance continue (dans la salle et durant l'année scolaire) ;
- Évaluation formative (les exercices et problèmes).

### o Phase III (2000-Jusqu'au maintenant)

Dans cette phase, l'évaluation consiste à proposer des interprétations et des jugements sur les progrès et les réalisations des élèves.

Elle comporte les éléments suivants :

- Évaluation diagnostic (contrôle, des questions …) ;
- Évaluation formative (Exercices combines, l'observation) ;
- Évaluation finale (situation problème).

## 3.6. Formations des Enseignants

La formations des enseignants, est un sujet toujours problématique, dans différents projets de réforme du système éducatif au Maroc.

Dans cette partie on va citer l'évolution du système de formation des enseignants à travers les différentes phases de réforme.Trois types d'établissement furent dédiés à la formation, selon les cycles d'enseignement scolaire. Les écoles normales supérieures, ont chargé de la formation des enseignants du lycée, des agrégés, l'enseignement technique et l'éducation physique.

La formation des enseignants au début des années soixante-dix, c'était des professeurs français, romains et marocains qui forment les professeurs marocains. Et ainsi, la création des centres pédagogiques régionaux en 1970 afin d'assurer la formation des enseignants du collège. Et, enfin les centres de formations des instituteurs dédiés à la formation des enseignants du primaire.

Dans ce qui suit, nous présenterons les conditions d'accès, la durée de formation et le type d'établissement de formations dans chaque phase de réforme.

## Phase I (1967-1987)

De plus, cette phase a été marquée par, la création des centres pédagogiques régionaux (CPR) en octobre 1970 pour un but d'assurer la formation des enseignants au collège. Au début, la condition d'accès était ouverte aux élèves qui ont le niveau du baccalauréat; et après il exige le diplôme du baccalauréat. Et en 1986, a été marqué par la création des deux cycles de formation au CPR.

Le tableau ci-dessous montre les conditions d'accès et la durée de formation dans les deux cycles (général et pédagogique)

| | Cycle général | Cycle pédagogique |
|---|---|---|
| Condition d'accès | Diplôme baccalauréat correspondant à la discipline choisie +concours (écrit, oral et pratique) | Titulaire du DEUG ou équivalent (CPGE et DUT) + un concours d'accès et une présélection |
| Durée de Formation | Deux ans | 1 an |

- **Phase II (1987-1999)**

Cette phase a été marqué, par la création des écoles normales supérieurs en 1978, afin de former les enseignants du lycée et agrégé. La durée de formation s'étale sur quatre ans pour les licenciés, après un concours destiné aux bacheliers.

- **Phase III (2000-Jusqu'au maintenant)**

Cette phase a été marquée par la création des centres régionaux des métiers de l'enseignement et de la formation (CRMEF) en 2011, afin de former les enseignants au moment où les ENS furent transférées aux universités.

Les CRMEF sont des établissements de formation des cadres supérieurs sous tutelle du ministère de l'éducation national, les missions des CRMEF sont :

- La qualification des professeurs stagiaires dans les différents cycles de l'enseignement : Enseignement préscolaire et primaire - Enseignement secondaire collégial- Enseignement secondaire qualifiant ;
- La préparation des candidats au concours d'agrégation ;
- La formation des cadres administratifs pédagogiques et des cadres d'appui pédagogique et social

Dans le tableau ci-dessous, nous présenterons les conditions et la durée de chaque cycle de formation

| | Cycle primaire | Cycle Secondaire (qualifiant et collégiale) |
|---|---|---|
| Condition d'accès | Diplôme de licence (toutes les spécialités sont acceptées) +une présélection et un concours d'accès (orale et écrit) | Diplôme de licence +une présélection et un concours d'accès (orale et écrit) |
| Durée de Formation | 1 an | 1 an |

## 4. Analyse du questionnaire

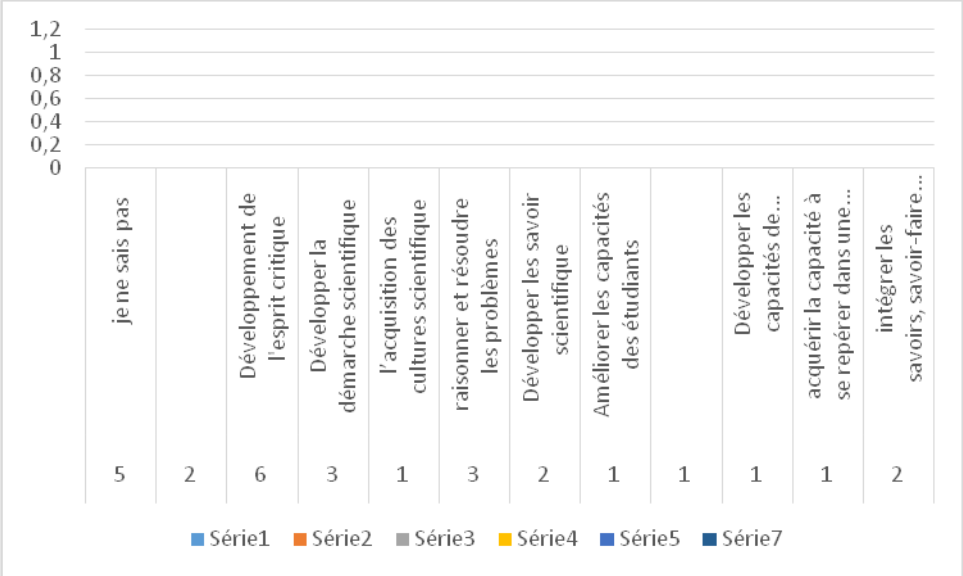
Nous présentons dans cette partie, le résultat du questionnaire pour les enseignants des sciences, selon les éléments suivants :

### 4.1. Les objectifs visés de l'enseignement des sciences

Parmi les enseignants interrogés : 16% ne connais pas les objectifs visés de l'enseignement des sciences, et 20% disent que l'enseignement des sciences vise le « développement de l'esprit critique », et 10% disent l'enseignement des sciences vise le « développement de la démarche scientifique », ainsi 10% disent que l'enseignement des sciences vise à la « raisonnement et la résolution des problèmes ». 6.6% disent que l'enseignement vise le « développement des savoirs scientifique et 6.6% disent que l'enseignement vise à « intégrer les savoirs, savoir-faire et méthodes de travail indispensables à l'école ». Les réponses des autres enseignants comme suit :

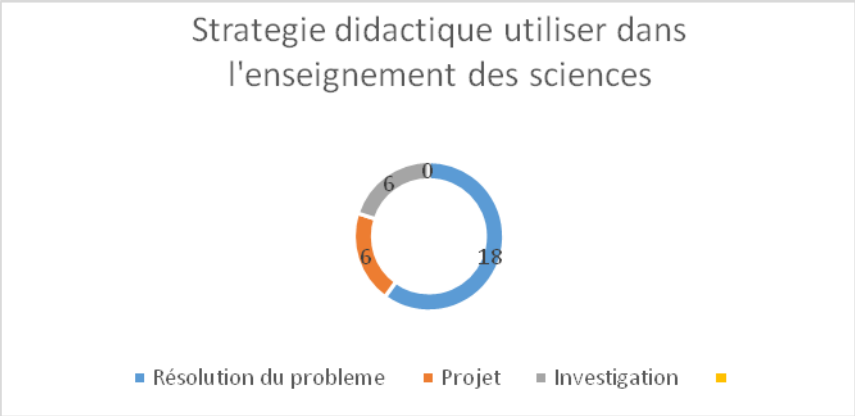
- 3.3%« Améliorer les capacités des étudiants »
- 3.3% « acquérir la capacité d'interagir positivement avec son environnement »
- 3.3%« Développer les capacités de raisonnement et d'analyse. »
- 3.3%« acquérir la capacité à se repérer dans une structure scolaire nouvelle »
- 3.3% « l'acquisition des cultures scientifique »

Comme la montre la figure ci-dessous :



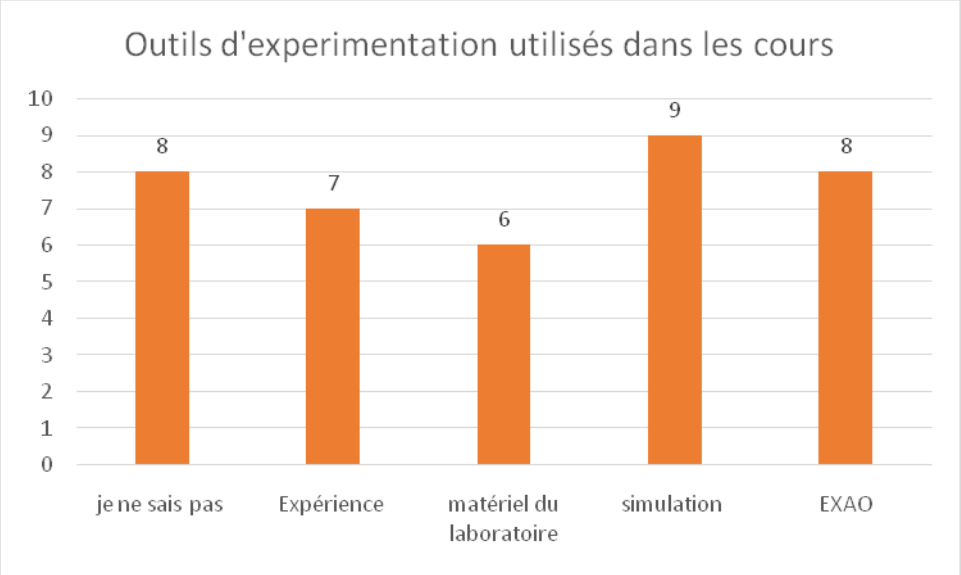
### 4.2. Quelle stratégie didactique utilisez-vous dans l'enseignement des sciences

60% parmi Les enseignants interrogés utilisent la stratégie de la résolution des problèmes, 20% utilisent la stratégie du projet, et 20% utilisent la stratégie d'investigation. Voir figure ci-dessus

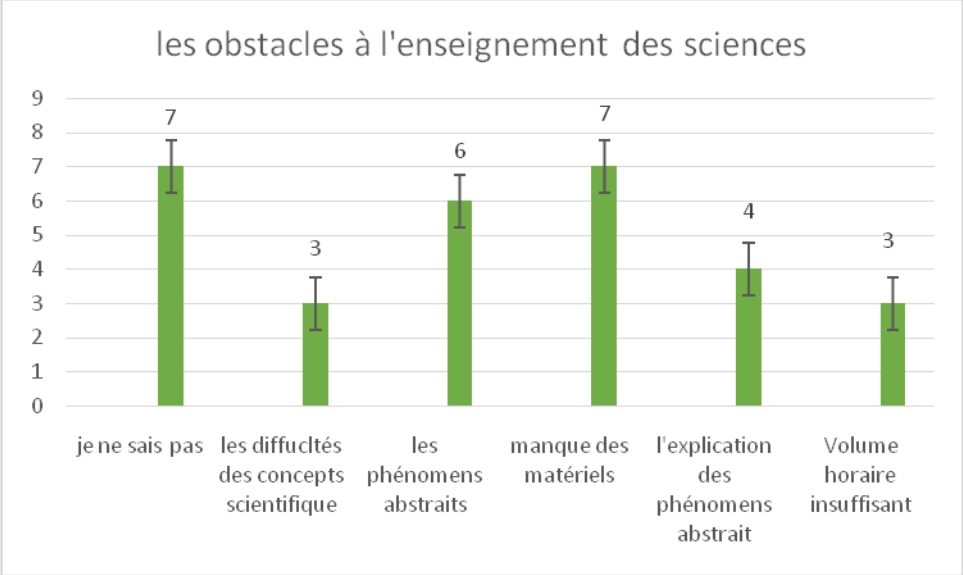



### 4.3. Quels sont les outils d'expérimentations que vous utilisez dans vos cours ?

Les enseignants ont qu'ils utilisent différents outils comme dans la figure ci-dessous :




### 4.4. Quels sont les obstacles à l'enseignement des sciences ?




# Conclusion

L'objectif de présentarticle, c'est d'analyser les différentes orientations pédagogiques des disciplines scientifiques dans les différentes phases de réformes, et de mettre en évidence la place de l'approche pédagogiques et le volume d'horaire alloué à l'enseignement des sciences, l'expérimentation, la langue d'enseignement, l'évaluation, la formation des enseignants, dans les différentes phases de reformes qui ont été menées au Maroc.

## References

AAAS (American Association for the Advancement of Science. (1993). *AAAS .Science for All American, project 2061*.

André Giordan ET Yves Girault. (S. d.). *Les aspects qualitatifs de l'enseignement des sciences dans les pays francophones*.

Commission spécial. (2000). *Charte Nationale d'Education et de Formation*.

Conseil Supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche. (2015). *Vision Stratégique de la réformes 2015-2030*.

Derek Hodson. (1996). *Practical work in school science : Exploring somedirections for change*.

E. W. Jenkins. (1999). *School science, citizenship and the public understanding of science*. p. 703‑710.

Fourez, G. (1994). *Alphabétisation scientifique et technique. Essai sur les finalités de l'enseignement des sciences*.

Peter J. Fensham. (2002). *Time to change drivers for scientific literacy*.

Sciences Physiques, Instruction et Programmes officiels, Ministre de l'éducation nationale et de la formation des cadres. (1979). *Sciences Physiques, Instruction et Programmes officiels.*

التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفيزياء والكيمياء، مديرية المناهج. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر. (2007). *التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفيزياء والكيمياء*.

منهاج مادة العلوم الفيزيائية بالتعليم الثانوي، قسم البرامج والمناهج والوسائل التعليمية بوزارة التربية الوطنية. (1996). *منهاج مادة العلوم الفيزيائية بالتعليم الثانوي*.

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°10
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

# L'importance de la relation entre l'enseignant et l'apprenant dans l'enseignement : analyse de son impact (cas du Maroc)

**ICHOU, M.A[1] ; EL MELLALI, Rachid[2];*AKACHHOUN,W*[3]**

1. École Supérieure de Technologie - Khénifra, Laboratoire de Recherche Pluridisciplinaire des Sciences, des Technologies et de Société (LRPSTS), Université Sultan Moulay Slimane de Béni Mellal, m.ichou@usms.ma
2. Formateur au Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation (CRMEF) de Béni Mellal-Khénifra et doctorant en didactique du français, rattaché au Laboratoire de Recherches Appliquées sur la Littérature, la Langue, l'Art et les Représentations Culturelles (LRALLARC) à la faculté des lettres et sciences humaines de Béni Mellal.rachidelmellali77@gmail.com
3. Professeure et chercheuse en éducation. Le ministère de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sportswissame.akachhoun1998@gmail.com

## Résumé

La relation enseignant-apprenant est un élément déterminant de l'enseignement et de l'apprentissage. Cet article analyse l'impact de cette relation sur l'enseignement en examinant les différentes dimensions qui peuvent l'influencer. Pour ce faire, deux questionnaires ont été utilisés pour recueillir les opinions des enseignants et des élèves dans les lycées et collèges. Les résultats montrent que la qualité de la relation enseignant-apprenant peut avoir un impact significatif sur la réussite scolaire des élèves, leur motivation à apprendre et leur engagement dans leur formation scolaire. Des recommandations sont proposées pour améliorer cette relation et ainsi, la qualité de l'enseignement. La conclusion souligne que la qualité de la relation enseignant-apprenant varie considérablement d'un contexte à l'autre et qu'il est important d'adapter les stratégies pour améliorer cette relation en fonction des circonstances.

**Mots clés** : Enseignant, élève, relation, apprentissage, adolescence, langue étranger

## Abstract:

The teacher-student relationship is a determining factor in teaching and learning. This article analyzes the impact of this relationship on teaching by examining the various dimensions that can influence it. To do so, two questionnaires were used to collect the opinions of teachers and students in high schools and colleges. The results show that the quality of the teacher-student relationship can have a significant impact on students' academic achievement, motivation to learn, and engagement in their school education. Recommendations are proposed to improve this relationship and, consequently, the quality of teaching. The conclusion emphasizes that the quality of the teacher-student relationship varies considerably from one context to another and that it is important to adapt strategies to improve this relationship according to the circumstances.

**Keywords**: Teacher, student, relationship, learning, adolescence, foreign language.

## Introduction

La relation enseignant-apprenant est un élément déterminant de l'enseignement et de l'apprentissage, qui a été largement étudié dans le domaine de l'éducation. Il s'agit d'une relation qui est souvent considérée comme une dimension importante pour créer un climat d'apprentissage sain et propice pour les apprenants. Les recherches ont montré que la qualité de cette relation peut avoir un impact significatif sur la réussite scolaire des élèves, leur motivation à apprendre et leur engagement dans leur formation scolaire.

En effet, nombreuses sont les études qui ont souligné de l'importance de la relation enseignant-élève pour favoriser l'adaptation et la réussite scolaire de l'enfant. Selon une étude menée par Hamre et Pianta (2001)1, la qualité de la relation enseignant-apprenant est l'un des principaux déterminants du succès scolaire des élèves. Une autre étude de Roorda et al. (2011)2 a révélé que la qualité de la relation enseignant-apprenant est étroitement liée à la motivation des élèves à apprendre. En outre, Wang et al. (2017)3, dans son étude récente ont montré que la qualité de la relation enseignant-apprenant est liée à l'engagement des élèves dans leur formation scolaire.

D'après ce qui précède, on peut constater que l'efficacité du système éducatif, particulièrement l'éducation scolaire, est causée principalement par la force et la significative de la relation qui se transmet entre l'enseignent et l'apprenant. Par ailleurs, l'existence d'une relation positive et favorable entre enseignent-élève peut certainement contribuer à la création d'un environnement sain à l'apprentissage.

Au Maroc, compte tenu que le système d'éducation souffre de contraintes et de problèmes empêchant son efficacité, les autorités sont conscientes de l'importance de bâtir une relation significative entre enseignant-élève afin d'assurer la mise en œuvre réussie de toutes les réformes et stratégies nécessaires visant à corriger toutes les anomalies auxquelles est confronté le système éducatif.

Au niveau de l'école, qui dit nouvelle année scolaire dit généralement nouveaux élèves pour un(e) enseignant(e). Et cela s'accompagne du défi d'établir des relations positives avec les élèves. En effet, les relations enseignants-élèves sont au centre de l'apprentissage et représente une préoccupation de plus en plus importante pour les enseignants. Depuis toujours la relation enseignant/élève se positionne au sein de l'expérience scolaire de l'élève. Elle est susceptible de jouer un rôle d'importance dans les apprentissages scolaires de ce dernier.

À cet égard, le présent travail s'inscrit dans le cadre de cette réflexion en se concentrant sur l'analyse de la relation enseignant-apprenant dans le contexte de l'enseignement. Il examinera les différentes dimensions de cette relation en identifiant les facteurs qui peuvent influencer cette relation, tels que les styles d'enseignement, les personnalités des enseignants et des apprenants, ainsi que les attentes et les perceptions des élèves. Le travail se focalisera également sur les différents types de relations enseignant-apprenant, tels que les relations de soutien, de collaboration ou de confrontation, afin de mieux comprendre comment chacun de ces types de relation peut affecter l'apprentissage des étudiants.

Autrement dit, on peut dire qu'il est communément admis que la relation entre enseignants et élèves joue un rôle primordial dans le processus des apprentissages. Et pour contribuer à

[1]Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001).
[2]Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., &Oort, F. J. (2011).
[3]Wang, M. T., Eccles, J. S., & Kenny, S. (2017).

enrichir le débat actuel sur la relation enseignant-élève dans le but de construire un modèle pédagogique efficace et inclusif, compte tenu que toute réforme du volet pédagogique à engager valorisant l'apprentissage redonne toute sa place à la relation entre enseignants-élèves, notre travail est donc pour objectif d'analyser ladite relation afin de pointer du doigt les difficultés qui constituent un frein au développement d'une relation opportuniste entre enseignants et élèves.

Pour arriver à atteindre l'objectif de ce travail, la question principale qui retient notre attention à cet égard est de montrer :

Comment bâtir une relation de qualité entre enseignants-élèves afin d'améliorer la qualité d'apprentissage et de construire un modèle d'éducation performant qui répond aux attentes de l'école?

Répondre à la question principale nécessite d'émettre des hypothèses de base qui font des propositions pour répondre à notre problématique initiale sous une forme synthétique. Ainsi, les hypothèses doivent être validées à l'aide de l'étude des faits par l'utilisation de techniques empiriques avancées. A cet égard, la problématique principale interpelle ainsi trois hypothèses auxquelles notre travail de recherche tentera de répondre progressivement :

• H1 : la phase de l'adolescence des apprenants et le changement de leur personnalité qui pourraient influencer la relation enseignants-élèves.

• H2 : les incompréhensions entre l'enseignant et l'apprenant surtout la non maitrise de la langue française, pourraient créer des malentendus entre les parties et le désintérêt de l'apprenant envers le professeur et même envers la matière enseigné.

• H3 : la dureté de l'enseignant avec ses apprenants ne pourrait pas offrir une possibilité de construire des relations constructives et solides dans l'objectif de la continuité des cours et de la matière enseigné.

Pour répondre à la problématique générale, ce travail combine deux niveaux d'analyse. Une analyse théorique qui présentera les différents concepts de base expliquant la relation enseignant-élève. Ensuite, et en se focalisant principalement sur approches théoriques très populaires, il est judicieux d'étudier et d'extraire de la littérature les différents explications en vue de construire le cadre théorique de la ladite relation.

Pour mener cette analyse pratique, une méthodologie à mode mixte sera employée, comprenant deux approches: l'approche qualitative et l'approche quantitative. Pour l'approche qualitative, deux questionnaires seront élaborés, contenant des questions ciblées pour répondre à notre problématique principale. Le premier questionnaire sera destiné aux élèves pour recueillir leur appréciation sur l'enseignant, tandis que le deuxième questionnaire sera adressé aux enseignants pour nous renseigner sur l'état de la relation enseignant-élève et les obstacles qui entravent leur travail au sein de l'école. En effet, l'approche qualitative servira à décrire les données collectées en se basant seulement sur des analyses texte.

Quant à l'approche quantitative, afin d'apporter des réponses relativement fiables sur les hypothèses présupposées relatives à la problématique générale, un travail purement empirique sera adopté à travers l'exploitation optimale des techniques statistiques avancées à l'aide d'un logiciel fort et performent du traitement des données d'enquête (Sphinx).

Qui dit travail de recherche dit aussi un plan de travail. Ainsi, le présent travail de recherche scindera en trois chapitres interdépendants. Le premier chapitre consacrera à l'exploration des concepts clés liés au sujet d'étude, ainsi qu'à l'analyse des différentes approches théoriques

présentées dans la littérature. Les deux derniers chapitres se concentreront sur l'analyse des réponses fournies par les apprenants (chapitre deux) et les témoignages des enseignants (chapitre trois). Ces deux chapitres viseront à fournir une analyse détaillée de l'expérience d'apprentissage, en examinant la perspective des apprenants et des enseignants. En étudiant les réponses et les témoignages de ces deux parties, nous pourrons obtenir une compréhension plus complète des forces et des faiblesses de l'enseignement, des défis rencontrés par les apprenants, ainsi que des opportunités d'améliorer l'expérience d'apprentissage.

## I. L'impact de la relation enseignant-apprenant sur l'apprentissage : une revue de littérature

### 1. Définitions des concepts de base

L'enseignement ne se limite pas à la simple transmission de connaissances. Il englobe également une dimension relationnelle entre l'enseignant et les apprenants. Une relation de confiance, de respect et de compréhension est essentielle pour que l'apprentissage soit efficace et bénéfique pour tous. Cependant, cette dimension relationnelle peut parfois être négligée ou sous-estimée. C'est pourquoi il est important de définir les concepts de base liés audit sujet afin de mieux comprendre son rôle primordial dans le processus éducatif.

Par définition, l'enseignant est une personne chargée de transmettre un savoir à un apprenant, en utilisant différentes méthodes d'enseignement. L'apprenant, quant à lui, est celui qui reçoit et assimile les connaissances transmises par l'enseignant, à travers un processus d'apprentissage4.

L'enseignement correspond à l'action d'enseigner, c'est-à-dire de transmettre des savoirs, des compétences et des valeurs à un apprenant, dans le but qu'il puisse les intégrer et les mettre en pratique de manière autonome. L'apprentissage, en revanche, se réfère à la façon dont l'apprenant acquiert et assimile ces connaissances, par le biais de l'expérience, de l'observation ou encore de la pratique.

La dimension relationnelle est une composante déterminante de la relation pédagogique, qui englobe l'ensemble des interactions entre l'enseignant et l'apprenant, tant sur le plan cognitif, affectif que comportemental. Cette dimension relationnelle est marquée par l'affection, l'empathie, l'écoute, le respect, la collaboration, l'encouragement et la motivation.

En outre, le succès de la relation pédagogique est conditionné par le degré de la communication, qui suppose l'échange d'informations, le partage des connaissances, la clarification des attentes et des objectifs, ainsi que la résolution des problèmes. L'encadrement, pour sa part, consiste à guider et à accompagner l'apprenant dans son processus d'apprentissage, en le soutenant, en le conseillant et en le motivant.

Enfin, la confiance dans l'apprentissage correspond à la conviction que l'apprenant est capable de progresser, de développer ses compétences et d'atteindre ses objectifs, grâce à un enseignement de qualité, une relation pédagogique positive et un environnement stimulant. Elle renforce la motivation, l'engagement et la persévérance de l'apprenant, ainsi que sa confiance en lui-même.

### 2. Les conditions favorisant l'apprentissage

L'apprentissage est un processus complexe qui implique plusieurs facteurs clé. Parmi ces facteurs, on peut citer la motivation, l'attention, la mémoire, la rétroaction, la pratique, Comprendre ces facteurs est essentiel pour optimiser notre capacité à apprendre et à retenir de

[4]Gosselin, Catherine. (1999).

nouvelles informations. Dans cet axe, nous examinerons plus en détail chacun de ces facteurs clés et comment ils s'articulent pour faciliter l'apprentissage.

### i. La motivation :

La motivation constitue la clé dans l'apprentissage car elle est étroitement liée à l'engagement, à la persévérance et aux résultats de l'élève. Lorsque les apprenants sont motivés à apprendre, ils sont plus engagés et déterminés, ce qui leur permet de mieux se concentrer sur leurs tâches d'apprentissage[5].

En effet, la motivation peut provenir de différentes sources, telles que l'intérêt pour le sujet, l'importance de l'apprentissage pour atteindre des objectifs personnels ou professionnels, la reconnaissance et les récompenses pour les résultats obtenus.

En revanche, lorsque les apprenants manquent de motivation, ils peuvent être plus facilement distraits, perdre leur intérêt pour le sujet et abandonner rapidement. Par conséquent, il est important pour les éducateurs d'être conscients de l'importance de la motivation et d'encourager les apprenants en leur offrant une variété de sources de motivation telles que des feedbacks positifs, des défis stimulants ou des activités d'apprentissage intéressantes et pratiques.

### ii. La concentration

La concentration[6]et l'apprentissage ont une relation de causalité significative. Lorsque nous sommes plus concentrés, notre esprit peut traiter les informations plus efficacement et notre cerveau peut mieux retenir les informations. La concentration nous permet en premier lieu une meilleure compréhension d'abord lorsque nous sommes concentrés, nous pouvons mieux comprendre et assimiler les informations. En deuxième lieu elle nous améliore la mémoire, ce qui dit bonne concentration dit consolidation de la mémoire, permettant ainsi de se souvenir des informations plus facilement. En troisième lieu la concentration favorise l'augmentation de la productivité puisqu'elle permet de se focaliser sur une tâche pendant plus longtemps et donc d'être plus productif.

### iii. La pratique régulière

La pratique régulière est un facteur très important pour favoriser l'enseignement. Cela signifie que les enseignants doivent planifier et fournir des occasions régulières pour la pratique des compétences et des connaissances, afin que les élèves puissent approfondir leur compréhension. La pratique régulière augmente également la confiance de l'élève de ses capacités, car il devient plus à l'aise et plus compétent dans l'exécution des tâches. En outre, la pratique régulière renforce la mémoire et améliore la rétention, en aidant les élèves à se rappeler ce qu'ils ont appris et à appliquer ces connaissances dans des nouvelles situations. Globalement, la pratique régulière aide à construire une compréhension plus approfondie et durable des sujets étudiés, ce qui peut conduire à une plus grande réussite académique[7].

[5]Halabi, M. (2014).
[6]Elsayed, M. E. (2019).
[7]Ambrose, al. (2010).

### iv. La rétroaction

La rétroaction en apprentissage est particulièrement importante pour fournir aux apprenants des informations sur leurs performances afin qu'ils puissent améliorer leurs compréhension et leurs compétences. Et parmi les rôles primordiaux de la rétroaction en apprentissage on site:

- ⊕ Identifier les erreurs et les lacunes : elle permet aux apprenants de comprendre leurs erreurs et leurs lacunes, ce qui leur permet de mieux comprendre le contenu et de l'appliquer correctement.
- ⊕ Renforcer la motivation : la rétroaction positive peut renforcer la motivation des apprenants en leurs donnant des encouragements et en reconnaissant leurs progrès.
- ⊕ Favoriser l'autonomie : en aidant les apprenants à devenir plus autonomes en leur apprenant à s'auto-évaluer et à s'améliorer de manière autonome.
- ⊕ Améliorer la compréhension : la rétroaction peut favoriser les apprenants à mieux comprendre le contenu en leur donnant des commentaires spécifiques sur leurs performances.
- ⊕ Encourager la réflexion : elle peut encourager les apprenants à réfléchir sur leur propre apprentissage et à trouver des moyens d'améliorer leur compréhension.

Force est de dire que la rétroaction est un élément clé de l'apprentissage, car elle permet aux apprenants de comprendre leurs erreurs, de renforcer leur motivation, de devenir plus autonomes et d'améliorer leur compréhension.

### 3. La diversité des supports pédagogiques :

La diversité des supports pédagogiques a un rôle important dans l'apprentissage en permettant de varier les approches et les méthodes d'enseignement pour répondre aux besoins des différents apprenants. En effet, chaque élève a une manière unique d'apprendre et de comprendre les concepts, et les supports pédagogiques peuvent être utilisés pour faciliter leur apprentissage. Cette méthode peut inclure des livres, des vidéos,des présentations PowerPoint, des jeux, des activités pratiques, des discussions de groupe, des simulations, etc. En utilisant différents types de supports pédagogiques, les enseignants peuvent fournir des informations de manière plus attrayante et engageante pour les apprenants, ce qui peut améliorer leur motivation et leur intérêt pour l'apprentissage8.

En outre, cette méthode pédagogique peut également aider à améliorer la compréhension des apprenants en présentant les mêmes concepts sous différents angles et perspectives. Cela peut aider les apprenants à voir les concepts sous un nouvel angle et à comprendre comment ils sont pertinents pour leur vie quotidienne.

Il est clair que la diversité des supports pédagogiques peut améliorer l'apprentissage en permettant aux enseignants de fournir des informations de manière plus attrayante et en aidant les apprenants à comprendre les concepts de manière plus approfondie en les présentant sous différents angles et perspectives.

### 4. L'environnement favorable :

L'environnement dans lequel un apprenant évolue est très significatif à son apprentissage et son développement. Un environnement favorable à l'apprentissage est un contexte qui favorise la motivation, l'engagement et la réussite des apprenants. En effet, un climat propice et sain peut encourager la communication et la collaboration entre les apprenants, ce qui peut

[8]Gagne, R. M. (1985).

favoriser l'apprentissage mutuel et la résolution des problèmes en groupe, en plus il favorise la confiance en soi chez les apprenants et à prendre des risques, car ils se sentent en sécurité pour expérimenter et apprendre de leurs erreurs.

La relation entre l'enseignant et l'apprenant joue également un rôle crucial dans le maintien d'un environnement propice à l'apprentissage. Les apprenants ont besoin d'un enseignant bienveillant et empathique qui les encourage et les guide, tout en étant capable de leur donner des commentaires constructifs pour améliorer leur compréhension et leurs compétences.

Si les enseignants sont en mesure de créer un environnement sain et encageant, dans lequel les apprenants se sentent en confiance pour poser des questions et exprimer leurs idées, cela augmentera la motivation et l'engagement des apprenants pour apprendre et améliorer leurs compétences. Les enseignants peuvent également collaborer avec les apprenants pour créer des projets éducatifs stimulants et des activités pratiques qui encouragent l'apprentissage par l'expérience.

L'environnement favorable pour l'enseignement est celui où les apprenants sont encouragés à explorer leur curiosité, encouragés à apprendre et à s'entraider et soutenus dans leur parcours d'apprentissage par des enseignants compétents et empathiques.

## II. L'importance de la dimension relationnelle dans l'enseignement : regards croisés sur les fondements théoriques et les défis

### 1. Tisser des liens durables et significatifs en faveur de l'apprentissage : étude des fondements théoriques

Certes, l'apprentissage efficace nécessite un investissement important de la part de l'apprenant. Mais, selon de nombreuses théories et études, les interactions sociales ont un impact majeur sur l'apprentissage. En effet, l'échange d'informations, la régulation émotionnelle et l'entraide sont autant de facteurs qui favorisent l'apprentissage. Dans ce cadre, cette partie vise à examiner les fondements théoriques de la construction de liens durables et significatifs pour un apprentissage efficace.

### 2. Les fondements théoriques de la construction de liens durables et significatifs pour un apprentissage efficace

#### i. La théorie de la négociation sociale de Vygotsky[9]

La théorie de la négociation sociale de Vygotsky souligne l'importance des interactions sociales dans l'apprentissage. Selon Vygotsky, les interactions avec des pairs plus expérimentés ou des enseignants peuvent aider l'apprenant à développer des compétences et des connaissances. Ces interactions créent un cadre de référence commun et des opportunités pour que l'apprenant résolve des problèmes plus complexes grâce à des informations partagées.

#### ii. La théorie du développement social de Bandura

La théorie du développement social de Bandura[10] met en évidence le rôle de l'observation et de l'imitation dans l'apprentissage. Selon cette théorie, les modèles sociaux influencent l'apprentissage en montrant des comportements, des attitudes et des compétences à imiter.

[9]Vygotsky, L. S. (1978).
[10]Bandura, A. (1986).

L'apprentissage est renforcé par des interactions sociales positives et l'imitation de modèles d'interaction efficaces renforce également la construction de liens significatifs.

#### iii. Les théories cognitives sociales[11]

Les théories cognitives sociales décrivent l'apprentissage comme une activité active, constructive et influencée par des facteurs sociaux. Les apprenants construisent leurs propres connaissances en interagissant avec des pairs, en partageant des informations et des points de vue et en résolvant des problèmes ensemble. Le processus d'apprentissage devient significatif lorsque des liens affectifs se forment entre les apprenants.

### 3. Les impacts de la construction de liens durables et significatifs sur l'apprentissage

#### i. Le renforcement de la motivation

La construction de liens durables et significatifs renforce la motivation chez les apprenants. Les interactions sociales permettent de développer un sentiment d'appartenance à un groupe et une confiance accrue dans les capacités de chacun.

#### ii. L'amélioration des performances académiques

Les liens durables et significatifs renforcent la collaboration et la coopération entre les apprenants, ce qui peut améliorer la qualité des travaux de groupe, la participation et le développement professionnel.

#### iii. La stimulation de la pensée critique

L'apprentissage collaboratif et les interactions sociales peuvent également stimuler la pensée critique des apprenants. Les échanges d'opinions et les débats permettent une réflexion plus profonde sur les sujets abordés.

La construction de liens durables et significatifs favorise l'apprentissage en renforçant la motivation, en améliorant les performances académiques et en stimulant la pensée critique. Les théories de la négociation sociale de Vygotsky, du développement social de Bandura et des théories cognitives sociales montrent le rôle important des interactions sociales pour l'apprentissage. Les établissements d'enseignement devraient encourager l'apprentissage collaboratif pour permettre la construction de liens significatifs entre les apprenants.

### 4. Quand la relation pédagogique atteint ses limites : explorer les défis de l'enseignement dans une société en mutation

L'enseignement comme il est déjà cité, est une activité humaine qui a pour but de transmettre des connaissances et des compétences à une personne. Pour cela, l'enseignant doit être en mesure de créer une relation avec son apprenant afin de favoriser une bonne compréhension et une assimilation efficiente des savoirs. La dimension relationnelle est donc très importante dans l'enseignement, mais elle comporte aussi des limites qu'il convient d'évaluer pour optimiser le processus d'apprentissage12. Parmi les limites de la dimension relationnelle dans l'enseignement on site :

[11]Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1991).
[12]Mercier, A., & Tardif, J. (2005).

### i. Les différences culturelles

Les différences culturelles peuvent représenter une difficulté pour la dimension relationnelle dans l'enseignement. En effet, les modes de communication, les normes sociales, les codes de conduite et les attentes peuvent varier considérablement en fonction des cultures et avoir un impact sur les interactions entre enseignants et élèves13.

Par exemple, dans certaines cultures, les élèves peuvent être encouragés à poser des questions pour démontrer leur engagement et leur curiosité, tandis que dans d'autres cultures, poser des questions peut être considéré comme une remise en question de l'autorité de l'enseignant. De même, les réponses brèves et concises peuvent être considérées comme un signe de politesse dans certaines cultures, tandis que dans d'autres cultures, les réponses détaillées sont attendues.

Pour surmonter ces différences culturelles, il est important pour l'enseignant de reconnaître et de comprendre les normes et les attentes culturelles de ses élèves. Cela peut inclure l'apprentissage de la langue locale, la familiarisation avec les coutumes locales et la prise en compte des différences culturelles dans la planification et la mise en œuvre des activités d'apprentissage.

### ii. La réciprocité de la relation

La réciprocité de la relation est une notion centrale dans la dimension relationnelle de l'enseignement. Elle se réfère à l'idée que la relation éducative ne peut être considérée comme unidirectionnelle, mais plutôt bidirectionnelle comme une interaction dynamique entre l'enseignant et l'apprenant, où chacun influence l'autre. Cette notion est fondamentale car elle reconnaît que les enseignants et les apprenants sont des êtres humains en relation, qui ont des besoins, des désirs et des attentes qui doivent être pris en compte pour créer un environnement d'apprentissage inclusif et productif14.

Cependant, malgré la reconnaissance de l'importance de la réciprocité de la relation, cela peut souvent être difficile à appliquer dans la pratique pédagogique. Cela est dû en partie à la structure hiérarchique traditionnelle de l'enseignement, où l'enseignant est considéré comme le détenteur du savoir et l'apprenant est considéré comme un réceptacle passif de ce savoir. Cette hiérarchie peut parfois empêcher l'enseignant de reconnaître et de répondre aux besoins et aux attentes des apprenants, créant ainsi des barrières à une relation plus réciproque.

De plus, les différents contextes éducatifs peuvent également présenter des défis à la mise en œuvre de la réciprocité de la relation. Par exemple, dans les classes surchargées, il peut être difficile pour les enseignants de répondre aux besoins individuels de chaque apprenant. Dans les contextes d'apprentissage à distance, où il peut être difficile de créer des interactions en face à face, il peut être difficile de créer une relation réciproque.

Par conséquent, pour maximiser les avantages de la réciprocité de la relation, il est judicieux que les enseignants s'engagent dans une réflexion continue sur leur propre rôle dans la relation éducative et qu'ils cherchent à créer des environnements d'apprentissage où les apprenants sont encouragés à participer activement et à co-construire leur propre savoir. Ceci peut être facilité en adoptant une approche pédagogique plus collaborative, en encourageant la

[13]Hofstede, G. (2011).
[14]Noddings, N. (2013).

participation active des apprenants et en créant un environnement d'apprentissage inclusif et sûr pour tous.

### iii. Les différences de personnalité

Les différences de personnalité sont inévitables dans tout groupe humain, y compris dans un contexte éducatif. Cependant, dans l'enseignement, ces différences peuvent se manifester comme une difficulté dans la dimension relationnelle, en particulier en ce qui concerne l'interaction entre enseignants et élèves15.

La dimension relationnelle est l'un des aspects les plus importants de l'enseignement. Les relations établies entre enseignants et élèves ont une grande influence sur l'apprentissage et la réussite éducative des élèves. Les enseignants doivent donc être conscients des différences de personnalité de leurs élèves pour pouvoir répondre à leurs besoins.

Les différences de personnalité peuvent se manifester de différentes manières. Par exemple, certains élèves peuvent être introvertis alors que d'autres sont plus extravertis. Certains peuvent être plus timides ou réservés, alors que d'autres sont plus confiants et expressifs. D'autres peuvent être plus sensibles, émotionnels ou même impulsifs.

Les enseignants doivent être en mesure de s'adapter à ces différences pour créer des relations efficaces et positives avec leurs élèves. Ils doivent comprendre les besoins, les préférences et les caractéristiques individuelles de chaque élève pour choisir la stratégie pédagogique la plus appropriée à chaque situation. Par exemple, les élèves introvertis peuvent préférer travailler seuls ou en petits groupes, alors que les élèves extravertis peuvent préférer travailler en équipe.

Force est de dire que les différences de personnalité peuvent être perçues comme un défi, mais elles peuvent également être une opportunité pour les enseignants de mieux comprendre leurs élèves et de créer des relations plus fortes et plus significatives avec eux. En utilisant une approche pédagogique qui prend en compte la diversité des personnalités, les enseignants peuvent aider leurs élèves à réussir sur le plan académique tout en leur offrant une expérience éducative enrichissante sur le plan personnel.

### iv. Les limites du temps

La création d'une relation de confiance et de respect mutuel propice à l'apprentissage est parfois compromise par les limites du temps.Tout d'abord, la contrainte du temps peut conduire les enseignants à ne pas être disponibles pour les élèves en dehors des heures de cours. Cela peut les empêcher de répondre rapidement aux questions ou de fournir un soutien supplémentaire dont les élèves ont besoin pour réussir.

En outre, la pression du temps peut rendre difficile la prise en compte des besoins individuels des étudiants. Les enseignants doivent souvent enseigner à un groupe hétérogène d'élèves qui ont des niveaux de compétences, des capacités intellectuelles et des besoins différents. Dans ce cas, il est essentiel de trouver un équilibre délicat entre la vitesse d'apprentissage des plus avancés et le rythme des plus lents sans préjudice pour personne.

Enfin, la limitation du temps peut également conduire à une réduction de la qualité de l'interaction professeur-élève, car les enseignants peuvent être tentés de se concentrer sur la

[15]Levine, J. (1998).

couverture du programme d'études plutôt que sur l'instauration et la préservation de la relation avec les élèves.

En outre, les limites du temps sont une difficulté réelle en matière d'enseignement, dans la mesure où elles peuvent entraver la qualité de la relation entre l'enseignant et les élèves. Il est donc essentiel de trouver des moyens pour optimiser le temps et répondre aux besoins des élèves tout en maintenant une interaction de qualité avec eux16.

### v. Les limites de l'âge

Il peut être difficile pour un enseignant de s'adapter à l'âge de ses apprenants. Ceux plus jeunes ont des besoins et des attentes différentes de ceux qui sont plus âgés. Cependant, et dans le même contexte l'adolescence peut être considérée comme un facteur qui limite la dimension relationnelle dans l'enseignement. En effet, les adolescents sont souvent en proie à des changements physiques, émotionnels et sociaux, ce qui peut les rendre plus compliqués à enseigner et à communiquer avec eux. Les adolescents peuvent également être plus insatisfaits de leur vie scolaire, ce qui peut rendre difficile la création de liens et de relations positives avec les enseignants17.

L'adolescence peut également entraîner un sentiment de rejet ou de méfiance envers les adultes, en particulier ceux qui occupent des positions d'autorité. Les adolescents peuvent avoir tendance à se méfier des enseignants et à ne pas vouloir s'engager dans des discussions ou des activités de groupe avec eux.

Enfin, les adolescents peuvent être plus enclins à se concentrer sur leur propre développement et leur propre identité pendant cette période de leur vie. Ils peuvent être moins intéressés par les relations avec les enseignants et les camarades de classe, ce qui peut rendre difficile la communication et la création de liens.

Cependant, malgré ces limitations, il est toujours possible pour les enseignants de créer des relations positives avec les adolescents. Les enseignants peuvent utiliser des approches pédagogiques créatives et construire des relations de confiance en créant un environnement d'apprentissage positif et sécurisé. Les méthodes d'enseignement inclusives qui valorisent la diversité peuvent également encourager un sentiment d'appartenance et de collaboration entre les étudiants. Autrement dit, les enseignants peuvent jouer un rôle important dans l'établissement des relations de qualité avec les adolescents pour améliorer leur expérience d'apprentissage et les aider à atteindre leur plein potentiel.

### vi. Les relations virtuelles

Avec l'avènement de l'enseignement hybride et des plateformes virtuelles, il peut être difficile de créer une relation solide avec les élèves. Les échanges virtuels peuvent manquer de chaleur et de convivialité, ce qui peut nuire à la qualité de la relation. L'enseignant doit donc faire preuve de créativité et d'ingéniosité pour créer une relation avec ses élèves et favoriser une bonne compréhension et assimilation des connaissances.

La dimension relationnelle est un élément spécial dans l'enseignement, mais elle comporte des limites qu'il convient de reconnaître pour optimiser le processus d'apprentissage. Les enseignants doivent être conscients de ces limites et s'adapter en conséquence pour créer des

[16]Sousa, D. A. (2011).
[17]Gage, N. A. (2017).

relations solides et efficaces avec leurs élèves. Des techniques pédagogiques efficaces peuvent aider les enseignants à maximiser le temps d'enseignement et à s'adapter à l'âge et à la personnalité de leurs élèves. Enfin, des solutions créatives peuvent aider à surmonter les limites de la relation virtuelle et favoriser une bonne assimilation des connaissances.

En guis conclusion, le présent chapitre a exposé la pertinence de la dimension relationnelle dans l'enseignement en évoquant les éléments clés qui favorisent l'apprentissage dans cette dimension. Nous avons présenté comment la construction de relations productives entre l'enseignant et l'apprenant est important pour un apprentissage efficient. Les fondements théoriques tels que la théorie de la négociation sociale de Vygotsky, la théorie du développement social de Bandura et les théories cognitives sociales nous ont permis de comprendre les effets de la création de liens durables et significatifs sur l'apprentissage. En outre, les défis de l'enseignement dans une société en mutation, tels que les différences culturelles, la réciprocité de la relation, les différences de personnalité, les limites de temps, les limites d'âge et les relations virtuelles, ont été explorés.

## III. La voix des appartenant: Comment la relation enseignant-apprenant affecte l'apprentissage

Le troisième axe de cet article de recherche se concentre sur l'analyse de la voix des apprenants et sur l'impact de la relation enseignant-apprenant sur l'apprentissage. Nous pouvons nous demander : comment la qualité de la relation enseignant-apprenant peut-elle affecter la motivation, l'engagement et la réussite scolaire des apprenants ? Pour répondre à cette question, nous examinerons l'importance de la relation entre l'enseignant et l'apprenant dans le processus d'apprentissage en présentant les témoignages de différents apprenants qui ont partagé leurs expériences personnelles. Nous analyserons ces témoignages pour identifier les pratiques pédagogiques qui favorisent une relation constructive entre les deux parties. En explorant la façon dont la relation enseignant-apprenant peut influencer l'apprentissage, nous pouvons formuler l'hypothèse que des relations positives entre les enseignants et les apprenants peuvent augmenter la motivation, l'engagement et la réussite scolaire des apprenants. Par conséquent, il est important de comprendre comment établir des relations constructives entre les deux parties pour améliorer la qualité de l'apprentissage et la réussite scolaire des apprenants.

### 1. Évaluation de la satisfaction des apprenants envers la dimension relationnelle enseignant-apprenant

L'objectif de cette évaluation est de comprendre comment les apprenants perçoivent leur relation avec leur enseignant, quels sont les aspects qui fonctionnent bien et ceux qui pourraient être améliorés. Les résultats de l'évaluation peuvent être utilisés pour améliorer la qualité de l'enseignement et la relation enseignant-apprenant, ce qui peut avoir un impact positif sur la réussite scolaire et l'engagement des élèves.

#### i. L'adolescence et la dimension relationnelle « Enseignant-Apprenant »

Certes, l'adolescence est une phase décisive de développement et de changements pour les jeunes, tant sur le plan physique que psychologique et social. Dans le contexte scolaire, la relation entre l'enseignant et l'apprenant peut jouer un rôle déterminant dans la réussite ou l'échec des élèves, ainsi que dans leur bien-être et leur motivation. En effet, la qualité de la relation avec l'enseignant peut ainsi influencer leur estime de soi, leur confiance en eux et leur engagement scolaire. De plus, la relation enseignant-apprenant est un vecteur essentiel de

communication, d'interaction et de transmission des savoirs et des valeurs. Elle peut permettre de créer un climat de confiance et de respect mutuel, favorisant ainsi l'apprentissage et la socialisation des élèves.

Dans ce contexte, il est donc important de comprendre liens entre l'adolescence et la relation enseignant-apprenant afin de choisir des meilleures pratiques pédagogiques en faveur des élèves dans leur parcours scolaire et personnel.

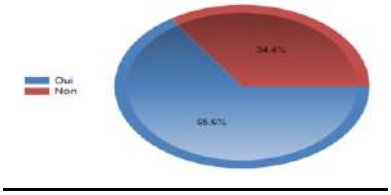
### ii. L'impact de l'adolescence sur la vie personnelle et scolaire de l'élève

La présente figure expose les résultats de notre enquête sur l'impact de l'adolescence sur la personnalité des élèves. Sur un total de 93 élèves sondés, la grande majorité (65,6%) des personnes interrogées ont déclaré que cette phase de leur vie avait effectivement eu un impact sur leur personnalité. En revanche, un peu plus d'un tiers (34,4%) ont répondu par la négative.

Figure 1: L'impact de l'adolescence sur la personnalité de l'élève

| | Effectifs | % Rep. |
|---|---|---|
| **Oui** | 61 | 65,6% |
| **Non** | 32 | 34,4% |
| **Total** | **93** | **100%** |

**Réponses effectives : 93, Taux de réponse : 94,9%, Non-réponse(s) : 5, Réponses effectives : 93**

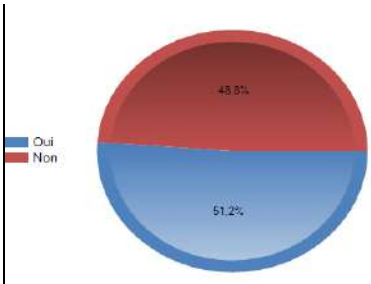



Source : Sphinx, auteur

En effet, le taux de réponse à ladite question est relativement élevé, à 94,9%. Cela indique que la plupart des élèves interrogés ont peut-être considéré que leur expérience de l'adolescence était pertinente pour évaluer son impact sur leur personnalité. Ces résultats peuvent être utiles pour comprendre comment l'adolescence peut affecter le développement de la personnalité et peuvent nous aider à mieux accompagner les jeunes dans cette période de leur vie.

Figure 2: L'impact de l'adolescence sur la vie scolaire de l'élève

| | Effectifs | % Rep. |
|---|---|---|
| **Oui** | 41 | 51,2% |
| **Non** | 39 | 48,8% |
| **Total** | **80** | **100%** |




Source : Sphinx, auteur

La figure ci-dessus présente les résultats de notre enquête sur l'impact de l'adolescence sur l'entourage scolaire des élèves qui ont répondu positivement à la question précédente. En effet, sur un total de 80 réponses, la moitié (51,2%) des élèves interrogés ont déclaré que leur adolescence avait eu un impact sur leur entourage scolaire. En revanche, presque la moitié élèves (48,8%) ont répondu par la négative.

Ces résultats peuvent suggérer que l'impact de l'adolescence sur l'entourage scolaire est variable et dépend des élèves et des contextes concernés. Il peut être intéressant d'approfondir

cette question pour mieux comprendre les mécanismes sous-jacents à cet impact et les moyens de le prévenir ou de le gérer efficacement.

Pour cette raison, une question supplémentaire a été posée aux élèves afin de comprendre l'impact de l'adolescence sur la relation entre les élèves et leurs enseignants (voir résultats dans le tableau suivant). Les résultats de cette question sont présentés dans le tableau suivant.

Table 1: L'impact de l'adolescence sur la relation entre les élèves et leurs enseignants

| | Effectifs | % Rep. |
|---|---|---|
| **Oui** | 46 | 48,4% |
| **Non** | 49 | 51,6% |
| **Total** | **95** | **100%** |

Réponses effectives : 95, Taux de réponse : 96,9%, Non-réponse(s) : 3 Source : Sphinx, auteur

Sur un total de 95 réponses, presque la moitié (48,4%) des élèves ont indiqué que leur adolescence avait eu un impact sur leur relation avec leurs enseignants, tandis que l'autre moitié (51,6%) a répondu par la négative. Ces résultats soulignent l'importance de l'adolescence comme période de transition et de changement, et suggèrent que les enseignants doivent être conscients de l'impact potentiel que cela peut avoir sur leurs élèves et sur leur relation avec eux. Par conséquent, les enseignants sont appelés à développer des techniques pédagogiques pour mieux gérer cette période de transition et de favoriser une relation saine et productive avec les élèves.

### iii. La prise en considération de l'adolescence par les enseignants et son impact sur la satisfaction de la relation enseignant-élève

Dans le contexte scolaire, les enseignants jouent un rôle clé dans la vie des adolescents, en tant que fournisseurs de connaissances et de compétences. Ainsi, il est crucial que les enseignants prennent en compte les spécificités de cette période de la vie de leurs élèves afin de favoriser une relation saine et productive. Dans cette partie, nous examinons la prise en considération de l'adolescence par les enseignants et son impact sur la satisfaction de la relation enseignant-élève.

Table 2: La prise en considération de l'adolescence et la satisfaction des élèves

La prise en considération de la PhA

| | Effectifs | % Rep. |
|---|---|---|
| **Oui** | 45 | 47,9% |
| **Non** | 49 | 52,1% |
| **Total** | 94 | 100% |

PhA : la phase d'adolescence

La satisfaction

| | Effectifs | % Rep. |
|---|---|---|
| **Oui** | 71 | 77,2% |
| **Non** | 21 | 22,8% |
| **Total** | 92 | 100% |

Source : Sphinx, auteur

Pour la prise en considération de l'adolescence par les enseignants, notre enquête montre que, sur les 94 élèves interrogés, près de la moitié (47,9%) ont répondu que leurs professeurs prenaient en compte cette phase importante de leur vie, tandis que l'autre moitié (52,1%) a indiqué que cela n'était pas le cas. Ces résultats soulignent l'importance de l'attention portée par les enseignants aux besoins et aux défis spécifiques des élèves adolescents, et mettent en évidence la nécessité de sensibiliser les enseignants à cette question pour améliorer la qualité de la relation enseignant-élève.

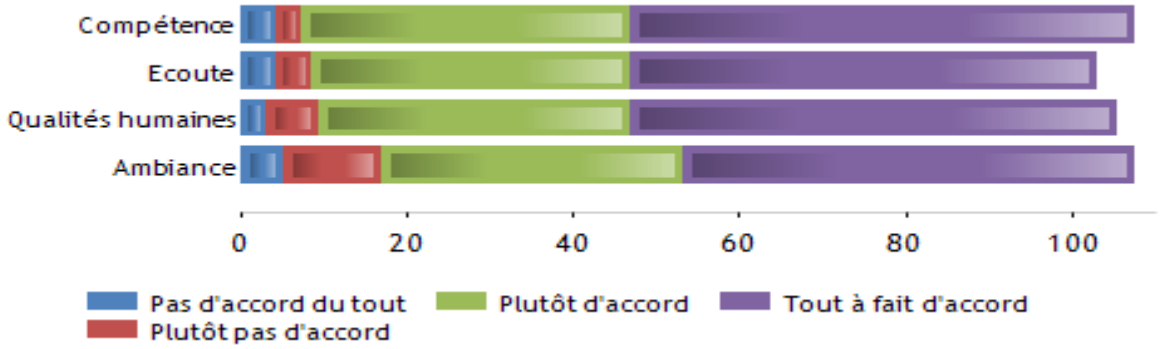
En ce qui concerne le degré de satisfaction des élèves vis-à-vis de leurs enseignants, sur un total de 92 réponses, 71 élèves ont répondu "oui" soit un pourcentage de 77,2% et 21 élèves

ont répondu "non" soit un pourcentage de 22,8%. Cela indique que la majorité des élèves sont satisfaits de leur relation avec leurs enseignants, mais qu'il y a également un certain nombre d'élèves insatisfaits.

### iv. Les caractéristiques clés d'un enseignant efficace selon les élèves

À la lumière des résultats précédents, qui ont montré qu'une minorité des élèves sont insatisfaits de leur relation avec leurs enseignants, une question supplémentaire a été posée pour mieux comprendre profil idéal qu'un enseignant devrait avoir selon les élèves, en vue d'améliorer encore davantage la relation enseignant-apprenant.

**Figure 1: Les caractéristiques clés d'un bon enseignant selon les élèves**




| | Pas accord du tout | | Plutôt pas d'accord | | Plutôt d'accord | | Tout à fait d'accord | | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Eff. | % Rep. | Eff. | % Rep. | Eff. | % Rep. | Eff. | % Rep. | Eff. |
| **Compétence** | 4 | 4,3% | 3 | 3,2% | 37 | 39,4% | 57 | 60,6% | **94** |
| **Ecoute** | 4 | 4,3% | 4 | 4,3% | 36 | 38,3% | 53 | 56,4% | **94** |
| **Qualités humaines** | 3 | 3,2% | 6 | 6,4% | 35 | 37,2% | 55 | 58,5% | **94** |
| **Ambiance** | 5 | 5,3% | 11 | 11,7% | 34 | 36,2% | 51 | 54,3% | **94** |
| **Total** | **16** | **4,3%** | **24** | **6,4%** | **142** | **37,8%** | **216** | **57,4%** | |

Source : Sphinx, auteur

Le tableau ci-dessus présente les résultats de la question posée aux élèves sur les caractéristiques qu'ils considèrent importantes pour définir un bon enseignant. Les réponses ont été catégorisées en quatre critères : compétence, écoute, qualités humaines et ambiance.

Il ressort que la grande majorité des élèves sont d'accord avec l'importance de ces quatre critères pour définir un bon enseignant. La compétence arrive en tête avec 60,6% des élèves qui sont tout à fait d'accord. L'écoute et les qualités humaines suivent avec respectivement 56,4% et 58,5% des élèves qui sont tout à fait d'accord. L'ambiance est considérée comme importante par 54,3% des élèves qui sont tout à fait d'accord.

Ces résultats suggèrent que les élèves attachent une grande importance à la compétence de leurs enseignants, ainsi qu'à leur capacité à être à l'écoute, à avoir des qualités humaines et à créer une ambiance favorable. Ces résultats peuvent aider les enseignants à préparer une recette magique en combinant les critères susmentionnés afin de mieux comprendre les attentes de leurs élèves et d'améliorer leur relation enseignant-élève.

## 2. La barrière linguistique et la dimension relationnelle enseignant-apprenant

En tant qu'enseignante de la langue française, compte tenu de l'ensemble des observations que j'ai accumulées cette année, j'ai vu que les élèves qui ne comprennent pas la matière et ne s'y intéressent pas ont souvent des difficultés à développer une relation positive avec leur professeur. Afin de donner une réponse claire à cette hypothèse, j'ai prévu de poser une série de questions portant spécifiquement sur l'élément que j'enseigne, la langue française, qui est la matière la plus problématique pour de nombreux élèves.

### i. Niveau de compétence des élèves dans les langues étrangères (français et anglais) mesuré par enquête

L'apprentissage des langues étrangères est un enjeu important dans la vie scolaire de l'élève. A cet égard, une question a été menée afin d'analyser la maîtrise des langues étrangères chez les élèves de notre échantillon. Dans cette partie, nous allons examiner les résultats de l'enquête sur le niveau de compétence des élèves dans les langues étrangères.

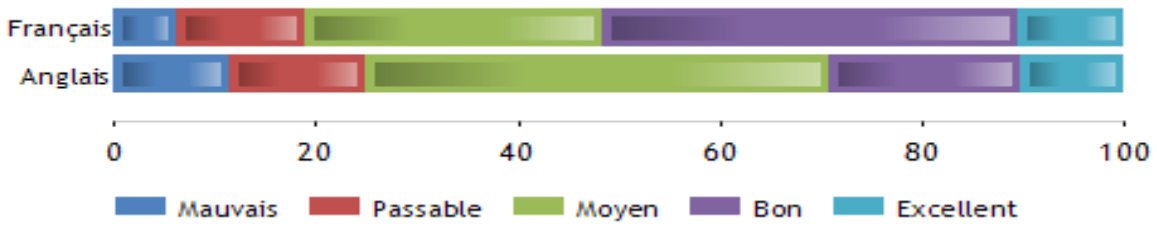
La figure ci-dessous représente le niveau en langues étrangères (français et anglais) des élèves interrogés. Les élèves ont été invités à évaluer leur propre niveau de compétence dans chaque langue sur une échelle de cinq niveaux: Mauvais, Passable, Moyen, Bon et Excellent. En examinant les résultats du tableau, on peut tirer certaines conclusions sur le niveau de compétence en langues étrangères des élèves.

En français, la majorité des élèves (70,6%) ont évalué leur niveau de compétence comme étant "Moyen" ou mieux, avec 41,1% d'entre eux se considérant comme "Bon" ou "Excellent". Seulement 6,3% des élèves ont évalué leur niveau de compétence en français comme "Mauvais".

En anglais, la majorité des élèves (64,6%) ont également évalué leur niveau de compétence comme étant "Moyen" ou mieux, avec 45,8% d'entre eux se considérant comme "Moyen" et 18,8% se considérant comme "Bon". Seulement 11,5% des élèves ont évalué leur niveau de compétence en anglais comme "Mauvais".

Globalement, ces résultats suggèrent que la majorité des élèves se considèrent comme ayant un niveau de compétence acceptable en langues étrangères, avec une proportion significative considérant leur niveau comme étant "Bon" ou "Excellent". Cependant, il reste encore une minorité de participants qui évaluent leur niveau de compétence comme "Mauvais" ou "Passable".

Figure 2: Le niveau de compétence des élèves dans les langues étrangères




| | Mauvais | | Passable | | Moyen | | Bon | | Excellent | | Total | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Eff. | % Rep. | Eff. | % Rep. | Eff. | % Rep. | Eff | % Rep. | Eff. | % Rep. | Eff. | % Rep. |
| **Français** | 6 | 6,3% | 12 | 12,6% | 28 | 29,5% | 39 | 41,1% | 10 | 10,5% | 95 | 100% |
| **Anglais** | 11 | 11,5% | 13 | 13,5% | 44 | 45,8% | 18 | 18,8% | 10 | 10,4% | 96 | 100% |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Total** | 17 | 8,9% | 25 | 13,1% | 72 | 37,7% | 57 | 29,8% | 20 | 10,5% | 191 | 100% |

Source : Sphinx, auteur

### ii. Les barrières de l'apprentissage : Comprendre les manuels scolaires, apprendre le français et communiquer efficacement avec les professeurs en classe

La maitrise de la langue françaises peut être difficile pour les élèves, surtout lorsqu'ils sont confrontés à des barrières telles que la compréhension des manuels scolaires, l'apprentissage de la langue et la communication efficace avec leurs professeurs en classe. Ces défis peuvent rendre l'apprentissage frustrant et décourageant, donc il est important de questionner les élèves pour avoir des réponses sur lesdits défis afin de les surmonter.

Dans cette optique, nous explorerons les barrières à l'apprentissage chez les élèves, en particulier les difficultés de lecture et de compréhension des manuels scolaires, les défis de l'apprentissage de la langue française et les obstacles à la communication avec les enseignants en classe.

En examinant la figure ci-dessous (tableau 1), nous constatons que sur un échantillon de 96 élèves, 28,1% ont répondu "Oui" à la question relative à la difficulté à lire et comprendre un manuel scolaire, indiquant qu'ils trouvent difficile de lire et de comprendre un manuel scolaire, tandis que 71,9% ont répondu "Non", montrant qu'ils ne trouvent pas cette tâche difficile. Il est indéniable qu'une majorité écrasante des élèves ne rencontre pas de difficultés majeures en matière de lecture et de compréhension de manuels scolaires. Cela suggère que ce n'est pas un problème majeur chez les élèves. Cependant, il est crucial de tenir compte des besoins des élèves qui ont des difficultés en matière de lecture et de compréhension.

Pour le graphique qui présente la répartition des réponses sur la question liée aux difficultés rencontrées par les apprenants de la langue française. En effet, le pourcentage de répondants ayant déclaré avoir des difficultés est de 47,3%, tandis que celui des répondants ne rencontrant pas de difficultés est de 52,7%. On peut conclure que presque la moitié des apprenants de la langue française rencontrent des difficultés. Cela souligne la nécessité d'identifier les raisons de ces difficultés et de mettre en place des méthodes pour aider les apprenants à surmonter les obstacles. Par conséquent, les enseignants et les établissements éducatifs doivent être conscients des besoins de chaque apprenant individuel et travailler pour répondre à ces besoins de manière efficace.

En ce qui concerne le troisième graphique, les résultats sur la question liée à la communication efficace avec les professeurs en classe montrent que 70,2% des répondants ayant déclarés qu'ils comprennent bien ou parfaitement bien les explications, tandis que 29,8% ont déclaré qu'ils ont des difficultés à comprendre. En effet, sur 94 élèves sondés, dont 5 ont répondu "Plutôt non", indiquant qu'ils ne comprennent pas très bien les explications du professeur, 23 ont répondu "Cela dépend", montrant que cela dépend du sujet et des explications données, 41 ont répondu "Plutôt oui", indiquant qu'ils comprennent bien les explications, et 25 ont répondu "Certainement", montrant qu'ils comprennent parfaitement bien les explications

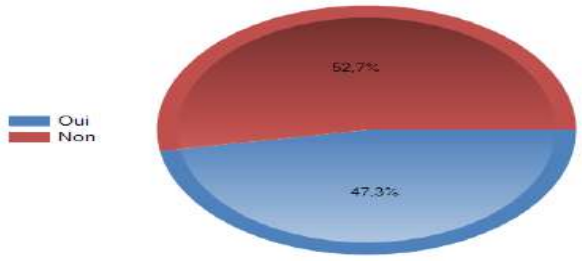
Bien que la majorité des répondants comprennent bien les explications de leur professeur, il est essentiel de tenir compte des besoins des étudiants qui ont des difficultés à comprendre. Les enseignants doivent être conscients des différences individuelles des apprenants en matière de compréhension, et doivent adopter des méthodes pédagogiques innovantes qui permettent à tous les élèves de comprendre les sujets enseignés. En fin de compte, il est essentiel que les enseignants communiquent clairement et efficacement pour s'assurer que tous les étudiants comprennent bien les sujets enseignés.

**Figure 3: les difficultés de la maitrise de la langue française**

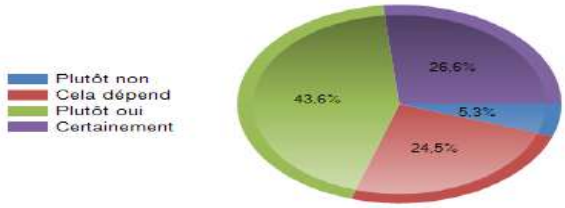
Lecture et compréhension des manuels scolaires

| | Effectifs | % Rep. |
|---|---|---|
| **Oui** | 27 | 28,1% |
| **Non** | 69 | 71,9% |
| **Total** | **96** | **100%** |

L'apprentissage de la langue française




Communication avec les enseignants en classe



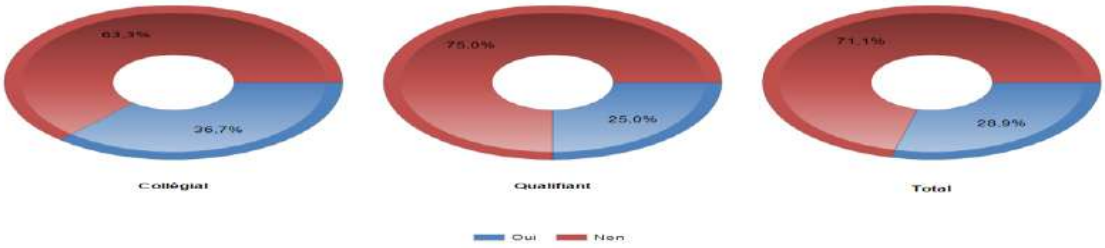

Source : Sphinx, auteur

Quant à la difficulté de lecture et de compréhension du manuel chez les élèves, nous avons essayé de la combiner en fonction de leur niveau scolaire, afin de savoir quel niveau souffre le plus de ce problème (voir le résultat ci-dessous). En termes d'interprétation, on peut remarquer que parmi les élèves de niveau collégial, 36,7% ont des difficultés à lire et comprendre le manuel, alors que 63,3% n'en ont pas. Pour les élèves de niveau qualifiant, 25% ont des difficultés de lecture et de compréhension, tandis que 75% n'en ont pas.

Ces résultats peuvent être interprétés comme indiquant que la difficulté de lecture et de compréhension du manuel varie en fonction du niveau scolaire des élèves, avec une proportion plus élevée d'élèves en difficulté dans le groupe collégial que dans le groupe qualifiant.

**Figure 4: Les difficultés de la maitrise de la langue française**

| **Difficultés : lire et comprendre →** | **Oui** | | **Non** | |
|---|---|---|---|---|
| **Niveau scolaire ↓** | Eff. | % Rep. | Eff. | % Rep. |
| **Collégial** | 11 | 36,7% | 19 | 63,3% |
| **Qualifiant** | 15 | 25% | 45 | 75% |
| **Total** | **26** | **28,9%** | **64** | **71,1%** |




Source : Sphinx, auteur

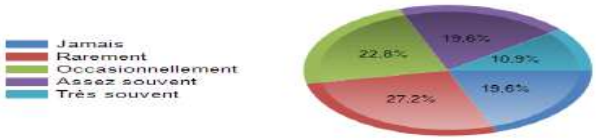
### iii. La pratique des soft skills dans l'enseignement de la langue française

La pratique des soft skills dans l'enseignement de la langue française se réfère à l'utilisation de compétences socio-émotionnelles pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage de la langue française. Les soft skills, également appelées compétences non techniques ou compétences transversales, sont des compétences personnelles, interpersonnelles et sociales qui peuvent aider les apprenants de langues à mieux communiquer, à résoudre les problèmes, à gérer leur temps et leur stress, à être plus créatifs, à travailler efficacement en équipe, à être plus empathiques, à être des apprenants plus autonomes, etc.

Dans cette optique, pour avoir une idée sur le degré d'application des méthodes basées sur les soft skills dans l'enseignement de la langue française, nous avons posé une question à l'échantillon sélectionné. Les résultats de cette enquête sont présentés dans la figure ci-dessous, qui illustre le niveau d'utilisation de ces méthodes dans la salle de classe.

Figure 5: L'utilisation des techniques innovantes (soft skills)

| | Effectifs | % Rep. |
|---|---|---|
| **Jamais** | 18 | 19,6% |
| **Rarement** | 25 | 27,2% |
| **Occasionnellement** | 21 | 22,8% |
| **Assez souvent** | 18 | 19,6% |
| **Très souvent** | 10 | 10,9% |
| **Total** | **92** | **100%** |




Source : Sphinx, auteur

En termes d'interprétation, les résultats montrent que seulement 10,9% des élèves ont répondu "Très souvent" à cette question, ce qui indique que leur professeur utilise fréquemment des techniques innovantes pour faciliter leur compréhension du français. 19,6% des participants ont répondu "Jamais", tandis que 27,2% ont répondu "Rarement". Cela suggère que pour un peu plus de la moitié des participants, les techniques innovantes ne sont utilisées que rarement ou jamais dans leur enseignement du français. En revanche, 22,8% des participants ont répondu "Occasionnellement" à la question, tandis que 19,6% ont répondu "Assez souvent". Cela indique que pour un peu plus d'un tiers des participants, leur professeur utilise des techniques innovantes de manière régulière ou fréquente, mais pas encore de façon systématique.

Dans l'ensemble, les résultats suggèrent que l'utilisation des techniques innovantes dans l'enseignement du français n'est pas encore généralisée, bien que certaines élèves y soient exposées de manière régulière ou fréquente.

### 3. Au-delà de l'enseignement : comment l'attitude de l'enseignant peut impacter la vie des élèves

Certes, les enseignants jouent un role capital dans la vie de leurs élèves, non seulement en tant que pourvoyeurs de connaissances, mais aussi en tant que modèles. En fait, l'attitude et le comportement de l'enseignant peuvent avoir des retombées sur la vie privée de leurs élèves, au-delà de leur apprentissage scolaire. Les enseignants peuvent être des sources d'inspiration pour leurs élèves, les aider à développer leur confiance en eux-mêmes et en leur avenir, ainsi que leur apprendre à naviguer dans le monde complexe qui les entoure.

Dans cette optique, l'enquête que nous avons menée dans le cadre de ce travail contenait des questions pointues visant à comprendre comment l'attitude de l'enseignant peut influencer la vie de ses élèves, en se basant sur les témoignages des élèves qui constituent notre échantillon.

#### i. Le comportement des enseignants et la dimension relationnelle enseignant-apprenant

Le comportement des enseignants est un facteur clé de la dimension relationnelle enseignant-apprenant, et il est essentiel de favoriser un climat de confiance et de respect mutuel pour créer un environnement d'apprentissage positif et productif. Pour cette raison, nous avons orienté notre enquête pour questionner les élèves sur ladite hypothèse.

Figure 6: Le comportement des enseignants et la dimension relationnelle Ensei-Appre

| | Effectifs | % Rep. |
|---|---|---|
| **Pas d'accord du tout** | 4 | 4,5% |
| **Plutôt pas d'accord** | 7 | 8% |
| **Plutôt d'accord** | 31 | 35,2% |
| **Tout à fait d'accord** | 46 | 52,3% |
| **Total** | **88** | **100%** |

Source : Sphinx, auteur

A la lecture de la figure ci-dessus, on peut dire qu'à peu près de 83% (52,3%+31%) des élèves sont d'accord avec l'hypothèse selon laquelle le comportement des enseignants est un facteur important pour renforcer la relation enseignant-apprenant. Une proportion modeste d'élèves qui ne sont pas d'accord du tout (4,5%) ou plutôt pas d'accord (8%).Cela peut être une indication utile pour les enseignants pour comprendre l'importance de leur comportement dans la création d'un climat de confiance et de respect mutuel avec leurs élèves d'une part et, d'autre part, dans le renforcement de la relation enseignant-apprenant et pour aider à améliorer les relations avec leurs élèves.

#### ii. L'enseignant vu par les élèves : perception de son comportement

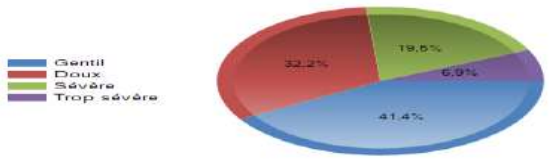
La réussite scolaire et le bien-être émotionnel des élèves sont conditionnés par l'empreinte de l'enseignant. C'est pourquoi il est important de recueillir les impressions des élèves sur le comportement de leur enseignant. Dans ce cadre, nous allons explorer la perception des élèves quant au comportement de leur enseignant.

Dans le cadre de notre enquête, les élèves ciblés ont été invités à évaluer le comportement de leur enseignant en choisissant parmi quatre options: Gentil, Doux, Sévère, et Trop sévère.

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°10
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

Figure 7:L'opinion des élèves sur le comportement de leur enseignant

| | Effectifs | % Rep. |
|---|---|---|
| **Gentil** | 36 | 41,4% |
| **Doux** | 28 | 32,2% |
| **Sévère** | 17 | 19,5% |
| **Trop sévère** | 6 | 6,9% |
| **Total** | **87** | **100%** |




Source : Sphinx, auteur

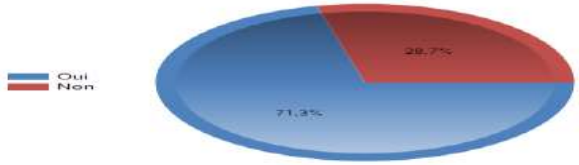
D'après les résultats présentés dans la figure ci-dessus, la majorité des élèves (41,4%) ont décrit leur enseignant comme "gentil", suivi de près par ceux qui l'ont décrit comme "doux" (32,2%). Seulement 19,5% des élèves ont trouvé leur enseignant "sévère", tandis que 6,9% ont trouvé qu'il était "trop sévère".

Par conséquent, cette conclusion fournit une indication intéressante de l'opinion des élèves sur le comportement de leur enseignant, dont deux tiers se sont penché sur la gentillesse du comportement de leurs enseignants. Mais, il serait important de noter que les différentes perceptions ne permettent pas de tirer des conclusions générales sur les enseignants en général, car les opinions peuvent varier considérablement en fonction des circonstances individuelles.

Dans le même ordre d'idées, afin d'approfondir notre compréhension du comportement des enseignants, nous avons posé une question précise aux élèves pour recueillir leur point de vue sur la contribution du comportement de leur enseignant à la création d'une relation fiable et constructive entre eux. Cette question avait pour but de nous aider à mieux comprendre la perception des élèves sur l'impact du comportement enseignant sur la qualité de la relation éducative. Les données recueillies en lien avec le sujet en question sont présentées dans la figure ci-dessous.

Figure 8: Le comportement de l'enseignant

| | Effectifs | % Rep. |
|---|---|---|
| **Oui** | 62 | 71,3% |
| **Non** | 25 | 28,7% |
| **Total** | **87** | **100%** |




Source : Sphinx, auteur

Sur un total de 87 répondants, 62 élèves (soit 71,3%) ont répondu "Oui", indiquant qu'ils considèrent que le comportement de leur enseignant contribue à créer une relation fiable et constructive pour leur relation. En revanche, 25 élèves (soit 28,7%) ont répondu "Non", jugeant qu'ils ne perçoivent pas le comportement de leur enseignant comme fiable et constructif pour leur relation. Par ailleurs, la grande partie d'élèves interrogés considèrent que le comportement de leur enseignant contribue à établir une relation de confiance et de coopération mutuelle. Cependant, une minorité d'élèves semble avoir une opinion négative à cet égard.

Force est de conclure que le comportement de l'enseignant dans la construction d'une relation de confiance avec ses élèves est déterminant, tout en mettant en évidence la nécessité de sensibiliser les enseignants sur l'impact de leur comportement sur la qualité de la relation éducative.

## 4. Les recommandations des élèves pour établir une relation respectueuse et productive avec leur enseignant

Dans la cadre d'adopter une approche participative en impliquant les élèves en tant qu'acteurs déterminants dans la réussite de l'apprentissage, nous avons demandé à notre échantillon d'élèves de proposer des recommandations solides et pertinentes pour construire un nouveau paradigme en mode mixte.

Les résultats de notre enquête sur les recommandations des élèves pour établir une relation solide et intégrée avec leur enseignant sont présentés dans le tableau ci-dessous.

A la lecture des résultats, on peut remarquer que le respect mutuel est la recommandation la plus fréquemment citée par les élèves, avec une proportion de 33,3%. Cela souligne l'importance de la relation de respect entre l'enseignant et l'élève pour établir une relation solide et intégrée.

Ensuite, plusieurs autres recommandations sont reformulées, avec des parts mitigées et faibles, telles que le dialogue et la discussion (6,1%), l'intégration et l'accompagnement des élèves (4,5%), l'écoute et la simplification des leçons (4,5%), le sérieux (4,5%), la gentillesse (4,5%), la communication et la gentillesse (4,5%), l'humanité, la gentillesse et le professionnalisme (3,0%), le traitement équitable, le dialogue et la motivation (3,0%), le respect mutuel et l'écoute (3,0%), l'ambiance (3,0%), l'accompagnement des élèves (3,0%), la compréhension (3,0%), une atmosphère saine (1,5%), le traitement équitable et le dialogue (1,5%), le soft skills (1,5%), le respect mutuel et la connaissance des droits et devoirs de chacun envers l'autre (1,5%), le respect mutuel et la communication (1,5%), la simplification des leçons (1,5%), la non-discrimination entre les élèves (1,5%), la motivation (1,5%), la façon dont il nous comprend (1,5%), la confiance et le sérieux dans le milieu de travail (1,5%), la communication et le respect mutuel (1,5%) et la communication (1,5%).

Ces résultats mettent en évidence l'importance de divers facteurs pour établir une relation solide et intégrée avec les enseignants, tels que le respect mutuel, la communication, l'écoute, l'accompagnement et la compréhension. Les élèves apprécient également la gentillesse, le sérieux et une ambiance saine dans le milieu de travail. Ces recommandations peuvent être utiles aux enseignants pour améliorer leur relation avec leurs élèves.

Figure 9: Récapitulatif des recommandations des élèves

Source : auteur

En guis conclusion, les résultats de notre enquête qui a été adressée aux élèves dévoilent plusieurs éclairages à propos de la dimension relationnelle enseignant apprenant sous l'œil de l'élève.

En effet, notre enquête souligne l'importance de l'adolescence comme période de transition et de changement, qui peut avoir des effets mitigés sur l'entourage scolaire des élèves. Par conséquent, les enseignants devraient être conscients de l'impact potentiel de cette période sur leurs élèves et sur leur relation avec eux, et développer des techniques pédagogiques pour mieux gérer cette transition et favoriser une relation saine et productive avec les élèves.

Il est également recommandé que les enseignants communiquent clairement et efficacement pour s'assurer que tous les étudiants comprennent bien les sujets enseignés, et qu'ils adoptent des méthodes pédagogiques innovantes pour permettre à tous les élèves de comprendre les sujets enseignés.

Par ailleurs, les résultats de l'enquête montrent également l'importance de la compétence de l'enseignant, ainsi que de sa capacité à être à l'écoute, à avoir des qualités humaines et à créer une ambiance favorable.

Enfin, l'analyse exploratoire des réponses des élèves afin de renforcer la dimension relationnelle met en évidence l'importance de divers facteurs pour établir une relation solide et intégrée avec les enseignants, tels que le respect mutuel, la communication, l'écoute, l'accompagnement et la compréhension.

## IV. La voix des enseignants: Comment la relation enseignant-apprenant affecte l'apprentissage

Apres avoir examiné les témoignages des élèves sur le sujet en question, dans ce dernier axe, nous allons nous intéresser à la relation enseignant-apprenant et son impact sur l'apprentissage des élèves sous l'œil des enseignants parce que ces derniers sont des acteurs clés de la réussite scolaire des élèves, et leur relation avec ces derniers peut avoir un effet important sur leur motivation, leur engagement et leur performance académique. En effet, une relation positive et de confiance entre l'enseignant et l'apprenant peut favoriser l'apprentissage et la rétention des connaissances, tandis qu'une relation négative peut avoir l'effet inverse.

Par ailleurs, nous allons donc écouter la voix des enseignants et comprendre comment ils perçoivent leur relation avec les élèves, les facteurs qui influencent cette relation, ainsi que les stratégies qu'ils mettent en place pour améliorer la qualité de leur interaction avec les apprenants. En explorant cette dimension relationnelle de l'enseignement, nous pourrons mieux comprendre les mécanismes qui sous-tendent l'apprentissage et la réussite scolaire des élèves

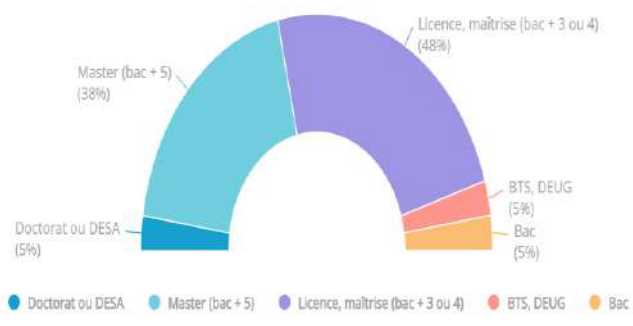
### 1. Niveau d'étude

En se basant sur la répartition de l'échantillon cible en fonction de leur niveau d'études, il est clair que les résultats montrent que près de la moitié des participants (48%) ont un niveau de licence ou de maîtrise (bac + 3 ou 4), suivis par ceux ayant un niveau de Master (bac + 5) représentant 38% des participants. Les répondants avec un doctorat ou DESA représentent 5% de l'échantillon, tout comme ceux avec un BTS ou DEUG et ceux avec un niveau de BAC.

Les résultats indiquent que notre échantillon a un niveau intellectuel relativement élevé (BAC+3), ce qui suggère que les enseignants sont de bonne qualité et cela pourrait avoir un impact significatif sur la réussite de l'apprentissage.

Figure 1410: La répartition de l'échantillon selon l'éducation

| | % Obs. |
|---|---|
| **Doctorat ou DESA** | **5%** |
| **Master (bac + 5)** | **38%** |
| **Licence, maîtrise (bac + 3 ou 4)** | **48%** |
| **BTS, DEUG** | **5%** |
| **Bac** | **5%** |
| **Total** | **100%** |




Source : Sphinx, auteur

## 2. Gérer efficacement la dimension relationnelle Enseignant-Apprenant à adolescence

L'enseignement est une profession exigeante qui nécessite une approche pédagogique adaptée aux besoins des apprenants, en particulier à l'adolescence. Cette période de transition peut être difficile à gérer pour les enseignants, car elle implique souvent des changements importants dans la relation Enseignant-Apprenant.

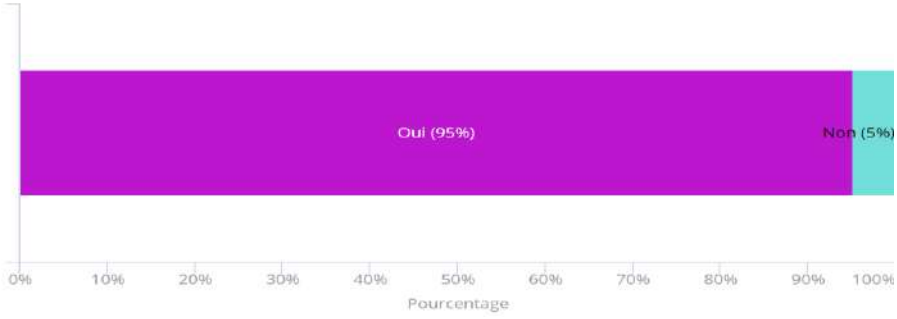
Dans ce contexte, il est important de comprendre l'impact de l'adolescence sur cette relation et de trouver des moyens efficaces de gérer les comportements perturbateurs tout en favorisant des relations positives avec les apprenants. Dans cette deuxième partie d'analyse, nous allons explorer les facteurs clés qui influencent la relation Enseignant-Apprenant à l'adolescence et les stratégies que les enseignants peuvent utiliser pour créer un environnement d'apprentissage respectueux et productif pour tous les apprenants.

### i. L'adolescence comme facteur déterminant dans la relation enseignant-apprenant :

Le tableau fourni présente les résultats d'une enquête menée auprès d'un échantillon d'enseignants portant sur la question de savoir si l'adolescence est un facteur déterminant dans la relation enseignant-apprenant. Les résultats indiquent que 95% des enseignants interrogés ont répondu "oui" à la question, tandis que seulement 5% ont répondu "non". Par conséquent, il semble que la grande majorité des enseignants de l'échantillon croient que l'adolescence joue un rôle important dans la relation enseignant-apprenant.

**Figure 15: L'adolescence et l'apprentissage**

| | % Obs. |
|---|---|
| **Oui** | 95% |
| **Non** | 5% |
| **Total** | **100%** |




Source : Sphinx, auteur

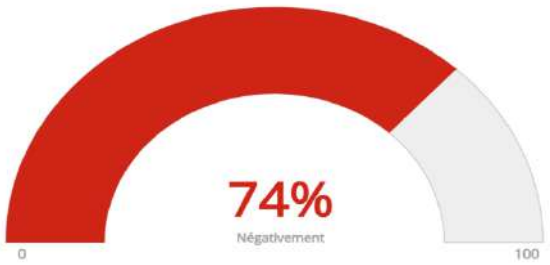
### ii. L'adolescence et le processus de l'enseignement

Pendant l'adolescence, l'enseignement et l'apprentissage peuvent être compliqués, mais les enseignants peuvent aider leurs élèves à réussir à l'école et dans la vie en comprenant les défis

spécifiques que présentent les adolescents. En effet, selon l'analyse de la question portant sur l'influence de l'adolescence sur le processus d'enseignement, 74% des répondants ont déclaré que l'adolescence a une influence négative sur l'enseignement, tandis que seulement 26% des répondants ont montré que l'adolescence a une influence positive. Ces résultats suggèrent que les changements cognitifs et émotionnels qui se produisent à cette période de la vie peuvent rendre l'enseignement difficile pour les adolescents, et que les enseignants doivent faire face à des défis particuliers pour les aider à réussir.

Figure 16: L'adolescence et le processus de l'enseignement

| | % Rep. |
|---|---|
| **Positivement** | 26% |
| **Négativement** | 74% |
| **Total** | **100%** |




Source : Sphinx, auteur

### 3. Stratégies efficaces pour gérer les comportements perturbateurs et provocateurs des apprenants en classe

Pour obtenir des témoignages sur les méthodes efficaces de gestion des comportements perturbateurs et provocateurs des apprenants, les réponses sont variées et mitigées et peuvent être regroupées en cinq catégories. Le premier groupe, qui représente la grande majorité, a constaté que l'application d'une charte de déontologie en classe peut aider à établir des attentes claires et à fournir une structure pour les comportements acceptables en classe. Toutefois, il est important de noter que la charte de déontologie ne doit pas être considérée comme une solution unique, mais plutôt comme faisant partie d'une stratégie globale.

Le deuxième groupe de répondants a jugé que la meilleure technique est la communication avec les collègues en vue d'obtenir des conseils et du soutien. Les reproches peuvent être contre-productifs et aggraver la situation, tandis que les rapports peuvent être nécessaires dans certaines circonstances, mais ne devraient pas être utilisés de manière excessive ou abusive.

Le troisième groupe suggère d'établir des repères disciplinaires pour l'élève. Cela peut aider l'apprenant à comprendre les conséquences de ses comportements, mais cela ne doit pas être utilisé comme une mesure punitive. Il est important de s'assurer que les repères disciplinaires sont clairs, équitables et adaptés à la situation.

Le quatrième groupe préconise de rester calme et détendu en parlant à l'apprenant à la fin de la séance, et de s'informer auprès de la surveillance générale de sa situation familiale et de son comportement chez les autres professeurs. Cela peut aider à établir une relation positive avec l'apprenant et à comprendre les facteurs qui peuvent influencer son comportement. Toutefois, il est important de noter que cela ne doit pas être considéré comme une mesure unique, mais plutôt comme faisant partie d'une stratégie globale.

Enfin, le dernier groupe conseille d'intégrer parfois l'apprenant perturbateur et provocateur dans les cours, tandis que d'autres fois, il est négligé. Cela peut être problématique car cela peut aggraver la situation en ne fournissant pas de structure claire pour les comportements

acceptables en classe. Il est important de fournir une approche cohérente et équitable pour tous les apprenants en classe.

**Figure 17: La gestion des apprenants perturbateurs et provocateurs**

Source : Sphinx, auteur

Dans l'ensemble, il n'y a pas de recette magique pour gérer un apprenant perturbateur et provocateur. Une stratégie globale inclusive qui comprend des pratiques telles que l'application d'une charte de déontologie, la communication avec les collègues, l'établissement de repères disciplinaires, la compréhension des facteurs qui influencent le comportement de l'apprenant et une approche cohérente et équitable pour tous les apprenants en classe peut être utile pour gérer efficacement les comportements perturbateurs et provocateurs en classe.

Dans le même ordre d'idées, une autre question a été posée concernant la gestion des relations positives avec les apprenants à l'adolescence. Les réponses fournies sont toutes pertinentes et offrent différentes approches pour établir des relations positives avec les apprenants adolescents :

- ⊕ La majorité des enseignants ont souligné l'importance de la communication et de la prise en considération de cette phase transitoire de l'adolescence lors de la communication. Il est également suggéré de mettre en place un contrat pédagogique "droit et obligations", qui peut aider à clarifier les attentes des élèves et à établir des limites claires.
- ⊕ Des enseignants ont mis l'accent sur de la participation active des élèves dans le cours, en leur offrant des occasions de s'engager dans des activités amusantes et en encourageant leur potentiel. Cela peut aider les élèves à se sentir plus impliqués dans le processus d'apprentissage et peut contribuer à renforcer leur estime de soi.
- ⊕ Des enseignants ont confirmé l'importance de l'écoute en général. Une politique d'écoute efficace peut aider les enseignants à mieux comprendre les préoccupations des élèves et à mieux répondre à leurs besoins. Les enseignants doivent être à l'écoute des élèves et prendre en compte leurs préoccupations lorsqu'ils planifient leurs leçons.
- ⊕ Des enseignants ont mis en évidence l'importance de créer un environnement d'apprentissage où tous les apprenants se sentent valorisés et respectés. Cela peut être réalisé en écoutant activement les préoccupations et les idées des élèves, en leur offrant des occasions de s'exprimer et de partager leurs idées et en leur confiant des tâches et des responsabilités.
- ⊕ Enfin, Des enseignants ont suggéré de donner aux élèves l'occasion de parler de l'actualité en fin de séance. Cela peut être un moyen utile de mieux connaître les élèves et de renforcer leur engagement dans le processus d'apprentissage.

Figure 18: La gestion des relations positives avec les apprenants à

l'adolescence

Source : Sphinx, auteur

En gros, pour créer des relations positives avec les apprenants à l'adolescence, il est important de les écouter, de les impliquer activement dans le processus d'apprentissage, de communiquer de manière efficace et de créer un environnement d'apprentissage qui les valorise et les respecte.

## 4. La barrière linguistique en classe : Comment la non-maîtrise du français peut entraîner des conflits avec les enseignants

La deuxième hypothèse à vérifier dans le cadre de ce travail est relative aux difficultés des élèves dans l'apprentissage des matières scolaires peuvent être causées par plusieurs facteurs, notamment la non-maîtrise de la langue d'enseignement. Dans le cas des pays francophone, la langue française est souvent considérée comme une barrière pour certains apprenants qui ne la maîtrisent pas suffisamment. Cette situation peut causer des conflits avec les enseignants et une négligence de la matière enseignée.

A cet égard, nous avons adressé plusieurs aux enseignants de la langue française afin d'explorer les différentes façons dont la non-maîtrise de la langue française peut affecter la communication entre les enseignants et les apprenants.

### i. La langue française comme obstacle à l'apprentissage

Selon notre enquête, la majorité des enseignants (55%) ont répondu "non" à la question de savoir si la communication est facile avec les apprenants qui ne maîtrisent pas la langue française, tandis que 45% ont répondu "oui". Force est de dire que communiquer avec des apprenants qui ne parlent pas couramment la langue française peut être un défi pour certains enseignants. Cela peut être dû à des différences culturelles, à une maîtrise limitée de la langue, ou à d'autres facteurs qui peuvent rendre la communication difficile.

Figure 19: Le non maitrise de langue française

| | % |
|---|---|
| **Oui** | **45%** |
| **Non** | **55%** |
| **TOTAL** | **100%** |

Source : Sphinx, auteur

Cependant, il est important de noter que la communication peut être améliorée grâce à des méthodes pédagogiques adaptées, telles que l'utilisation de supports visuels, des exercices interactifs, des traductions, ou des explications plus simples et plus concrètes.

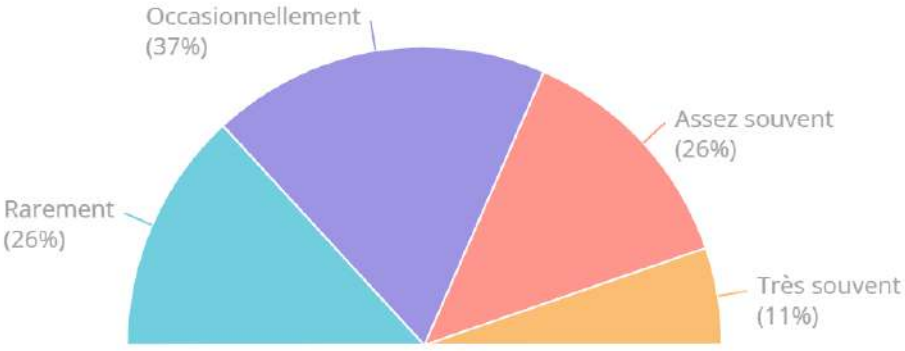
Il est également important de faire preuve de patience et d'empathie avec les apprenants qui apprennent une nouvelle langue, car cela peut prendre du temps pour qu'ils se sentent à l'aise et puissent communiquer avec confiance.

### ii. Utilisation de la langue maternelle pour clarifier les consignes et expliquer les concepts en classe

La fréquence à laquelle les enseignants font recours à la langue maternelle arabe pour clarifier les consignes et lors des explications en classe est répartie en cinq catégories allant de "jamais" à "très souvent". Il est intéressant de noter que la majorité des enseignants font recours à la langue maternelle arabe au moins de manière occasionnelle (63%). Seulement 26% des enseignants ont répondu qu'ils le faisaient rarement, tandis que 11% ont déclaré qu'ils utilisaient fréquemment leur langue maternelle pour clarifier les consignes et les concepts.

En fait, l'utilisation de la langue maternelle peut être une pratique courante parmi les enseignants pour faciliter la communication avec les apprenants qui ne maîtrisent pas bien la langue française. Cependant, la fréquence varie en fonction des enseignants et des contextes d'enseignement.

**Figure 20: L'utilisation de la langue maternelle sur l'apprentissage**




Source : Sphinx, auteur

Force est de noter que l'utilisation de la langue maternelle doit être utilisée avec précaution et à bon escient, car elle peut également avoir des effets négatifs sur l'apprentissage de la langue cible. Les enseignants doivent trouver un équilibre entre l'utilisation de la langue maternelle

pour faciliter la compréhension et l'immersion dans la langue française pour encourager l'apprentissage de la langue cible.

### iii. Stratégies pour éviter le blocage de l'incompréhension en classe

Le premier graphique présent la répartition des enseignants qui utilisent d'autres techniques pour éviter le blocage de l'incompréhension en classe. Sur un total de 21 enseignants interrogés, 85% ont répondu positivement à la question, tandis que 15% ont répondu négativement. Ces résultats montrent que la plupart des enseignants ont recours à des techniques supplémentaires pour aider les apprenants à surmonter les blocages de l'incompréhension.

Pour la deuxième question (graphique 2), les réponses sur les types de techniques utilisées pour éviter le blocage de l'incompréhension en classe montrent une variété d'approches différentes. En effet, plusieurs enseignants ont souligné l'importance de l'utilisation des gestes et des exemples pour clarifier les consignes et expliquer les concepts. Ces gestes peuvent aider à rendre les instructions plus visuelles et compréhensibles pour les apprenants.

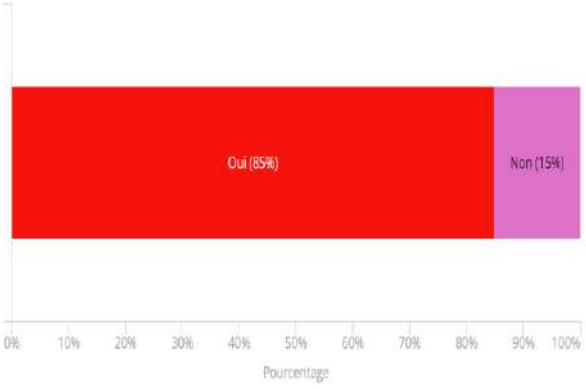
D'autres enseignants ont mentionné la nécessité de pousser la réflexion chez les apprenants pour encourager la compréhension et l'apprentissage actif. Cette approche peut aider les apprenants à développer leur pensée critique et à mieux comprendre les concepts abstraits.

Toutefois, certains enseignants ont également mentionné l'utilisation d'images pour aider les apprenants à comprendre les termes ou les expressions difficiles. Cette approche peut aider les apprenants à associer les concepts à des situations réelles et à mieux comprendre leur utilisation.

Enfin, des enseignants ont mentionné la technique de paraphrase, qui consiste à reformuler une phrase ou un concept dans des termes plus simples et plus compréhensibles pour les apprenants.

**Figure 21: L'utilisation de la langue maternelle sur l'apprentissage**

Graphique 1 : Techniques pour éviter le blocage de l'incompréhension




Graphqiue 2 :Types de techniques

Source : Sphinx, auteur

Cependant, les différentes techniques susmentionnées soulignent l'importance d'utiliser une variété d'approches pédagogiques pour aider les apprenants à comprendre les concepts. Les

enseignants doivent être flexibles et créatifs dans leur approche pour s'adapter aux besoins et aux niveaux de compétence de chaque apprenant.

En utilisant des techniques supplémentaires pour éviter le blocage de l'incompréhension, les enseignants peuvent aider les apprenants à surmonter les obstacles liés à la langue et à progresser dans leur apprentissage de manière plus efficace.

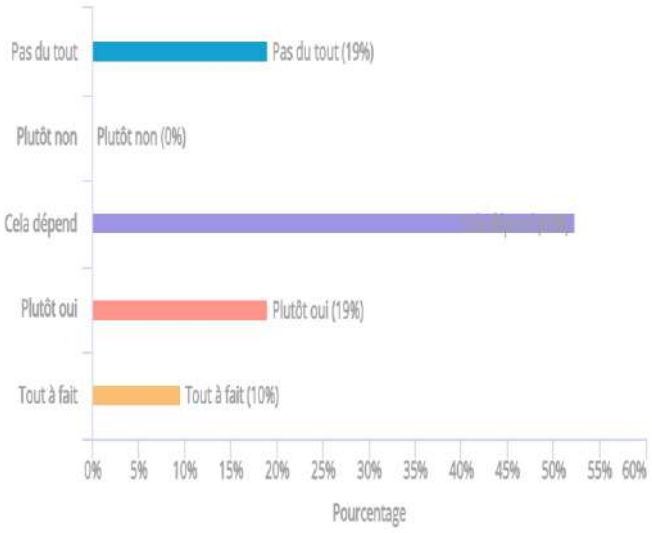
### iv. La non-maîtrise du français langue étrangère, un facteur décourageant pour les apprenants et créateur de conflits

L'apprentissage d'une matière en langue étrangère peut être un véritable défi pour les apprenants, en particulier lorsqu'il s'agit d'une langue qu'ils ne maîtrisent pas bien, comme le français. En effet, la non-maîtrise de la langue peut avoir un impact significatif sur la compréhension des consignes, la participation en classe et la réussite académique en général. De plus, cette barrière linguistique peut souvent conduire à des conflits et à une perte de motivation chez les apprenants. Dans cette perspective, il est important de recueillir les témoignages de praticiens sur ce sujet.

**Figure 22: La non maîtrise du français langue étrangère NMFLE**

Graphqiue 1 : La NMFLE-Un risque de désintérêt pour la matière

Graphqiue 2 : La NMFLE-Uun facteur de conflit en classe




Source : Sphinx, auteur

En ce qui concerne la question portant sur la non-maîtrise du français langue étrangère en tant que risque de désintérêt pour la matière (graphique 1), les résultats de notre enquête montrent que la majorité des praticiens (62 %) sont d'accord que la non-maîtrise du français langue étrangère par certains apprenants peut les amener à délaisser la matière, avec 33 % répondant "Tout à fait" et 29 % répondant "Plutôt oui". Toutefois, un pourcentage non négligeable de praticiens (24 %) estime que cela dépend de la situation, tandis que seulement 15 % des répondants sont en désaccord avec cette affirmation.

Quant à la deuxième question liée à la non-maîtrise du français langue étrangère en tant que facteur de conflit en classe (graphique 2), les résultats indiquent que la majorité des praticiens (71 %) estiment que la non-maîtrise du français langue étrangère par certains apprenants peut potentiellement provoquer des conflits en classe, avec 19 % répondant "Tout à fait" et 52 %

répondant "Cela dépend". Toutefois, 19 % des répondants pensent que cela ne pourrait pas provoquer de conflits, tandis que 10 % sont plutôt en accord avec cette idée.

En guis conclusion, notre enquête met en évidence l'importance de la maîtrise de la langue française pour la réussite des apprenants en classe, ainsi que pour la qualité de l'enseignement et de l'interaction entre les élèves et les enseignants. Les résultats montrent que la non-maîtrise du français langue étrangère peut conduire à un désintérêt pour la matière et potentiellement provoquer des conflits en classe, ce qui peut affecter négativement la motivation et l'apprentissage des apprenants. Les praticiens ont également partagé diverses stratégies pour aider les apprenants à surmonter les barrières linguistiques et éviter le blocage de l'incompréhension en classe. Il est donc crucial que les enseignants prennent en compte ces aspects et adaptent leur méthode d'enseignement pour répondre aux besoins des apprenants qui rencontrent des difficultés avec la langue française.

## 5. L'importance de l'attitude de l'enseignant dans la construction de relations solides avec les apprenants

Afin d'améliorer l'efficacité de la transmission de connaissances, l'enseignant est responsable de l'établissement d'une relation solide et fructueuse avec ses apprenants. Cette relation est essentielle pour encourager la participation active des apprenants, stimuler leur motivation et favoriser leur apprentissage. C'est dans cette optique que nous nous intéressons à l'hypothèse selon laquelle l'attitude et le mode de comportement de l'enseignant jouent un rôle primordial dans la construction de cette relation enseignant-apprenant.

Nous allons explorer cette hypothèse à travers les réponses aux questions suivantes : lesquelles des méthodes les praticiens aimeraient-ils suivre pour établir des relations solides avec leurs apprenants, quelles sont les raisons de leur choix, est-ce que la gentillesse a un impact significatif sur la relation enseignant-apprenant et comment l'enseignant peut-il redresser la situation pour parvenir à une bonne maîtrise de classe ?

### i. Établir des relations solides avec les apprenants : les méthodes préférées des enseignants et les raisons sous-jacentes.

Une relation solide et fructueuse peut favoriser la motivation, l'implication et la confiance des apprenants. Dans cette perspective, deux question ont etet formulées dans le cadre de notre enquête afin de connaître les méthodes préférées des enseignants pour établir des relations solides avec leurs apprenants, ainsi que les raisons sous-jacentes à ces choix.

Selon les outputs du premier graphique sur la question relative aux méthodes préférées, les résultats de cette question indiquent que la majorité des enseignants interrogés (95%) préfèrent suivre la méthode de la souplesse pour établir des relations solides avec leurs apprenants. Seulement 5% enseignants ont opté pour la méthode de la dureté, tandis qu'aucun des répondants n'a choisi la méthode de la gentillesse. Ces résultats suggèrent que la souplesse est la méthode préférée pour établir une relation positive avec les apprenants.

En capitalisant sur la conclusion dont 95% enseignants interrogés préfèrent suivre une méthode de souplesse pour établir des relations solides avec leurs apprenants, les raisons sous-jacentes qui justifient ce choix sont variées, mais plusieurs enseignants ont souligné l'importance d'être sérieux et dur dans les situations nécessaires tout en étant gentil dans d'autres situations en utilisant des méthodes ludiques pour transmettre l'information. Certains

enseignants ont également souligné que les adolescents sont agités par diverses émotions liées à leur développement et que les brusquer risque de les affecter négativement. En somme, la souplesse apparaît comme la méthode préférée pour établir des relations solides avec les apprenants, permettant de s'adapter aux différentes situations et émotions des adolescents.

**Figure 23:Les méthodes préférées des enseignants et les raisons sous-jacentes**

Graphqiue 1 : Les méthodes préférées

Graphqiue 2 : Raisons sous-jacentes

Source : Sphinx, auteur

## 6. De la difficulté à la réussite : comment les enseignants peuvent-ils améliorer leur maitrise de classe ?

La maîtrise de classe est un facteur important pour les enseignants car elle peut jouer un rôle capital pour la réussite des élèves. Cependant, il peut y avoir des moments où l'enseignant peut rencontrer des difficultés à maintenir cette maîtrise, ce qui peut affecter négativement le contexte d'apprentissage. Dans cette cadre, afin de donner assez d'éclairage sur ce sujet, une question a été adressée aux enseignants afin de savoir comment ces derniers peuvent améliorer leur maîtrise de classe pour créer des conditions propices à l'apprentissage des élèves.

La présente sous-partie explore les réponses des enseignants interrogés dans le cadre de notre enquête, en se concentrant sur les différentes stratégies que les enseignants peuvent utiliser pour passer de la difficulté à la réussite dans la gestion de leur classe.

**Figure 24: L'utilisation de la langue maternelle sur l'apprentissage**

Source : Sphinx, auteur

En se fondant sur la répartition textuelle des réponses ci-dessus qui mettent en évidence différentes stratégies pour aider à améliorer la maîtrise de la classe.

Tout d'abord, un groupe d'enseignants ont souligné l'importance d'établir des relations solides et fructueuses avec les apprenants. Cela peut aider à créer un environnement positif pour

l'apprentissage et à réduire les comportements perturbateurs en classe. Pour y parvenir, il est important de bien écouter les élèves et de se concentrer sur leurs besoins individuels.

Ensuite, un deuxième groupe d'enseignants ont prononcé un autre point important qui est l'établissement de règles et d'attentes claires dès le début de l'année scolaire. Les enseignants ont souligné l'importance de s'assurer que les élèves comprennent ces attentes et les conséquences associées. Le fait de connaître les élèves individuellement et de répondre à leurs préoccupations peut également aider à établir une relation positive.

Cependant, le troisième groupe d'enseignants ont également souligné l'importance de conduire les élèves à être conscients de l'importance de la discipline en classe, tandis que d'autres ont recommandé d'utiliser des renforcements positifs pour encourager un comportement approprié et des conséquences appropriées pour les comportements inappropriés.

Enfin, un groupe d'enseignants ont souligné l'importance de ne pas révéler son vrai caractère en début d'année, ce qui peut donner aux élèves une impression erronée de leur enseignant. Dont enseignants ont recommandé de s'adresser aux apprenants turbulents par des questions au sujet du cours, ce qui peut les aider à se concentrer sur le sujet et à réduire les comportements perturbateurs.

En conclusion, les enseignants interrogés soulignent l'importance de l'établissement de règles claires dès le début de l'année scolaire, de l'écoute active et de la création de relations positives avec les élèves pour améliorer leur maîtrise de la classe. Ils recommandent également l'utilisation de renforcements positifs pour le comportement approprié des élèves et de conséquences appropriées pour les comportements inappropriés. Certains enseignants ont également mentionné l'importance de conduire les élèves à être conscients de l'importance de la discipline en classe et d'utiliser des questions au sujet du cours pour s'adresser aux élèves turbulents. En effet, les résultats de notre enquête menée auprès des enseignants révèlent que la majorité d'entre eux ont convenu de l'importance pour l'enseignant d'être conscient des changements cognitifs et émotionnels qui se produisent chez les adolescents, et de faire face à des défis particuliers pour les aider à réussir. De plus, les enseignants ont souligné l'importance d'adopter une approche innovante, fondée sur la flexibilité et la créativité, afin de s'adapter aux besoins et aux niveaux de compétence de chaque apprenant.En somme, selon les témoignages des enseignants, la dimension relationnelle enseignant-apprenant est importante pour la réussite de l'apprentissage. En conséquence, les praticiens sont appelés à être flexibles, créatifs et adaptatifs pour répondre aux besoins de chaque apprenant.

## Conclusion

La relation enseignant-apprenant est un aspect essentiel de l'apprentissage à l'adolescence, qui peut avoir un impact significatif sur la réussite scolaire et le développement socio-émotionnel des élèves.

Cependant, cette relation n'est pas une question simple et peut être influencée par de nombreux facteurs, tels que les différences individuelles entre les apprenants, les styles d'enseignement, les attitudes des enseignants et des élèves, les contextes socio-économiques, etc. Par conséquent, notre travail s'inscrit dans le cadre de cette réflexion, selon laquelle il a été démontré que la qualité de la relation enseignant-apprenant peut varier considérablement

d'un contexte à l'autre, ce qui nécessite des stratégies différentes pour améliorer cette relation en fonction des circonstances. Par exemple, dans certains contextes, la formation des enseignants peut être nécessaire pour les aider à mieux comprendre les besoins spécifiques des élèves adolescents et à adopter des pratiques pédagogiques adaptées. Dans d'autres cas, des interventions spécifiques pourraient être nécessaires pour aider les élèves à améliorer leur motivation, leur estime de soi ou leurs compétences sociales.

Pour le premier chapitre de ce travail, il nous a permis de comprendre l'importance de la dimension relationnelle dans l'enseignement et de mettre en lumière les facteurs clés qui favorisent l'apprentissage dans cette dimension. Nous avons vu que la construction de relations fructueuses entre l'enseignant et l'apprenant est essentielle pour un apprentissage efficace. Les fondements théoriques de la négociation sociale de Vygotsky, de la théorie du développement social de Bandura et des théories cognitives sociales nous ont aidé à comprendre les impacts de la construction de liens durables et significatifs sur l'apprentissage. Nous avons également exploré les défis de l'enseignement dans une société en mutation, y compris les différences culturelles, la réciprocité de la relation, les différences de personnalité, les limites du temps, les limites de l'âge et les relations virtuelles.

S'agissant du chapitre II de cette recherche, il a porté sur l'impact de la relation enseignant-apprenant sur l'apprentissage en examinant les témoignages de différents apprenants qui ont partagé leurs expériences personnelles. Les principales conclusions ont souligné l'importance de l'adolescence comme période de transition et de changement, la nécessité pour les enseignants d'être conscients des besoins et des défis spécifiques des élèves adolescents, et la nécessité de sensibiliser les enseignants à cette question pour améliorer la qualité de la relation enseignant-élève. Les résultats ont également suggéré que les enseignants doivent être compétents, à l'écoute, avoir des qualités humaines et créer une ambiance favorable pour améliorer leur relation enseignant-élève. Les enseignants doivent également être conscients des différences individuelles des apprenants en matière de compréhension et adopter des méthodes pédagogiques innovantes pour permettre à tous les élèves de comprendre les sujets enseignés. Les résultats ont également souligné l'importance de la communication claire et efficace des enseignants. Enfin, les opinions des élèves sur le comportement de leurs enseignants peuvent varier considérablement en fonction des circonstances individuelles, donc les différentes perceptions ne permettent pas de tirer des conclusions générales sur les enseignants en général.

Quant au chapitre trois, il a porté sur l'importance de la relation enseignant-apprenant dans l'apprentissage en se basant sur la voix des pratiquants. Les témoignages d'enseignants ont révélé que la qualité de cette relation a un impact significatif sur la réussite scolaire et le développement socio-émotionnel des élèves à cette période de leur vie (adolescence). En fait, les enseignants doivent être conscients des changements cognitifs et émotionnels chez les adolescents et adopter une approche innovante, flexible et créative pour répondre aux besoins et aux niveaux de compétence de chaque apprenant. En outre, la maîtrise des matières, en particulier des langues étrangères telles que le français, est essentiel pour éviter les conflits et favoriser la réussite des apprenants ainsi que la qualité de l'enseignement.

Par conséquent, les règles claires, une communication efficace et un environnement d'apprentissage valorisant et respectueux sont importants pour créer une relation positive entre enseignant et apprenant. Les stratégies proposées par les enseignants peuvent aider à gérer efficacement les comportements perturbateurs et provocateurs en classe. En somme, la dimension relationnelle enseignant-apprenant est cruciale pour la réussite de l'apprentissage à l'adolescence.

En conclusion, l'importance de la relation enseignant-apprenant dans l'apprentissage des élèves à l'adolescence a été largement soulignée dans cette recherche. Les témoignages des apprenants et des enseignants ont démontré que la qualité de cette relation a un impact significatif sur la réussite scolaire et le développement socio-émotionnel des élèves. Pour améliorer cette relation, les enseignants doivent être conscients des besoins et des défis spécifiques des élèves adolescents, adopter une approche pédagogique innovante, communiquer efficacement et créer un environnement d'apprentissage respectueux pour tous les apprenants. En somme, la réussite de l'apprentissage à l'adolescence dépend en grande partie de la qualité de la relation enseignant-apprenant, et les enseignants doivent être flexibles, créatifs et adaptatifs pour répondre aux besoins de chaque apprenant. En fin de compte, la création d'une relation enseignant-apprenant de qualité nécessite un effort commun de la part des enseignants, des élèves et de l'ensemble de la communauté éducative pour créer un environnement d'apprentissage positif et inclusif où les besoins individuels de chaque apprenant sont respectés et pris en compte.

## Bibliographie

Amri, A. M. (2016). The impact of teacher-student relationships on academic achievement in Omani schools. International Journal of Humanities and Social Science Research, 5(1), 22-29.

Al-Hamad, S., & Al-Sheikh, A. (2015).The impact of teacher-student relationship on student learning in Kuwaiti public schools. International Journal of Educational Research and Development, 4(1), 14-25.

Al-Shabibi, A. M. (2018). The effect of teacher-student relationships on student engagement and academic performance in Qatari schools. International Journal of Education and Social Science Research, 8(2), 67-75.

Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Teaching. Jossey-Bass.

Baker, Jean A. 2006. «Contributions of Teacher-Child Relationships to Positive School Adjustment During Elementary School». Journal of School Psychology. vol. 44, no 3, p. 211-229.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997).The teacher-child relationship and children's early school adjustment.Journal of School Psychology, 35(1), 61-79.

Bouchaib, A. (2017). La relation pédagogique dans l'enseignement primaire marocain : état des lieux et perspectives. Revue marocaine de pédagogie et de didactique, 8(1), 33-44.

Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). La relation pédagogique. Paris: Presses universitaires de France.

Davis, Heather A. (2001). «The Quality and Impact of Relationships between Elementary School Students and Teachers».Contemporary Educational Psyhcology. vol. 26, no 4, p. 431-453.

Dumas, Jean E. (2002). Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent. 2e édition. Bruxelles: De Boeck, 520 p.

Elsayed, M. E. (2019). The impact of teacher-student relationships on academic achievement in Egyptian secondary schools.Journal of Education and Practice, 10(11), 45-55.

Felouzis, G. (2007). Les effets de l'interaction enseignant-élève sur les apprentissages: synthèse des recherches et perspectives. Éducation et formations, (75), 79-92.

Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1991). Social cognition (2nd ed.). McGraw-Hill.

Galand, B. (2016). La confiance en soi en milieu scolaire. Éducation et Francophonie, 44(1), 146-162. doi:10.7202/1034726.

Gagne, R. M. (1985). The conditions of learning and theory of instruction (4th ed.). Holt, Rinehart and Winston.

Gage, N. A. (2017). Adolescent Development and the Biology of Puberty: Summary of a Workshop on New Research. Washington, D.C.: National AcademiesPress.

Gosselin, Catherine. (1999). «Échelle de la relation enseignant-élève. Version abrégée et traduite du Student-Teacher Relationship Scale (Pianta, 1992)>>. Document inédit.

Goupil, Georgette. (2007). Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. 3e édition. Montréal: Éditions de la Chenelière, 360 p.

Halabi, M. (2014). La relation pédagogique en contexte libanais: une analyse qualitative des représentations des enseignants. Revue des sciences de l'éducation, 40(2), 337-359.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. Child development, 72(2), 625-638.

Hatano, G., & Inagaki, K. (1991).Sharing cognition through collective comprehension activity.Dans L. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Éds.), Perspectives on socially shared cognition (p. 331-348). American Psychological Association.

Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. Online Readings in Psychology and Culture, 2(1), 1-26.

Levine, J. (1998). A mind at a time.Simon and Schuster.

Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003).Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children.Child Development, 74(4), 1145-1157.

Mercier, A., & Tardif, J. (2005). La relation éducative: Au cœur de la problématique de la formation. Revue des sciences de l'éducation, 31(2), 261-281.

Mhaidat, F. M., &Malkawi, A. I. (2016). The impact of teacher-student relationships on academic achievement in Jordanian schools. International Journal of Education and Social Science Research, 6(1), 19-30.

Noureddine, S. M. (2015). L'impact de la relation enseignant-apprenant sur la motivation et la réussite scolaire des élèves algériens. Revue algérienne des lettres, 1(1), 57-68.

Noddings, N. (2013). Education and democracy in the 21st century.Teachers College Press.

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. Journal of Educational Psychology, 101(1), 115-135.

Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004).Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. School Psychology Review, 33(3), 444-458.

Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. Journal of Applied Developmental Psychology, 21(5), 491-511.

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., &Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. Review of Educational Research, 81(4), 493-529.

Salah, H. M. (2017). The effect of teacher-student relationships on student achievement in Palestinian schools. International Journal of Research in Humanities and Social Studies, 4(2), 14-23.

Sousa, D. A. (2011). How the brain learns. Corwin Press.

Taie, S., &Alkhazaleh, R. (2018).The impact of teacher-student relationships on student engagement and academic achievement in Saudi Arabian schools. Journal of Education and Practice, 9(7), 43-50.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., &Vallières, E. F. (1992).The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. Educational and Psychological Measurement, 52(4), 1003-1017.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.

Wang, M. T., Eccles, J. S., & Kenny, S. (2017). Not lack of ability but more choice: individual and gender differences in choice of careers in science, technology, engineering, and mathematics. Psychological Science, 28(8), 1056-1065.

Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. Journal of Educational Psychology, 91(1), 76-97.

Wigfield, A., &Eccles, J. S. (2000).Expectancy-value theory of achievement motivation. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 68-81.

Woolfolk Hoy, A., & Weinstein, C. S. (2006). Student and teacher perspectives on classroom management.Dans C. M. Evertson& C. S. Weinstein (Éds.), Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues (p. 181-201).Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007).The scientific base linking social and emotional learning to school success.Journal of Educational and Psychological Consultation, 17(2-3), 191-210

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°10
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

# L'évaluation de l'éducation préscolaire en contexte marocain : bilan, défis et enjeux d'une meilleure qualité d'apprentissage pour tous

# The evaluation of preschool education in the Moroccan context: review, challenges, and issues of better learning quality for all

**Youssef HAMDANI**

Doctorant chercheur associé à l'équipe de Recherche en Education et Formation à l'Université Mohammed Premier

hamdan.youssef02@gmail.com

## Résumé

La présente contribution se propose l'évaluation de l'éducation préscolaire en contexte marocain, tout en construisant un bilan des résultats réalisés, des défis majeurs et des enjeux structurels d'une meilleure qualité d'apprentissage pour tous. Elle vise à atteindre deux objectifs organisés autour de l'analyse de l'état actuel du préscolaire et des perspectives de son développement. Ce travail repose sur une méthodologie qualitative pour le diagnostic de l'existant à travers une revue documentaire tout en se référant à l'analyse des cadres théoriques les plus préconisés et aux données statistiques officielles en lien avec l'évolution des aspects quantitatifs et qualitatifs de l'éducation préscolaire. Les résultats de cette recherche montrent que malgré les avancées remarquables enregistrées en matière du développement de l'éducation de la petite enfance, la situation actuelle interpelle la nécessité et l'urgence de mettre en place un préscolaire généralisé et de bonne qualité, tout en agissant sur les insuffisances et les faibles performances caractérisant plusieurs tutelles, plusieurs types d'institutions et d'intervenants, plusieurs types de contenus, de pratiques et de langues d'enseignement.La carte du préscolaire est ainsi caractérisée par des dysfonctionnement et des disparités significatifs en termes de chiffres, entre le privé majoritaire et le public (sectoriel) limité ; les régions et les provinces ;les garçons et les filles; les mondes rural et urbain; les modèles de préscolaires (moderne, traditionnel et jardins d'enfants), les gestionnaires et les structures de gestion (pilotage) ;le taux faible d'encadrement avec son corollaire la baisse de la qualité, et le manque de coordination entre les différents intervenants, qui opèrent de façon isolée.

**Mots clés** : Evaluation ; Education préscolaire ; Petite enfance ;Qualité ;Apprentissage.

## Abstract

This communication aims to evaluate preschool education in Morocco, while at the same time building a balance sheet of the results achieved, the major challenges and the structural issues of a better quality of learning for all. It aims to achieve two objectives organized around the analysis of the current state of preschool and development perspectives. This work is based on a qualitative methodology for the diagnosis of the existing through a documentary review while referring to the analysis of the most recommended theoretical frameworks and official statistical data related to the evolution of quantitative aspects and quality of preschool education. The results of this research show that despite the remarkable progress made in the development of early childhood education, the current situation calls into question the need and the urgency to set up a generalized and good quality preschool. At the same time, it tackles the shortcomings and weak performance of several departments, several types of institutions and stakeholders, several types of content, practices and languages of instruction. The preschool map is thus characterized by significant dysfunctions and disparities in terms of numbers, between the majority private and the limited (sectoral) public; regions and provinces; boys and girls; rural and urban worlds; preschool models (modern, traditional and kindergarten), managers and management structures (pilotage); the low rate of supervision and its corollary the decline in quality, and the lack of coordination between the various stakeholders, operating in isolation.

**Keywords:** Evaluation; Preschool education; Early childhood; Quality; Learning.

### Introduction

Le développement de l'éducation de la petite enfance est mondialement reconnu comme un incontournable pour la garantie d'une scolarisation réussie et de qualité. Ce concept d'éducation préscolaire est défini comme étant « une période d'éducation prise en charge par les institutions qui accueillent les enfants âgés de quatre à six ans »(Roi, 2000).Il « vise à faciliter l'épanouissement physique, cognitif et affectif de l'enfant, sa socialisation et le développement de son autonomie à travers des techniques d'apprentissage et l'exercice d'activités pratiques et artistiques »(MENESFCRS, 2004). L'Afrique est actuellement la région du monde la plus éloignée de cet objectif ambitieux et universel en termes d'accès, d'infrastructure, de ressources humaines compétentes, d'ingénierie du curriculum de l'éducation préscolaire, de professionnalisation.

Au Maroc, par le passé, les enfants de 3-6 ans ont été assimilés à leurs aînés de l'école primaire, aucune spécificité ne leur était reconnue. Ensuite,de nombreuses structures capables d'offrir un encadrement adéquat pour le développement, le bien-être et la santé des enfants ont vu le jour ces dernières années sur le territoire marocain en vue de garantir l'acquisition

de compétences et de capacités qui permettront aux enfants d'apprendre tout au long de leur vie.Certes, malgré les réalisations importantes et un développement rapidede l'institutionnalisation, de l'accès et de la généralisation ces dernières années, la qualité n'est pas souvent au rendez-vous et les structures d'accueil des enfants existantes sont loin de répondre aux exigences de préscolarisation entièrement étendue et aux standards internationaux identifiés par la recherche ou reconnus par les grandes organisations actives dans la promotion de l'éducation pré-primaire.

Le rôle décisif de la qualité de l'éducation dans le développement n'est plus à démontrer car aucun pas n'est jamais parvenu à un progrès rapide avec des taux élevés d'analphabétisme, de malnutrition et de morbidité. La qualité du système éducatif marocain est depuis toujours un objet de questionnements et de critiques devant le fait paradoxal que la recherche de « la qualité sans la généralisation conduit à un enseignement élitiste fermé à la majorité de la population et la généralisation sans la qualité constitue une perte de temps et d'argent »(Bamhamed, 2018).Confirmée plus récemment, « malgré une volonté réformatrice et une vision stratégique partagée, l'école publique n'assure pas les apprentissages fondamentaux et suscite la défiance des citoyens au même titre que les évaluations nationales sur les acquis des élèves confirment la crise des apprentissages »(MENEPS, 2022).

Ce contexte problématique de l'éducation préscolaire en particulier conduit plus ou moins ou développement du sous-développement éducatif. Devant cette situation dynamique au fil de l'histoire pédagogique marocaine, plusieurs questions se posent, notamment :Quelle est la situation actuelle du préscolaire au Maroc ?Quels sont les défis qui touchent l'éducation pré-primaire ?Et que faire pour améliorer le fonctionnement et la qualité de ce secteur ?

Dans cet article, nous aborderons dans un premier temps les réalisations saillantes en matière du développement de l'éducation pour la petite enfance sur le territoire marocain. Ensuite, nous analyserons les défis structurels empêchant l'essor du secteur. Enfin, nous discuterons les enjeux à gagner pour un futur meilleur de l'éducation préscolaire.

## I- Méthodologie adoptée

Pour donner des éléments de réponse à cette problématique de l'éducation préscolaire, une approche méthodologique qualitative a été fixée. Il s'agit essentiellement de :

-faire une analyse de la documentation existante au Maroc et ailleurs en tenant compte des référentiels juridiques et organisationnels ainsi que les études et les rapports nationaux et internationaux.

-faire une analyse des données statistiques officiellement disponibles sur le secteur de l'éducation préscolaire au Maroc.

## II- Résultats essentiels sur l'état de l'éducation préscolaire et perspectives d'amélioration

Le préscolaire est confronté à un paradoxe problématique dans le sens où « tout le monde s'entend pour dire que l'éducation préscolaire est la clé de l'instauration d'une éducation de qualité au Maroc et le levier de son développement. Cependant, personne ne se préoccupe suffisamment de la mise en place d'un préscolaire généralisé et de qualité »(GEF, 2014). De plus, les études et les travaux scientifiques sur la question de la petite enfance sont récents et accompagnent surtout les réformes pédagogique sau moment des crises de l'éducation.

### 1. Bilan des réalisations pour un éclairage sur la situation de la préscolarisation

Le système de l'enseignement préscolaire a enregistré des avancées réelles que nous aborderons dans deux grandes dimensions à savoir :

-l'analyse des aspects quantitatifs (L'offre, la demande, la couverture géographique, la répartition par rapport au genre) ;

-l'analyse des aspects qualitatifs(Les structures d'accueil, les programmes, les méthodes, les modèles, la qualité des infrastructures, la gestion centrale, les gestions régionales et provinciales, l'action des partenaires, à savoir associations et collectivités territoriales).

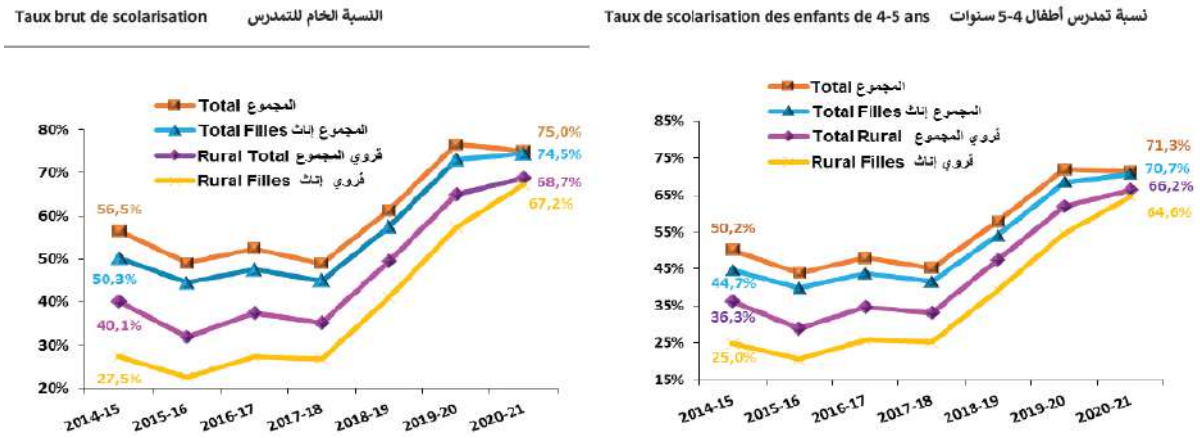
Sur le plan de la démocratisation de l'accès, le préscolaire se caractérise par l'accroissement rapide de l'offre et de la demande. En effet, de multiples initiatives publiques, parapubliques, associatives et privées ont été mises en œuvre pour faciliter l'accès et améliorer le niveau du préscolaire. Cependant, d'importantes disparités liées à des facteurs économique, sociaux et culturels persistent. L'offre en matière d'enseignement préscolaire « reste partielle et qualitativement hétérogène » (INDH, 2019).Elle requière davantage d'effort et de vigilance. Cette offre est envisagée à travers les réalisations en termes d'effectifs, de structures et de

ressources humaines. Quant à la demande, elle s'exprime par le nombre d'enfants en âge du préscolaire, des infrastructures et capital humain nécessaire à la généralisation de l'éducation de la petite enfance.

La part des opérateurs institutionnels, en matière de préscolarisation reste dominée par celle des établissements sous tutelle du ministère de l'éducation. Le taux de préscolarisation a évolué au fil des dernières années, mais reste faible dans le sens où c'est « seulement 50% des enfants âgés de 4 à 5 ans bénéficient d'un enseignement préscolaire structuré et moderne (70% en incluant l'enseignement traditionnel et informel) »(MENEPS, 2022).

Dans ce sens, la double représentation graphique suivante issue des statistiques nationales de l'éducation relate de manière concise l'évolution globale des taux de scolarisation en fonction du genre et de la zone géographique.

Figure 1 : Taux de scolarisation (MENEPS, 2021)




De ce fait, il reste un long chemin à parcourir car l'offre préscolaire est clairement limitée et inégalement répartie en qualité et en quantité sur le territoire national. En conséquence, les disparités entre les milieux rural et urbain, d'une part, et entre les filles et les garçons d'autres part, persistent devant la demande et les besoins pressants.

En gros, le bilan statistique de l'éducation relatif au développement du préscolaire qui suit, dresse la lente évolution de la propagation de cette préscolarisation dans notre pays.

Tableau 1 : Indicateurs de l'évolution du préscolaire entre 2014-2021(MENEPS, 2021)

| Dimensionnement/ évolution | 2014-2015 | 2015-2016 | 2016-2017 | 2017-2018 | 2018-2019 | 2019-2020 | 2020-2021 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Établissements | Total 25026 | 20511 | 23090 | 23289 | 28721 | 29671 | 28409 |

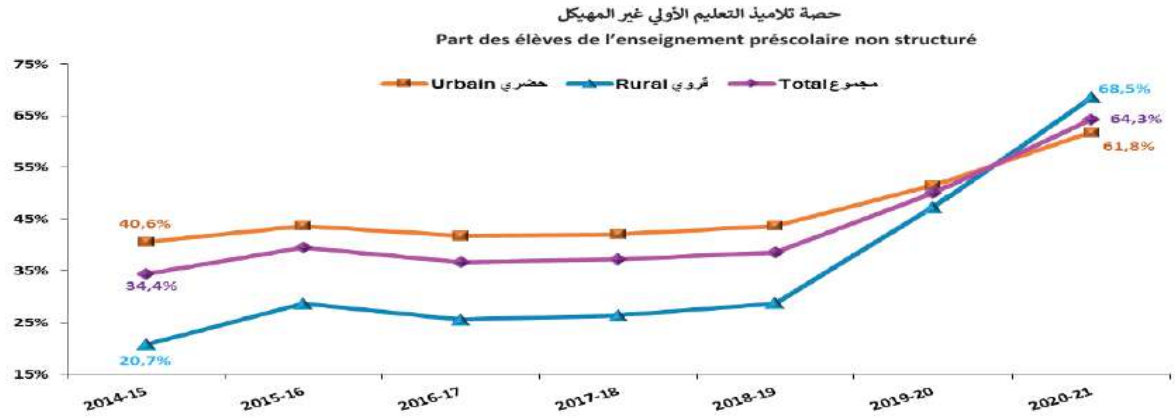
| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Rural 14106 | 11151 | 12395 | 11921 | 15481 | 15792 | 14121 |
| Salles | Total 38780<br>Rural 14752 | 32641<br>11161 | 37894<br>13496 | 32743<br>11046 | 34332<br>12861 | 32702<br>11893 | 32543<br>10885 |
| Classes | Total 40720<br>Rural 16656 | 37177<br>14004 | 40478<br>15590 | 37298<br>14714 | 43141<br>16834 | 46777<br>17428 | 51109<br>19117 |
| Élèves | Total 735582<br>Filles 319734<br>Total Rural 228860<br>Rural filles 76514 | 658789<br>291728<br>187261<br>64784 | 726917<br>321430<br>225983<br>80233 | 699265<br>313493<br>217175<br>80777 | 799937<br>366974<br>272367<br>110644 | 893658<br>416669<br>307542<br>132539 | 875313<br>425148<br>318479<br>152145 |
| Éducateurs | Total 39535<br>Filles 28230<br>Total rural 14660<br>Rural filles 4716 | 36187<br>25594<br>12542<br>3793 | 40555<br>29143<br>14470<br>5121 | 36903<br>27715<br>12759<br>5011 | 38058<br>29285<br>14297<br>6990 | 35183<br>28539<br>13061<br>7301 | 35901<br>31060<br>11905<br>8385 |
| Taux d'encadrement % | Urbain 20,4<br>Rural 15,6 | 19,9<br>14,9 | 19,2<br>15,6 | 20,0<br>17,0 | 22,2<br>19,1 | 26,5<br>23,5 | 23,2<br>26,8 |

A la lumière de ces données statistiques porteuses de sens, nous constatons que l'enseignement préscolaire a été marqué par une transformation significative. D'abord, il a connu une légère expansion du nombre des établissements d'accueil créés en passant 25026 en 2014 à 28409 en 2021. La même tendance a été enregistrée en ce qui concerne la création des classes tout en assistant au passage de 40720 à 51109, alors que le nombre de salles créées a régressé durant la même période en passant de 38780 à 32543.Parallèlement, des salles de classe préexistantes ont été réutilisées après aménagement.

Ensuite, le nombre des élèves bénéficiant des services d'éducation préscolaire a évolué positivement entre 2014 et 2021 en passant de 735582 à 875313. Dans un sens plus différent, le nombre des éducateurs recrutés a connu une évolution négative entre 2014 et 2021 en passant de 39535 à 35901. Ces modalités de dégradation à multiples niveaux « s'expliquent en grande partie par les conséquences de la crise sanitaire »(MENEPS, 2021) dictée par la propagation de la pandémie Covid-19. Toutefois, le taux d'encadrement a généralement évolué à la fois positivement en milieu urbain (de 20,4% à 23,2%) et rural (15,6% à 26,8%).

Quant à l'enseignement préscolaire non structuré, le graphique qui suit donne une illustration sur son état dans le monde rural et urbain.

Figure 2 : part des élèves de l'enseignement préscolaire non structuré (MENEPS, 2021)




Concrètement, la part des élèves de l'enseignement préscolaire non structuré a affiché une progression remarquable essentiellement en milieu rural en passant de 20,7% en 2014 à 68,5% en 2021. Dans cette logique, la part des élèves de l'enseignement préscolaire non structuré dans le milieu urbain a aussi évolué positivement en passant de 40,6% en 2014 à 61,8% en 2021.

Toutefois, les données statistiques disponibles sur le développement du préscolaire doivent être interprétées avec prudence, étant donné la multiplicité des intervenants et la variété des chiffres disponibles pour chacun d'eux dans le sens de l'existence des doublons et des enfants inscrits à la fois dans le préscolaire coranique et dans un autre type d'établissement d'enseignement préscolaire moderne.

Sur le plan de la réglementation, la modernisation du cadre juridique et institutionnel a permis d'asseoir une structure organisationnelle plus ou moins propice au bon fonctionnement. L'arsenal juridique a été renforcé avec les lois et textes de références relatifs à l'éducation, notamment la charte nationale d'éducation et de formation, le plan d'urgence 2009-2012, la nouvelle constitution 2011, la vision stratégique de l'éducation 2015-2030, la loi cadre 51-17, le nouveau modèle du développement. A ces textes juridiques, s'ajoutent aussiles promulgations émanant de quatre départements gouvernementaux couvrant le ministère de l'éducation nationale (loi 05/00), le ministère du habous et des affaires islamiques (loi 13/01), le ministère de la jeunesse et du sport (loi 40/04 portant statut des crèches privées), le ministère du développement social, de la famille et de la solidarité (lois 15/01 ; 14/05 relatives à la gestion des établissements de protection sociale des enfants abandonnés) et qui, précisent le statut, l'organisation de l'éducation préscolaire, de l'enseignement traditionnel et de prise en charge éducative des enfants abandonnés.

L'investissement dans l'éducation préscolaire a mobilisé de nombreuses instantes nationales et internationales actives dans la réflexion et la production d'études et rapports sur la préscolarisation précoce comme la fondation marocaine pour la promotion de l'enseignement préscolaire crée en 2008,le conseil supérieur de l'éducation et son instance nationale d'évaluation du système d'éducation, de formation et de la recherche scientifique, la banque mondiale et l'UNESCO.

Autre acquis aussi important est « la reconnaissance du préscolaire comme un cycle essentiel de l'éducation fondamentale et comme un moyen de tendre vers l'égalité des chances »(Andaloussi, 2007)à laquelle s'ajoute la définition des fondements et finalités de l'enseignement préscolaire dans le cadre des textes juridiques et des cahiers de charge pour l'investissement dans le secteur du préscolaire, la mise en place du réseau des centres de ressources pour la petite enfance, le développement d'une culture de partenariat avec des organisations non gouvernementales nationales et locales, de la société civile et des associations.

La fondation marocaine pour la promotion de l'enseignement préscolaire est une réalisation notable qui continue à consolider sa position d'acteur national de référence dans le domaine de dynamisation d'un enseignement préscolaire moderne, généralisé et de qualité. En 2008 et 2021, les statistiques démontrent qu'elle a fournis de grands efforts et initiatives évolutives en matière de généralisation de préscolaire. En 2008, elle a assuré une formation initiale de 50 éducateurs, l'ouverture en 2009 de 64 salles en milieu urbain et l'adoption en 2016 du modèle et de la vision pédagogiques de cette fondation par 286 établissements privés. En 2018, cette structure a procédé à la constitution d'un réseau de 614 salles, à la formation de plus de 436 éducateurs, de 15000 enfants bénéficiaires et de couverture de 12 régions dont 45% des établissements situés au monde rural, 29% au périurbain et 20% dans des zones marginalisées(FMPEP, 2018).

Comparativement, l'année 2021, a sans aucun doute été une année exceptionnelle, à travers laquelle la fondation a réussi à démontrer une forte résilience et agilité pour honorer ses engagements envers ses partenaires, renforcer sa capacité de formation et de partage d'expertise, tout en assurant la formation de plus de 7336 éducateurs, la création de 27 nouveaux modules en français et 24 modules en arabe, la réalisation de 33 capsules vidéo

pédagogique, la gestion de 12000 unités de préscolaire et la préscolarisation de 250 000 enfants(FMPEP, 2021).

En gros, les réalisations(FMPEP, 2022) de cette structure entre 2009-2022 sont importantes et ont donné lieu à la mise en place de 18000 classes préscolaires, de 80 centres de formations couvrant 12 régions et 82 provinces, la formation de 23900 éducateurs de puis 2008 et de 8900 éducateurs en 2022. Elles ont favorisé la préscolarisation de 450 000 enfants bénéficiaires chaque année tout en enregistrant un taux de scolarisation de 65% en milieu rural et de 30% en péri-urbain.

Dans ce contexte, il est important de mentionner le rôle vital de l'Initiative nationale pour le développement humain (INDH) dans le développement de la petite enfance, particulièrement active dans des actions de soutien à la scolarisation, avec une contribution importante à l'aménagement et l'équipement de salles d'éducation préscolaire, et dans « le développement des enfants et des jeunes, en tant qu'élément essentiel du développement humain »(UNICEF, 2019). Il convient aussi de souligner les efforts importants de formation faits par l'Entraide nationale qui « a développé une mallette pédagogique pour les enfants de cet âge et qui a formé les éducateurs dans ce domaine à travers l'organisation de séances de formation continues et encadrées »(UNICEF, 2019).

En définitive, des acquis importants ont été réalisés qu'il faut capitaliser et faire évoluer, notamment avec, l'existence de textes juridiques, d'une société civile actives dans la promotion du préscolaire, l'omniprésence de la volonté politique depuis longtemps et la disponibilité des approches pédagogiques adaptées et modernisées sur la base de la ludoéducation et la pédagogie du jeu. Il est aussi temps de focaliser l'attention sur la diversification des modalités du financement qui reste irrégulier et insuffisant, le développement professionnel des ressources humaines qui restent faiblement formées.

## 2. Défis du développement quantitatif et qualitatif de l'éducation préscolaire

Le secteur de l'éducation préscolaire au Maroc affronte des difficultés structurelles multidimensionnelles freinant l'expansion et l'assurance qualité souhaitées de l'éducation de la petite enfance comme déclaré dans les textes fondateurs de la réforme pédagogique et stratégique du système de l'enseignement. Nous abordons dans les lignes qui suivent les grands défis qui ont consacré et même consolidé le problème de la qualité au fil des temps de réforme pédagogique, et qui continuent de se multiplier sous l'effet des transformations

durables que connait le monde, de la démocratisation de l'éducation et de la mondialisation du savoir.

En premier lieu, le financement est un problème sérieux envisagé par la faiblesse de la contribution financière de l'Etat dans le secteur dans le sens où la famille demeure la principale source de financement. D'où l'importance de prendre conscience que l'enseignement préscolaire implique un investissement durable et rentable pour absorber les inégalités éducatives et contribuer au développement humain en général. D'où l'affirmation de l'idée de procéder à « la création d'une caisse pour le développement du préscolaire »(Bamhamed, 2018).

En deuxième lieu, l'ingénierie du curriculum et la réforme du référentiel de l'éducation préscolaire se pose avec autant d'acuité. Un référentiel de compétences préscolaires doit s'inscrire dans logique globale et écologique de systémie qui couvre les compétences transversales, la psychomotricité, les activités de langue, de communication, des sports, de technologie, de raisonnement scientifique et philosophique, d'éducation aux valeurs, à la santé et à l'environnement. Le défi est grand pour « élaborer une vision pédagogique articulant la théorie et la pratique et centrée sur les droits et les besoins de l'enfant »(Benjelloun, 2022).

En troisième lieu, nous soulevons le défi des ressources humaines compétentes et suffisantes en nombre (formateurs et éducateurs pour un meilleur encadrement pédagogique)ainsi que le problème du développement de la professionnalisation des compétences par le biais de la formation initiale et continue professionnalisante et régulière.La formation initiale et continue de manière régulière des différents travailleurs dans le domaine préscolaire (éducateurs, encadreurs, animateurs et formateurs) reste un maillon faible du système éducatif et consacre des faux-pas pédagogiques notamment avec plus ou moins de précarité du profil diversifié des diplômés chômeurs qui œuvrent dans ce secteur et la divergence des niveaux d'études.

En quatrième lieu, l'application des réglementations. La vision stratégique a établi le préscolaire comme fondement essentiel à toute réforme visant à favoriser l'équité, l'égalité des chances, la qualité du parcours scolaire et la socialisation de l'enfant. Le programme gouvernemental annonce aussi l'atteinte de 100% des enfants scolarisés en âge de 4 à 15 ans, à l'horizon 2030. De surcroît, le programme national de généralisation et de développement du préscolaire lancé par le ministère de l'éducation nationale en 2018 confirme l'engagement

de l'Etat pour atteindre le 4ème objectif du développement durable visant à assurer une éducation de qualité pour tous.

En cinquième lieu, l'infrastructure et l'équipement des unités de l'éducation préscolaire constituent un sérieux problème dans le sens où on constate une offre profondément insuffisante en termes de nombre de structures, de places disponibles. Du fait, « il existe très peu d'outillage et de documentation pédagogiques pour les formateurs des formateurs et des éducateurs »(Khalid El Andaloussi, 2008). De plus, la non-conformité des équipements et des outils pédagogiques et didactiques de travail se manifeste entre autres dans la reproduction du modèle de l'école primaire au niveau de l'organisation et la concentration sur l'enseignement précoce de la lecture, de l'écriture et de calcul au détriment du ludisme, de la découverte et de la pensée artistique. D'où la nécessité de « réduire l'inadéquation entre offre et demande » (INDH, 2019) et d'assurer la qualité de l'aménagement de l'espace et de la stimulation de l'environnement.

En sixième lieu, la coordination entre les intervenants et responsable de la gestion de l'éducation préscolaire est fort questionnable. « La pluralité d'acteurs, publics et privés, impliqués dans le système préscolaire et les sensibilités propres à chacun d'eux constituent le principal défi à la mise en place de la nouvelle politique »(UNICEF, 2019). L'observateur des structures accueillant des jeunes enfants constate aisément une multitude d'institutions et d'acteurs intervenant dans ce domaine. D'où l'importance de réformer la gouvernance, les textes juridiques et de préciser les modalités de coordination avec l'ensemble des concernés aux niveaux national, régional, provincial et local.

En septième lieu, la planification préscolaire, le recrutement et la création du statut de l'éducateur du préscolaire s'avèrent aujourd'hui une condition incontournable pour la qualité. Il est menaçant de développer un préscolaire non maitrisé dans un contexte de précarité du métier de l'éducateur. La pratique peu ou assez répondue d'une discipline violente à l'égard des enfants représente un autre défi d'importance.

En huitième lieu, l'évaluation, le contrôle et le suivi du rendement de la préscolarisation. La mise en place d'un dispositif d'évaluation, d'accompagnement et de suivi performant s'appuyant sur un référentiel d'indicateurs de performance s'avère urgent et nécessaire pour le bon fonctionnement de l'éducation préscolaire.

En neuvième lieu, la mobilisation des parties concernées et l'appropriation culturelle du changement par tous les acteurs tout en améliorant la visibilité de l'offre préscolaire car de nombreux parents, notamment en milieu rural ignorent l'existence d'une éducation préscolaire parallèlement à son caractère non obligatoire.

En dixième lieu, la technologie est vite devenue un mécanisme d'assurance qualité de l'enseignement préscolaire en termes de recherche, d'innovation, de formation, de production pédagogique des ressources numériques et d'évaluation des compétences des enfants. Il s'agit de promouvoir la digitalisation des processus, d'introduire des activités d'éveil technologique et scientifique au préscolaire pour développer l'activité d'imagination, de réflexivité et de construction des apprentissages en stimulant les 5 sens. D'où l'intérêt de mettre l'accent sur les principes d'intégration des technologies éducatives au préscolaire, les spécificités et les menaces d'usage du numérique en contexte pré-primaire.

## 3. Enjeux de l'éducation de la petite enfance : vers un futur prometteur

Les recherches en « neuroscience »(Houdé, 2003) ont fourni de nouvelles données indiquant que « les premières années du développement, et surtout les trois premières années, jettent la base du développement des compétences et de la capacité d'adaptation qui influent sur l'apprentissage, le comportement et la santé des individus tout au long de leur vie »(Mustard, 1999). Le Maroc est conscient de l'importance d'investir dans le développement de la petite enfance pour favoriser l'épanouissement et enraciner une culture d'implication pour le déploiement collectif des efforts durables en faveur du préscolaire. Ces initiatives se heurtent à des blocages dictés par un système préscolaire complexe et fragmenté. En effet, plusieurs enjeux se posent pour faire face aux défis tout en veillant au respect de l'intérêt supérieur de l'enfant. Il convient d'évoquerles éléments présentés ci-après, et qui méritent une mise en œuvre effective pour conduire le changement éducatif et aider efficacement à l'amélioration de la situation du préscolaire marocain:

-Encourager l'élaboration d'une une vision globale, intégrée et qualitative du préscolaire et un curriculum éducatif fondés sur des principes et des valeurs clairs en vue d'assurer

l'appropriation de la pédagogie préscolaire, la formation à l'ingénierie de la production des outils spécifiques à l'enfance et le changement des mentalités.

-Développer un modèle pédagogique d'éducation préscolaire fondé sur le ludisme, la pédagogie du jeu, la promotion du sport et des loisirs pour développer le goût d'apprentissage dynamique, le savoir gai, l'esprit de découverte et les intelligences multiples.

-Développer un système d'information capable de générer des données sur les principaux indicateurs de performance et de suivi de la petite enfance.

-Instaurer un mécanisme efficace de coordination et de suivi du développement de la petite enfance pour garantir l'accès aux services et agir sur la disponibilité d'une offre préscolaire de qualité à la fois dans les villes et particulièrement dans les zones rurales et défavorisées avec l'opérationnalisation une logique de discrimination positive.

-Assurer la réalisation des inspections et des évaluations dans les différents établissements de préscolaire relevant des divers départements ministériels pour veiller à la qualité de l'offre préscolaire et pallier l'hétérogénéité des systèmes actuels.

-Renforcerla mobilisation et la prise de conscience des parties prenantes à l'importance de l'enseignement préscolaire afin d'augmenter la demande de la part des parents, notamment concernant la scolarisation des filles. Dans le même sens, le soutien à l'éducation parentale s'avère nécessaire pour l'accompagnement à la parentalité, la qualité des apprentissages, le soutien des familles en difficultés et le renforcement de la sécurité des enfants.

-Mettre en place un dispositif de formation et d'évaluation systématique des éducateurs pour renforcer les capacités, la qualification et le perfectionnement continu de leurs compétences professionnelles. Il est question d'élaborer une grille plus complète d'évaluation des pratiques pédagogiques du sttaf éducatif et institutionnel en vue de développer les compétences professionnelles et améliorer les prestations éducatives de manière pérenne. Dans le même sens, il convient de fournir aux éducateurs une valise pédagogique avec le contenu nécessaire pour le développement intellectuel et cognitif, social et physique, émotionnel et psychomoteur de l'enfant à préscolariser.

-Construire un système d'évaluation des compétences cognitives, psychosociales et linguistiques des enfants à la sortie du préscolaire pour tirer des enseignements sur l'efficacité du rendement et établir une base solide sur les pistes d'amélioration de la qualité du

positionnement constaté de ce secteur prioritaire. Une démarche qualité axée sur une évaluation positive, accueillante et accompagnante des compétences des enfants conduit au suivi du développement global et au repérage des forces et défis des préscolarisés.

-Mettre en place un programme conjoint de soutien à la parentalité afin d'accompagner les parents dans la prise en charge de l'enfant à tous les niveaux. Il serait important de sensibiliser les parents sur l'importance du jeu et des stimulations ludiques au cours de la petite enfance.

-Repenser la situation actuelle du secteur du préscolaire marquée par le déséquilibre éducatif, architectural, pédagogique et statistique entre les milieux rural, péri-urbain et urbain. Il conviendrait de définir une stratégie de développement du secteur autours de visées précises, d'échéances réalistes, de moyens financiers importants et de collaboration harmonieuse entre les différents acteurs.

## III- Discussion

La prise en charge éducative de la petite enfance « a, longtemps souffert d'un manque d'intérêt. La prise de conscience de l'importance de ce type d'enseignement n'a vu le jour que tardivement »(Bamhamed, 2018). Cependant, cette éducation préscolaire est depuis peu considérée comme « une problématique prioritaire »(Andaloussi, 2007)par les grandes organisations internationales dans le sens où cette période de vie est particulièrement cruciale pour la construction épanouie de la personnalité de l'enfant et son développement cognitif, sensori-moteur, psycho-affectif, linguistique, artistique et social.

Elle constitue le socle de base sur lequel les apprentissages, les compétences de vie scolaire et les acquisitions ultérieures peuvent fleurir en parfaite harmonie. Le Maroc est aujourd'hui plus que jamais « conscient des obstacles qui se dressent devant lui et mesure également l'ampleur et l'importance des défis qu'il doit relever pour parachever les objectifs de l'éducation pour tous »(MENESFCRS, 2011).Il est à ce propos important de développer une éducation enfantine de qualité en impulsant une vision globale de développement de l'enfant dans sa totalité.

Concernant l'état des lieux de la fréquentation de l'éducation préscolaire, le secteur de l'enseignement moderne préscolarise la quasi-totalité des enfants suivi de loin du secteur de l'enseignement traditionnel. Dans ce cadre, l'enseignement privé à caractère payant accueille la grande partie des enfants préscolarisés au détriment du secteur public. L'enquête du HCP

sur l'enseignement préscolaire de 2014 révèle « l'inégal accès à l'enseignement préscolaire qui se convertit en inégalités de chances vis-à-vis du succès scolaire »(HCP, 2014) et des différences non négligeables dans la scolarisation des enfants au préscolaire selon le niveau de revenu de la famille. Donc, il est crucial de regrouper les enfants bénéficiaires de l'éducation préscolaire dans un espace d'apprentissage propice à la mise en œuvre d'actions favorisant leur soin de santé, leur sécurité, leur alimentation, leur vaccination et la promotion de l'éducation parentale. En effet, même si le préscolaire demeure un préalable important pour l'enseignement primaire, il doit se distinguer par sa philosophie, ses objectifs et ses méthodes.

Les données statistiques et les constats établis par le conseil supérieur de l'éducation et de la formation montrent aussi que des disparités régionales demeurent en matière d'éducation préscolaire, entravant la réalisation de l'éducation universelle et les égalités sociales. L'écart entre le rural et l'urbain est palpable au même ordre que « l'offre d'une éducation de qualité reste à construire »(CSEFRS, 2017).

Malgré les efforts et les moyens consentis conduisant à la hausse de la préscolarisation, la situation révèle des écarts importants dans l'accès et la qualité entre les préscolarisés en fonction des paramètres du genre, de l'origine socioéconomique et culturelle, du positionnement géographique (rural, urbain et périurbain) et de proximité de la structure préscolaire de l'habitat des enfants. En effet, « sans mesures incitatives, les décalages entre les intentionnalités du système éducatif (prévision de généralisation pour tous les enfants du Maroc, importance du préscolaire comme levier du système éducatif…) et la réalité de la situation du préscolaire (stagnation des effectifs préscolaires, exclusion des enfants pauvres et des enfants ruraux et particulièrement des filles, absence de formation préscolaire…) risquent fort de perdurer »(CSEFRS, 2017).

Faute de coordination et d'organisation officielle de ce secteur par l'Etat, « les institutions existantes sont en deçà des attentes et des préalables nécessaires à la construction d'un système d'éducation préscolaire généralisable et de qualité »(CSEFRS, 2017). D'où l'obligation de penser à une tutelle unique et un cadre institutionnel basé sur la bonne gouvernance dans le but d'unifier la vision éducative rénovée et harmoniser les interventions.

Il est fondamentalement clair que « le système actuel d'enseignement préscolaire au Maroc se caractérise par sa fragmentation.En effet, quatre ministères ont des compétences directes en la matière, en fonction de l'âge de l'enfant et du type de structure dans laquelle il est inscrit »

(UNICEF, 2019). La diversité des départements de tutelle et de complexité de la coordination entre les intervenants trouve son origine dans la longue évolution du système éducatif impacté par le choc culturel et linguistique provoqué par la politique de colonisation qui a donné naissance à un préscolaire traditionnel basé sur l'enseignement coranique et à un préscolaire dit moderne. Néanmoins, ces classifications « des différences entre ne sont pas liées à des critères de modernité mais reflètent davantage la capacité économique des familles »(CSEFRS, 2017). Cette dualité historique doit être prise en compte lors de tout projet d'amélioration de l'éducation préscolaire.

Outre le prix, le manque de qualité des services de préscolaire constitue une autre barrière importante. Le conseil supérieur de l'éducation affirme que «le manque de systématisation des expériences maintient le système dans la médiocrité, sans qu'il soit possible d'instaurer une éducation de qualité et bénéfique aux enfants »(CSEFRS, 2017).

De plus, l'amélioration des conditions d'exercice du métier de l'éducateur préscolaire est une nécessité absolue pour donner du sens et concrétiser la priorité et la volonté affichée pour la promotion du secteur préscolaire, car le terrain des pratiques effectives prouve que les « professionnels travaillent souvent dans des conditions précaires, sans contrat, ni congés payés »(UNICEF, 2019), en plus du manque des espaces agréables de travail et du matériel pédagogique nécessaires.

Le développement de l'inclusion des enfants en âge du préscolaire reste beaucoup à explorer et à repenser pour assurer la qualité de l'éducation pour tous. C'est un sujet qui n'a pas encore gagné d'ampleur au Maroc dont l'illustration est la constatation des travaux de recherche nationaux que « les enfants qui naissent avec des problèmes de santé chroniques, et plus particulièrement ceux en situation de handicap, sont plus à même d'être confrontés à des situations nuisibles à leur santé mais aussi à leur inclusion scolaire et sociale »(UNICEF, 2019). Une approche intersectorielle intégrée est ainsi essentielle pour assurer le suivi des différentes dimensions de la personnalité de l'enfant et le soin médical pour prévenir le handicap, veiller au dépistage précoce des difficultés et les troubles d'apprentissage et, prendre en charge les maladies.

## Conclusion

Le Maroc a une politique ambitieuse en ce qui concerne la volonté de généralisation obligatoire et gratuite d'une éducation préscolaire normée et de qualité. Il est néanmoins

important de préciser que la qualité voulue et ciblée dans le discours pédagogique des décideurs politiques en matière d'enseignement n'est pas encore suffisante et laisse beaucoup à désirer et même l'accès universel n'est pas encore atteint. Aussi, « ce qu'il faut éviter à tout prix c'est de troquer l'accès aux dépens de la qualité »(Loomis, 2016).Le métier d'éducateur préscolaire et une vision pédagogique holiste se veulent nécessaires pour favoriser la construction globale de l'enfant.

En effet, il est plus important de réfléchir de manière critique et constructive sur les déterminants de la qualité d'une éducation de la petite enfance avant d'opter pour le développement de ce secteur fondamental de développement significatif et notable de l'intelligence des enfants à bas âge. D'où la nécessité de prioriser l'enseignement préscolaire en milieu urbain et rural encore défavorisé en le considérant comme pilier d'un enseignement de qualité sur lequel doit se construire l'école marocaine en rationalisant le décalage entre les besoins urgents des familles et les programmes d'éducation préscolaire en cours d'élaboration ou d'application. Les attentes seront de plus en plus énormes dans un contexte véritablement contraignant et de perspectives de concrétisation de l'éducation inclusive des enfants d'âge préscolaire, en situation de handicap dont la préscolarisation semble à nos jours être très réduite.

## Bibliographie

Andaloussi, M. F. (2007). *La situation du préscolaire: Importance, diagnostic et concept pédagogique.* Rabat: Instance Nationale d'Evaluation du Système d'Education et de Formation auprès du Conseil Supérieur de l'Enseignement.

Bamhamed, M. (2018). *Le préscolaire : bilan et perspectives.*Maroc: ResearchGate.

Benjelloun, K. E. (2022). *Programme de formation initiale des éducateurs du préscolaire.* Rabat: ATFALE.

CSEFRS. (2017). *Un préscolaire équitable et de qualité.* Rabat: Commission permanente de l'éducation-formation pour tous et de l'accessibilité.

FMPEP. (2018). *Rapport annuel.* Rabat: Fondation marocaine pour la promotion de l'enseignement préscolaire.

FMPEP. (2021). *Rapport d'activité: Agissons ensemble pour un préscolaire de qualité.* Rabat: Fondation marocaine pour la promotion de l'enseignement préscolaire.

FMPEP. (2022, Décembre 30). *Réalisations 2009-2021*. Récupéré sur Fondation Marocaine pour la Promotion du préScolaire: fmps.ma/index.php/fr/

GEF. (2014). *Diagnostic et évaluation de l'état actuel du préscolaire.* Rabat: Global Education et Formation: cabinet de conseil en éducation et formation.

HCP. (2014). *Synthèse des résultats de l'enquête nationale sur l'enseignement préscolaire.* Rabat: Haut-Commissariat au Plan.

Houdé, O. (2003). *Cerveau et psycholgie.* Paris: PUF.

INDH. (2019). *Soutenir la généralisation de l'enseignement préscolaire.* Maroc: Initiative Nationale pour le Développement Humain.

Khalid El Andaloussi, M. F. (2008). *Guide pratique d'ouverture d'un préscolaire de qualité.* Maroc: Alliance de Travail dans la Formation et l'Action pour l'Enfance.

Loomis, A. A. (2016). *Développer l'éducation de la petite enfance en Afrique...Oui, mais comment?* Genève: EDUFORM AFRIQUE MAGAZINE.

MENEPS. (2021). *Bilan du département de l'Education Nationale Et du Préscolaire en chiffres et indicateurs Au titre de l'année scolaire 2020-2021.* Rabat: Ministère de l'Education Nationale du Préscolaire et des Sports.

MENEPS. (2021). *Indicateurs de l'éducation.* Maroc: Direction de la Stratégie, des Statistiques et de la Planification.

MENEPS. (2022). *Feuille de route 2022-2026: 12 engagements pour une école publique de qualité.* Rabat: Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement préscolaire et des sports.

MENESFCRS. (2004). *Aperçu sur le système éducatif marocain.* Maroc: Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique.

MENESFCRS. (2011). *Rapport national EPT* . Maroc: Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique.

Mustard, M. N. (1999). *Etude sur la petite enfance.* Toronto: Ontario Bookstore.

Roi. (2000). *Dahir n° 1.00.201 du 15 Safar 1421 (19 mai 2000) portant promulgation de la loi 05.00 relative à l'organisation de l'enseignement préscolaire* . Maroc: Bulletin officiel.

UNICEF. (2019). *Situation des enfants au Maroc: Le développement de la petite enfance.* Maroc: Fonds de Nations Unies pour l'Enfance.

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°10
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

# Les dynamiques socio-spatiales du quartier et les parcours scolaires
# Socio-spatial dynamics of the neighborhood and educational pathways

**Zouhair Ennabih [1]; Zakaria Kadiri[2]; Touria Houssam[3].**

[1]Faculté des Lettres et des Sciences Humaines. Ain Chock.Casablanca
zouhairnabih@gmail.com
[2]Faculté des Lettres et des Sciences Humaines. Ain Chock.Casablanca
zakariaa.kadiri@gmail.com
[3]Faculté des Lettres et des Sciences Humaines. Ain Chock.Casablanca
touria.houssam@gmail.com

**Résumé**

Le quartier, en tant que sphère physique et sociale, fournit des clés pour analyser les parcours scolaires des élèves, leurs résultats scolaires et les inégalités qui en découlent. Afin d'établir une relation entre l'espace et l'école, les études sociologiques se basent sur les réseaux d'interactions sociales, les multiples effets, la culture anti-scolaire, les déficiences du capital et les dynamiques socio-spatiales.

Cette revue de littérature s'intéresse, d'une part aux dynamiques socio-spatiales et leurs effets surles parcours scolaires des élèves dans les deux contextes américain et français. Elle présente une analyse profonde de modèles conçus pour étudier la relation entre le quartier et les parcours scolaires tout en discutant leurs limites dans ces deux contextes.

D'autre part, elle apporte des éléments de conceptualisation permettant de mener des recherches dans le contexte marocain.

**Abstract**

The neighborhood, as a physical and social sphere, provides keys for analyzing pupils' school careers, their school results and the resulting inequalities. In order to establish a relationship between space and school, sociological studies are based on social interaction networks, multiple effects, anti-school culture, capital deficiencies and socio-spatial dynamics.

This literature review looks at socio-spatial dynamics and their effects on students' educational pathways in both the American and French contexts. It presents an in-depth analysis of models designed to study the relationship between neighborhood and educational pathways, while discussing their limitations in these two contexts.

On the other hand, it provides elements of conceptualization enabling research to be carried out in the Moroccan context.

**Mots clés** : espace, éducation, quartier, école, contexte.

## Introduction

Les dynamiques socio-spatiales du quartier influencent le développement cognitif et social des enfants. En effet, les caractéristiques socio-économiques du quartier se projettent sur la vie sociale et spécifiquement sur les parcours scolaires des élèves. L'interaction des élèves avec la matérialité du quartier et son organisation sociale sont des facteurs cruciaux dont dépend la production éducative.

De nombreux travaux se sont intéressés aux effets de quartier et leurs relations avec le développement des jeunes et leurs résultats scolaires. Les premières théories se sont développées aux Etats Unies, notamment avec les recherches menées par William Julius Wilson(Wilson 2012)(Wilson 1987). Dans le contexte américain, les années 1990 ont connu une multiplication de travaux autour du quartier et du voisinage, débuté par l'article de Mayer et Jenks(Mayer et Jencks 1989). Dans le contexte français, on a assisté à une importation de la problématique liée au concept effets de quartier décrite par Marie-Hélène Bacqué et Sylvie Fol(Bacqué et Fol 2007). Cette importation a commencé parallèlement avec l'avènement de la politique de la ville.

Dans ce papier nous dresserons une revue de littérature où nous allons aborder, en analyse profonde et en ordre chronologique, des études classiques qui se sont intéressées aux relations entre les dynamiques socio-spatiales et la scolarité, notamment les effets de quartier et les parcours scolaires des élèves en contexte américain dans un premier moment. Dans un deuxième moment, nous présenterons des éléments de conceptualisation portant sur ces dynamiques du prisme du « territoire » et du « local » dans le contexte français. Dans un troisième, nous allons discuter des limites de ces études dans les deux contextes. Nous essayerons de tirer des enseignements pour mener des recherches dans le contexte marocain. La conclusion portera sur l'idée de synthèse selon laquelle la relation entre les dynamiques socio-spatiales du quartier et les parcours scolaires des élèves est un cas particulier de la relation entre l'espace, en tant que réalité matérielle et sociale, et la question éducative.

## 1. Méthodologie

La démarche méthodologique adoptée s'articule en deux étapes. Dans la première phase, nous avons effectué une recherche exploratoire des textes américains portant sur le « *neighborhood effects* » afin d'extraire des écrits prédominant l'influence du quartier sur les résultats scolaires des élèves. Pour affiner notre recherche, nous l'avons encadrée par l'idée selon laquelle les chercheurs américains se sont intéressés aux questions ethniques et raciales relatives au développement des jeunes dans les quartiers pauvres aux « iner-cities » sous les théories des systèmes écologiques (Bronfenbrenner 1979; Leventhal et Brooks-Gunn 2000; Mayer et Jencks 1989). La même démarche est adoptée pour le contexte français avec un changement de mots clés utilisés pour la recherche des textes. Il s'est avéré que les études françaises se sont intéressées aux problèmes liés à l'immigration présente fortement dans les quartiers sensibles, appelés les Zones prioritaires de l'éducation (ZEP) (Saramon 2002; Tissot

2004). Nous avons conduit notre recherche dans le contexte français en se basant sur les appellations de ces quartiers : le local (Henriot-van Zanten 1990), le territoire (Ben Ayed 2018).

Dans la deuxième phase, et pour cerner notre recherche, nous avons choisi de répondre aux quatre questions: Comment étudie-t-on les quartiers? Les quartiers comptent-ils pour les enfants et les jeunes? Comment les quartiers influent-ils sur les enfants et les jeunes? Quels rapports peuvent exister entre le quartier et les résultats scolaires? Pour répondre à ces questions nous avons mis l'accent sur les éléments de conceptualisation liés aux dynamiques socio-spatiales et leurs influences sur les résultats scolaires, ainsi que sur les principales théories encadrant les effets de quartier et leurs répercussions sur les parcours scolaires des élèves. Nous n'avons pas mis de critères relatifs aux dates de parution des textes pour ne pas exclure des écrits que nous avons estimés d'une majeure importance à notre revue de littérature, surtout ceux concernant le contexte américain.

## 2. Effets de quartier dans le contexte américain

En 1954 aux États-Unis, à la cour suprême dans l'affaire *« Brown V. Board of Education of Topeka* », les juges ont statué à l'unanimité que la ségrégation raciale des enfants dans les écoles publiques était inconstitutionnelle. Ce verdict était l'une des pierres angulaires du mouvement des droits civiques et a contribué à établir le précédent selon lequel l'éducation et les autres services « séparés mais égaux » n'étaient en fait pas du tout égaux. Cette réalité mitigée a donné lieu à plusieurs études dans le contexte américain sur la ségrégation spatiale et scolaire. Durant les années soixante plusieurs études se sont penchées sur des questions de ségrégation de communauté, race et ethnie dans des contextes locaux en utilisant les termes voisinage et quartier « *neighborhood* » (Fellin et Litwak 1968; Lee 1970; Sewell et Armer 1966; Taeuber 1968).

Aux années 1990 les chercheurs ont mis le focus sur les effets de quartier. Ils commençaient à établir le lien entre le fait de vivre dans un quartier –surtout pauvre- et la réussite/ l'échec scolaire. Le quartier ou le chômage est un style de vie comme Wilson le décrit dans « *the truly disadvantaged* », le quartier ou « les enseignants deviennent frustrés et n'enseignent pas et les enfants n'apprennent pas. Un cercle vicieux est perpétué à travers la famille, à travers la communauté et à travers les écoles » (Wilson, 1987, p.57).

Mayer et Jencks (1989) ont développé une taxonomie des manières dont le quartier influence le développement des jeunes, cherchant à savoir dans quelle mesure les chances de vie des jeunes sont affectées par la mixité racial et l'environnement socio-économique de leurs quartiers et leurs écoles. Les deux auteurs ont dégagé quatre écoles de pensée sur comment le quartier affecte le comportement : 1- Des voisins défavorisés sont un désavantage. C'est « le modèle de la contagion ». Si les enfants grandissent dans un quartier ou se propage le crime dans la communauté, ils ont de fortes chances de devenir eux même des criminels. Le modèle est basé sur l'influence des pairs à propager un comportement déviant. 2- Les modèles du « contrôle social » sont une variation du premier thème. Ils sont basés sur l'idée de « la

socialisation collective », où les adultes jouent le rôle de modèles de réussite et de bonne conduite que les jeunes peuvent suivre. 3- Des voisins avantagés sont un désavantage. Ce sont les modèles de la « déprivation relative ». Les élèves de classes inférieures dans ce modèle comparent leurs résultats à ceux des classes supérieures, ce qui provoque du ressentiment et crée de plus en plus une sous-culture déviante. Les voisins aisés n'ont pas de mal avec la culture de l'école car elle n'est qu'un prolongement de leurs cultures, au contraire des élèves défavorisés qui ont des difficultés d'apprentissage. Le déplacement de ces derniers vers des écoles d'aisés se répercute sur leurs résultats et leurs classements. 4- Les modèles «institutionnels» selon lesquels les institutions dans un quartier (école, poste de police) ont une influence sur le comportement des individus plutôt que les voisins entre eux. 5- Les modèles de « la compétition» qui se fondent sur la rivalité entre les voisins et les camarades de classe caractérisée par la concurrence sur des ressources rares et limitées dans le quartier (Mayer et Jencks 1989).

Plusieurs questions sont restées suspendues concernant les facteurs qui influencent les chances de la vie des jeunes. Les dynamiques de ces facteurs, leurs imbrications, leurs associations, leurs poids d'impact et leurs teneurs poussent les chercheurs à établir des modèles statistiques pour répondre aux questions soulevées.

Duncan (1994) dans une étude quantitative a analysé les désavantages dont la source est les familles et les voisins des blancs et des noirs (Duncan 1994). Il explore la nature des influences du quartier et des familles sur les résultats scolaires à partir d'un échantillon du «*Panel Study of Income Dynamics (PSID)* » on précisant qu'il est difficile de prédire à priori si les avantages au niveau du quartier et au niveau de la famille se complétaient ou se substituaient l'un à l'autre. Duncan a constaté que les enfants qui grandissent dans des quartiers aisés semblent mieux s'en sortir que ceux qui vivent dans des quartiers à faible revenu, tout en faisant la distinction entre deux effets : 1- celui de la présence des familles à faibles revenu qui répond à la théorie de la contagion, et 2- celui de l'absence des familles aisés qui répond aux théories de la socialisation collective et des institutions bénéfiques développées par Mayer et Jencks. La recherche a souligné que la composition raciale du quartier influe sur les noirs mais pas sur les blancs. En plus que les voisins aisés n'influent sur les noirs que s'ils sont eux aussi noirs. Duncan a soulevé des questions concernant les politiques publiques envers les familles et les quartiers. Les interactions entre les caractéristiques de ces deux formes sociales sont importantes parce qu'elles sont la base des politiques de l'intégration et la promotion économique. L'analyse des scénarii de distribution selon ces deux niveaux à savoir les familles et les quartiers permet de dégager le meilleur selon Duncan c'est celui qui fait avancer les défavorisés et n'affecte pas les avantagés.

L'étude de Duncan présente trois limites majeures. Premièrement elle ne prédomine pas les processus poussant les familles à déménager vers des quartiers particuliers, et ne donne pas de mesures de caractéristiques des parents, ce qui affecte le choix des quartiers. Deuxièmement, l'imparfaite correspondance entre les mesures théoriques et les mesures empiriques. L'étude a démontré que la présence des voisins aisés dans le quartier est importante mais il est difficile

de savoir par quelle manière se déroule cette importance et quels sont exactement les voisins concernés. Troisièmement, l'absence des mesures extra-familiales notamment ceux par rapport aux écoles où évoluent les enfants concernés par l'étude.

Leventhal et Brooks-gunn (2000) ont traité la question des effets des quartiers à travers la résidence et son influence sur les résultats des enfants et des adolescents. L'article répond à trois questions : 1- Comment étudie-t-on les quartiers ? 2- Les quartiers comptent-ils pour les enfants et les jeunes ? 3- Comment les quartiers influencent-ils les enfants et les jeunes ? Pour répondre à ces questions les deux chercheuses ont commencé par classifier, à la manière de Jencks et Mayer (1990), les conceptions des études en quatre catégories. A savoir les études nationales ou les larges études multi-sites, les études urbaines ou régionales, la conception basée sur le quartier et la conception expérimentale où quasi-expérimentale. Chaque catégorie a son côté fort et ses faiblesses. Les résultats obtenus d'un design intégrant les quartiers dans la phase de la conception sont bien meilleurs, c'est le cas des conceptions expérimentales. Les études nationales donnent une vision plus large et plus documentée que les études régionales, ce qui engendre des problèmes méthodologiques concernant l'échantillonnage et les techniques d'analyse des données. En suite et pour définir et identifier les dimensions du quartier, les chercheuses distinguent entre la structure du quartier tel que le revenu les taux de chômage la composition des ménages, et son organisation sociale comme la cohésion sociale et le contrôle social informel. La distinction entre ces deux catégories ne veut pas dire l'isolement car les théories de la désorganisation sociale repose sur le lien entre la structure du quartier et son organisation sociale. Sur le plan physique, les dimensions du quartier sont définies selon les données du recensement des collectivités locales sous la direction du « Bureau de recensement », avec en parallèle des divisions sociales et ethniques. Les études utilisant les données du recensement utilisent trois dimensions : 1- le revenu ou le statut socioéconomique (SES) ; 2- la diversité ethnico-raciale ; 3- l'instabilité résidentielle. Un autre problème méthodologique fait surface lors du choix des dimensions, il s'agit d'inclure les variables concernant le niveau familles dans le niveau du quartier ou mal définir les variables au niveau du quartier (le biais de variable omise) .

Pour répondre à la question précédemment citée, comment le quartier influe sur les enfants et les jeunes ? Brooks-Gun et Leventhal dressent trois modèles théoriques complémentaires en opposition à ceux proposés par Jencks et Mayer (1990) : 1- Ressources institutionnelles (l'accessibilité aux institutions) ; 2- Relations (surtout parentales), 3- Normes/ efficacité collective (la cohésion et les liens sociaux). En avançant ces modèles elles proposent un nouveau cadre de recherche basé sur la littérature existante et qu'elles estiment émergent pour étudier l'importance du quartier pour le développement des jeunes et des enfants. Le cadre théorique prédomine le choix des données des recensements pour établir les dimensions du quartier les plus importantes pour le développement des enfants, ainsi que la force des effets de quartier et le choix des modèles utilisés pour les étudier. Il comporte la manière dont les processus du voisinage sont étudiés, l'identification parmi ces derniers lesquels sont les plus importants dans la médiation de l'influence du quartier sur le développement de l'enfant et les stratégies des familles en relation avec le contexte où elles évoluent. Enfin les chercheuses

dressent un bilan des principaux obstacles à la recherche sur le quartier, elles comptabilisent trois : 1-le problème de la simultanéité : l'interaction entre le quartier et les familles est bidirectionnelle ainsi qu'entre un adolescent et ses pairs. Empiriquement il est difficile d'estimer ces interactions endogènes et exogènes ; 2- le problème de la variable manquante ; 3- le problème de la sélection : le choix des facteurs à étudier peut mener en erreur les variables explicatives (Leventhal et Brooks-Gunn 2000).

Pendant au moins quatre décennies, les « social scientists » américains cherchent à comprendre l'influence du quartier et du voisinage pauvres sur le développement des individus notamment les enfants et les jeunes, en se basant sur des modèles théoriques conçus souvent à partir des modèles statistiques (les modélisations statistiques) on peut citer (par exemple, Wilson, 1987 ; Mayer et Jencks, 1989 ; Brooks-Gunn & Duncan, 1997). Le concept « effet de quartier » est une abstraction de la réalité des quartiers aux « *inner-cities* » caractérisés par la concentration de la pauvreté et les maux sociaux tels que l'échec scolaire, les taux élevés de la criminalité et le dysfonctionnement de l'organisation sociale.

### 3. Local et territoire dans le contexte français

Les études de la relation entre le quartier et l'école dans le contexte français sont intimement liées aux politiques publiques destinées aux villes, dans le cadre de ce qu'on a appelé « la politique de la ville ». En l'année 1977 a commencé la mise en place des conventions «Habitats et Vie sociale » considérées comme le début de la politique visant à améliorer la vie des résidents de quartiers d'habitat social. Entre l'année 1988 et l'année 1993 le nombre de quartiers défavorisés augmente, les manières d'intervention et les dispositifs changent, et le discours politique et savant s'avive. «Les « quartiers sensibles » s'imposent, à cette époque, comme grille d'analyse de la question sociale, cela est dû, en partie, au travail des statisticiens. En 1991, la direction générale (DG) de l'Institut national de la statistique et des études économiques (Insee) lance la première enquête portant sur l'ensemble de ces territoires »[1].

Les quartiers prioritaires de la politique de la ville (QPPV), en 2015 ont remplacé les zones urbaines sensibles (ZUS) et les quartiers en contrat urbain de cohésion sociale (CUCS). Selon l'INSEE, ces quartiers sont des territoires d'intervention du ministère de la Ville, définis par la loi de programmation pour la ville et la cohésion urbaine du 21 février 2014. Leurs délimitations et listes sont établies par l'Agence nationale de la cohésion des territoires (ANCT). Ils sont définis par un seul et unique critère, celui du revenu par habitants[2]. Nous devrons remonter à l'an 1981 pour trouver la mise en place des zones d'éducation prioritaire nées d'une volonté politique d'égalité et de justice sociale à travers l'école (Bilek 2005;

[1] Tissot, Sylvie. "IDENTIFIER OU DÉCRIRE LES « QUARTIERS SENSIBLES »? LE RECOURS AUX INDICATEURS STATISTIQUES DANS LA POLITIQUE DE LA VILLE." Genèses, no. 54, 2004, p. 90. JSTOR, http://www.jstor.org/stable/26202879. Accessed 3 Oct. 2022.

[2] https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c2114. Consulté le 02/10/2022

Chambon et Proux 1988). Inspirée de politiques de compensation anglo-saxonnes (Robert 2007), la politique (ZEP) inclue la question du territoire local[3].

La politique des zones d'éducation prioritaires s'est développée selon le principe de la discrimination positive (PDP) : Donner plus à ceux qui ont moins4. Elle s'est installée dans la logique de délégation de pouvoir aux acteurs locaux sous la politique de décentralisation (Heurdier 2012), dans le but de la territorialisation des politiques publiques éducatives dans les quartiers en pénurie de ressources économiques, dits quartiers sensibles. Selon le ministère de l'éducation français, cette politique « a pour objectif de corriger l'impact des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire par un renforcement de l'action pédagogique et éducative dans les écoles et établissements des territoires qui rencontrent les plus grandes difficultés sociales »5. La politique ZEP associe l'espace au social en visant des zones géographiques où résident des franges défavorisées de la population et où le taux de réussite scolaire est fortement faible. En plus de l'objectif planifié de la politique ZEP visant l'échec /la réussite scolaire des élèves en difficulté et l'objectif visant les inégalités sociales que vivent les élèves issus de familles pauvres, on trouve un autre objectif concernant le territoire (Meuret 1994).

La relation entre l'espace et la question éducative dans le contexte français renvoie systématiquement aux problèmes sociaux concentrés dans des territoires locaux, sous formes d'inégalités socio-spatiales marquant l'accès aux services fournis par l'école (Douchy 2017; Robine 2016). Tout en admettant que le local dans ce contexte constitue un « recours face à l'impuissance des grandes structures à assumer les rôles organisateurs et régulateurs »6. Il permet d'asseoir un « ordre éducatif local » (Barroso 2010), qui diminue, voire évince le rôle éducatif de l'Etat. Le local selon la sociologue Henriot Van Zanten permet de se tourner d'une approche explicative basée sur les lois et les exemples à une approche compréhensive basée sur les cas et les interprétations, passant des résultats aux processus. Dans d'autres mots, un changement de paradigme qui va de l'objectivisme au constructivisme. Le local peut être pris comme objet d'étude ou comme un simple terrain où se joue la vie sociale (Henriot-van Zanten 1990).

On peut distinguer trois thématiques pour appréhender les approches localisées : 1- les liens entre question éducative et question urbaine ; 2- la construction des ségrégations scolaires ; 3- les relations entre éducation et développement territorial. Il précise que l'émergence de la dimension locale dans la sociologie de l'éducation correspond à la conjonction des facteurs liés à la décentralisation des décisions et d'autres liés la concentration de la pauvreté dans des zones géographiques circonscrites. En plus, la prise en compte de l'espace dans la sociologie

[3] « La politique des zones d'éducation prioritaire », Francine Best éd., L'échec scolaire. Presses Universitaires de France, 1996, pp. 89-102.
[4] Cf. par exemple, Dubet François, L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste ?, Seuil, Paris, 2004.
[5] https://www.education.gouv.fr/l-education-prioritaire-3140. Consulté le 05/10/2022.
[6] M. Jollivet, "Le développement local, mode ou mouvement social ?", dans : Henriot-van Zanten, Agnès. "Introduction". L'École et l'espace local : Les enjeux des Zones d'Éducation Prioritaires. By Henriot-van Zanten. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1990. (pp. 7-31) Web. <http://books.openedition.org/pul/8331>.

de l'éducation renvoie à des spécificités de la discipline. Des travaux mobilisés par des considérations épistémologiques suivent la tradition de l'école de Chicago, d'autres sont rapportés à la question de l' « acteur ». Ils peuvent être organisés selon les thématiques suivantes : 1- les processus de régulation du système éducatif et l'émergence de nouveaux espaces d'action ; 2- les processus d'apprentissage contextualisés ; 3- les effets de déstabilisation de l'institution liés aux contradictions de l'école démocratique de masse (Ben-Ayed 2004).

La question locale dépasse le champ de l'éducation en sociologie. Elle s'étend sur la variété des disciplines en sciences sociales. A. Bourdin consacre un ouvrage où « la question locale est une interrogation pour les sciences sociales, pour les politiques publiques, pour l'action militante et la mythologie politique » (Bourdin, 2000, p.11). Il établit une classification de cinq catégories de définitions du local en distinguant le local nécessaire qui renvoie à la nécessité communautaire, le local cognitif qui relie les représentations du territoire et les identités individuelles et collectives, le local interactionniste part de l'idée selon laquelle l'identité est autant individuelle qu'elle est collectivement construite, le local comme territoire naturel dont les caractéristiques sont liées aux comportements d'un individu qui entre en relation avec d'autres, et le local hérité qui renvoie à l'Histoire (Bourdin, 2000). Le local ainsi incarne l'espace relationnel « c'est-à-dire qu'il doit être considéré non pas comme un absolu mais comme une mise en relation des entités qui peuplent le monde. Cette pensée relationnelle de l'espace permet en particulier de considérer son rôle dans la structuration de l'expérience des personnes » (Pattaroni 2016).

Le local incarne l'espace proche celui des résidents et des voisins qui partagent le même quartier dont les caractéristiques constituent les comportements des acteurs y compris les élèves et leurs familles. La notion de voisinage étudiée par les chercheurs démontre la relation entre l'espace et les parcours scolaires des élèves « Les enfants grandissant au voisinage les uns des autres ou fréquentant les mêmes écoles ont des résultats scolaires souvent similaires ». Les élèves s'influencent mutuellement et les politiques publiques destinées aux quartiers défavorisés sont impactées par cette influence (Goux et Maurin 2005).

Une autre notion pour saisir l'espace véhicule dans les discours politique et savant, celle du territoire que «Les sciences sociales le définissent classiquement comme ce qui articule espace physique et un pouvoir politique» (Chauvière 2005). Le territoire est saisi de deux façons distinctes : le territoire institutionnalisé lié à l'action publique et la représentation politique d'un côté ; le territoire diffus lié à la pratique sociale encadrée par les relations entre individus et groupes sociaux de l'autre (Alphandéry et Bergues 2004). Ben Ayed cherche à ajuster cet objet sociologique en interrogeant le sens politique et éducatif de la relation entre éducation et territoire ; en adoptant une conception minimaliste et non maximaliste de l'éducation7. La relation entre éducation et territoire se rapporte à deux référentiels : le premier centré sur les modalités et les enjeux de l'action publique territoriale, le second sur

[7] La conception maximaliste renvoie à la relation entre éducation et société celle théorisée par Durkheim. La conception minimaliste se rapporte aux acteurs et leurs modes d'appropriations des territoires.

les dimensions éducatives qu'implique un rapprochement entre éducation et territoire. Le degré de l'institutionnalisation de l'action publique territoriale constitue un facteur puissant de reconfiguration du système éducatif. Il fait émerger de nouveaux modes d'administration de l'éducation sur le plan local (Ben-Ayed 2004).

Les configurations de l'espace en relation avec la question éducative se déclinent sur une conceptualisation de lieux proximaux de la vie sociale des élèves et leurs familles. En effet, l'espace est incarné dans le local, le territoire et le quartier où se construisent les parcours des élèves. Cette ambivalence de l'espace complique l'analyse de la sphère éducative et donne lieu à de multiples théorisations tenant compte de l'influence spatiale. L'émergence de nouveaux concepts sociologiques émanant des champs politique et médiatique présentent, ce que Ben Ayed appelle des tensions, handicapant une connaissance profonde de la relation éducation/espace. La localité autonomisée est l'une des tensions que présentent ces théorisations «il n'y a pas « une » théorie de l'autonomie locale, mais plutôt divers débats, approches et définitions entourant les différentes dimensions de l'autonomie locale » (Keuffer 2016). Une autre réside dans la superposition de la conception du local comme objet d'étude pour saisir sa contribution aux processus sociaux et sa conception comme terrain de recherche pour un renouvellement d'objets. Une troisième est liée une double approche de la localisation, celle qui définit la localité comme catégorie institutionnelle d'un côté, et celle qui la définit comme cadre de la vie sociale de l'autre (Ben-Ayed 2004).

### 4. Corrélation et non pas causalité

Au début du troisième millénaire Bauder (2002) a présenté une critique du concept effets de quartier en le reliant à la notion de « sous-classe » ou classe inférieure dont l'utilisation selon lui est purement idéologique. La signification de l'effet de quartier est le dysfonctionnement social et non pas les caractéristiques individuelles des résidents, ces derniers sont considérés comme les seuls responsables de leurs situations économiques et sociales. Bauder (2002) a classé les mécanismes par lesquels opèrent les effets de quartier en trois catégories : 1- groupes des pairs : associé souvent à des comportements déviants ; 2- concentration de la pauvreté et les adultes modèles : dans un quartier pauvre les adultes sont souvent en chômage, vivants seuls et ont des problèmes économiques, ils constituent un exemple à suivre pour les enfants ; 3- infrastructure physique et réseaux institutionnels : la présences des écoles, des centres culturels, des jardins et la possibilité à y accéder joue un rôle très important dans le développement des enfants. La critique formulée dans l'article de Bauder (2002) porte sur la manière dont l'idée d'effet de quartier est appliquée à des résultats comportementaux plus ambigus, tels que les grossesses précoces et non désirées, l'abandon scolaire, la dépendance à l'égard de l'aide sociale, la consommation de drogues et les performances sur le marché du travail. Les études sur les effets de quartier ne peuvent pas établir de relations de causalité directe entre les caractéristiques du quartier et le comportement des individus vivants ensemble (Bauder 2002).

Dans leurs performances les plus avancées, les modèles théoriques conçus n'établissent que des corrélations entre les variables choisies souvent dans les recensements parmi d'autres

variables qui peuvent être d'ailleurs plus significatives. Les modèles statistiques n'expliquent pas pourquoi les circonstances individuelles et les caractéristiques de quartier se corrèlent. Ils opèrent selon le modèle de « la boîte noire » reliant les entrées causales et les sorties comportementales sans se soucier de ce qui se passe entre les deux. C'était le fondamental challenge pour les chercheurs qui sont intéressés aux études du quartier et ses effets comme le souligne Galster et Mikelsons (1995) « le défi fondamental … est de distinguer les mesures des intrants causaux et des extrants comportementaux … Ce problème est particulièrement aigu lorsque l'on essaie de comprendre la relation entre les agrégations de comportements individuels et les conditions socio-économiques au niveau du quartier qui affectent les comportements des individus »[8]. Furstenberg et al. (2000) dans « S'en sortir : Les familles urbaines et la réussite des adolescents »[9] ont Montré que les effets de quartier sont principalement le résultat de la « somme des différences individuelles » entre les résidents, plutôt que de normes de quartier uniques, de comportements de groupe et de « propriétés émergentes » locales (Furstenberg et al. 2000).

Bauder (2002) est revenu sur la manière par laquelle les sciences sociales définissent les phénomènes problèmes », ceux que Durkheim (1985) dans « les règles de la méthode sociologique » considère pathologiques. La distinction entre le normal et le pathologique est normative, elle est relative dans le temps et dans l'espace. Selon Durkheim la déviance provient d'un bouleversement profond de la société comme les modifications économiques, le déficit de la socialisation familiale et l'affaiblissement des institutions qui provoquent un relâchement des normes : l'anomie (Bauder 2002). Si on projette cette idée sur le quartier pauvre on peut bien en déduire que le comportement vu comme déviant des résidents est dû aux défaillances des normes sociétales qui conduisent à leur exclusion à travers un processus de ségrégation socio-spatiale, et non pas dû à leur culture. Le comportement déviant est celui qui transgresse les normes dans une société ou dans un groupe social donné. Lemert (1967) distingue la déviance primaire qui est occasionnelle et la déviance secondaire qui est permanente même identitaire. Reste à définir ceux qui fixent les règles dans la société, ainsi que le type de la déviance (Martin et Truong 2015). Becker (1963) démontre un double sens de l'individu « déviant » (Becker et Chapoulie 1985a)en décrivant le processus de la déviance commençant par les entrepreneurs de morale qui dictent les règles et distingue ce qui est bien de ce qui est mal (Becker et Chapoulie 1985b). Le déviant est celui qui est perçu par la société comme tel. Lemert (1967) rejoint Becker (1963) dans l'idée de la permanence de la déviance lorsqu'un individu est étiqueté comme déviant, et « accepte » de jouer le rôle qu'on lui a assigné.

Les explications qu'ont fournies les théories de la déviance ne se conjuguent que d'une façon faible avec celles que précisent les effets de quartier, dans le sens où les comportements des individus sont encadrés par un niveau macrosociologique dépassant le cadre des voisins et du

[8]Galster et Mikelsons, 1995, pp. 74– 75, dans : Bauder Harald, «Neighbourhood Effects and Cultural Exclusion », in, Urban Studies, Vol. 39, No. 1, 85– 93, 2002, p.87.
[9] Le titre original de l'ouvrage est « Managing to Make It UrbanFamilies and Adolescent Success ». traduction du chercheur.

quartier, celui de la société toute entière. L'étude qu'a présentée Goffman (1963, trad. 1975) concernant le stigmate permet d'analyser l'impact du quartier pauvre et ses effets sur les résidents en tant que groupe et qu'individus stigmatisés. Le stigmate est "la situation de l'individu que quelque chose disqualifie et empêche d'être pleinement accepté par la société" (Goffman, 1975, p.7). En ce sens, le quartier pauvre joue le rôle d'un marqueur social, la chose décrite dans la définition qui souvent handicape les vies des individus. La stigmatisation ne répond pas à une transgression des règles fixées par les dominants, mais elle se manifeste suite à des stéréotypes envers des franges de la population (Goffman 1975). La stigmatisation dans ce sens ne suit pas la logique de l'étiquetage proposé par Becker (1985).

## 5. L'espace et l'école dans le contexte marocain

Rares sont les études sociologiques qui ont mobilisé la question de l'espace dans sa relation avec l'institution de l'école, et plus précisément les dynamiques socio-spatiales du quartier et les parcours scolaires des élèves dans le contexte marocain. Bien noter, que les recherches établies se caractérisent par deux thématiques majeures. La première se focalise sur la dichotomie urbain-rural (par exemple : la recherche de Mohamed Faoubar sur les inégalités des chances)[10]. La deuxième s'intéresse aux inégalités régionales (par exemple : les études menées par le conseil supérieur de l'éducation de la formation et de la recherche scientifique). Les deux formes de recherches se sont initiées par le HCP.Grâce aux ressources dont il bénéfice, présente une base de données suivant les deux modalités suscitées. Les données du HCP sont mobilisées, dans une perspective d'analyse secondaire par des chercheurs en économie (par exemple : les recherches menées par AomarIbourk, Salah Eddine Taha, JabranAmaghouss)[11].

Dans d'autres recherches sociologiques au Maroc, l'espace n'occupe qu'une place secondaire dans l'analyse de l'institution de l'école, notamment son côté lié aux parcours scolaires des élèves, leurs résultats et leurs orientations. Sinon, l'espace comme réalité matérielle et sociale, malgré sa centralité comme objet de la sociologie[12], est sous-jacent à d'autres thématiques pareilles àcelles qui analysent le climat scolaire comme l'étude récente de J. Alladatin et R. Barjit[13].

Les recherches selon les régions ou selon la dualité spatiale « urbain contre rural » ont certainement des apports sur le plan de quantité des données qu'elles cumulent, que sur le plan méthodologiques. Cependant, ces recherches manquent de mettre le point sur l'aspect

[10] La recherche est en langue arabe, effectuée en 2011, traite les inégalités des chances dans le milieu rural marocain.
[11] Voir surtout : Ibourk, A. &Amaghouss, J. (2016). Convergence éducative et déterminants socio-économiques : analyse spatiale sur des données marocaines. Mondes en développement, 176, 93-116. https://doi.org/10.3917/med.176.0093. Ibourk, A. &Taha, S. (2021). De la différenciation des contextes à la création des écoles fragiles : sources des inégalités d'apprentissage de la petite enfance marocaine. Spécificités, 15, 98-129. https://doi.org/10.3917/spec.015.0098.
[12] Rémy, J. (2015). L'espace, un objet central de la sociologie. Érès. https://doi.org/10.3917/eres.remy.2015.01.
[13] J. Alladatin et R. Barjit, « Analyse des perceptions des élèves sur le climat scolaire : étude de cas de deux écoles au Maroc », RISE, vol. 1, n° 1, p. 44–53, mars 2023.

relationnel de l'espace. Elles présentent des analyses, dans la plupart des cas macrosociologiqueset quantitatives, insouciantes de détails et de profondeurs.

**Conclusion**

La relation entre les dynamiques socio-spatiales du quartier et les parcours scolaires des élèves est un cas particulier de la relation entre l'espace et la question éducative. Pour analyser les effets de quartier, les chercheurs se sont penchés sur l'étude des statuts économiques et sociaux des élèves et leurs familles, leurs stratégies du choix des établissements et des filières, leurs interactions, les caractéristiques socio-économiques du quartier et son organisation, l'offre scolaire et sa répartition spatiale. Les recherches sont multiples et variées sur le plan théorique que méthodologique, elles ont abouti à des résultats dont les conclusions convergent sur la confirmation d'une relation entre l'espace (local, territoire, quartier..) et les parcours scolaire des élèves. Reste à démontrer la pertinence des variables choisies pour chaque étude et les relations de causalité qui les relient.

Les précisions théoriques et conceptuelles que nous avons développées tout au long de ce papier selon les contextes américain et français, nous offrent des clés d'analyse pour étudier la relation entre l'espace et la question éducative dans le contexte marocain. Non pas d'une manière mécanique projetant les expériences vécues dans l'espace-temps les unes sur les autres, mais avec une approche définissant cette relation Tel que la manière dont les biens et les individus sont organisés en termes de d'interactions et de flux dynamiques.

## Biographie

Alphandéry, Pierre, et Martine Bergues. 2004. « Territoires en questions : pratiques des lieux, usages d'un mot ». *Ethnologie française* 34(1): 5‑ 12.

Bacqué, Marie-Hélène, et Sylvie Fol. 2007. « 14. Effets de quartier : enjeux scientifiques et politiques de l'importation d'une controverse ». In *Le quartier*, Recherches, Paris: La Découverte, 181‑ 93. https://www.cairn.info/le-quartier--9782707150714-p-181.htm (4 juin 2023).

Barroso, João. 2010. « Ben Ayed Choukri. Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales: Paris : PUF, 2009, 169 p. » *Revue française de pédagogie* (171): 145‑ 46.

Bauder, Harald. 2002. « Neighbourhood Effects and Cultural Exclusion ». *Urban Studies* 39(1): 85‑ 93.

Becker, Howard S., et Jean-Michel Chapoulie. 1985a. « Le double sens de "outsider" ». In *Outsiders*, Leçons De Choses, Paris: Éditions Métailié, 25‑ 42. https://www.cairn.info/outsiders--9782864249184-p-25.htm (17 octobre 2022).

———. 1985b. « Les entrepreneurs de morale ». In *Outsiders*, Leçons De Choses, Paris: Éditions Métailié, 171‑ 88. https://www.cairn.info/outsiders--9782864249184-p-171.htm (17 octobre 2022).

Ben Ayed, Choukri. 2018. « Éducation et territoire. Retour sur un objet sociologique mal ajusté »: *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* Vol. 51(1): 15‑ 35.

Ben-Ayed, Choukri. 2004. « Construction de l'espace et territoires éducatifs. Education et dynamiques sociales et spatiales ». *Travaux de l'Institut Géographique de Reims* 30(119): 115‑ 40.

Bilek, Arnaud. 2005. « Analyse positive de la politique des zones d'éducation prioritaire ». *Revue économique* 56(3): 647.

Bronfenbrenner, Urie. 1979. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.

Chambon, André, et Michelle Proux. 1988. « Zones d'Education Prioritaires ». *Revue française de pédagogie* 83(1): 31‑ 38.

Chauvière, Michel. 2005. « Entre promesses, fictions et réalités ». *Revue Projet* 289(6): 28‑ 35.

Douchy, Marine. 2017. « Les inégalités socio-spatiales d'éducation au prisme de l'action éducative locale française : le cas de la réforme des rythmes scolaires dans une ville française ». *Belgeo. Revue belge de géographie* (2‑ 3). https://journals.openedition.org/belgeo/19314 (17 octobre 2022).

Duncan, Greg J. 1994. « Families and Neighbors as Sources of Disadvantage in the Schooling Decisions of White and Black Adolescents ». *American Journal of Education* 103(1): 20‑ 53.

Fellin, Phillip, et Eugene Litwak. 1968. « The Neighborhood in Urban American Society ». *Social Work* 13(3): 72‑ 80.

Goffman, Erving. 1975. *Stigmate : Les usages sociaux des handicaps*. Les Editions de Minuit.

Goux, Dominique, et Éric Maurin. 2005. « Composition sociale du voisinage et échec scolaire: Une évaluation sur données françaises ». *Revue économique* 56(2): 349.

Henriot-van Zanten, Agnès. 1990. L'École et l'espace local : Les enjeux des Zones d'Éducation Prioritaires *L'École et l'espace local : Les enjeux des Zones d'Éducation Prioritaires*. Lyon: Presses universitaires de Lyon. http://books.openedition.org/pul/8304 (14 octobre 2022).

Keuffer, Nicolas. 2016. « L'autonomie locale, un concept multidimensionnel : comment le définir, comment le mesurer et comment créer un indice d'autonomie locale comparatif ? » *Revue internationale de politique comparée* 23(4): 443‑ 90.

Lee, Terence. 1970. « Urban Neighborhood as a Socio-Spatial Schema ». *Ekistics* 30(177): 119‑ 29.

Leventhal, Tama, et Jeanne Brooks-Gunn. 2000. « The Neighborhoods They Live in: The Effects of Neighborhood Residence on Child and Adolescent Outcomes. » *Psychological Bulletin* 126(2): 309‑ 37.

Mayer, Susan E., et Christopher Jencks. 1989. « Growing up in Poor Neighborhoods: How Much Does It Matter? » *Science, New Series* 243(4897): 1441‑ 45.

Meuret, Denis. 1994. « L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges ». *Revue française de pédagogie* 109(1): 41‑ 64.

Pattaroni, Luca. 2016. « La trame sociologique de l'espace ». *SociologieS*. https://journals.openedition.org/sociologies/5435 (17 octobre 2022).

Robert, Bénédicte. 2007. « Les politiques scolaires de compensation en France et aux États-Unis. Diversité des acceptions et convergence des choix ». *Revue internationale de politique comparée* 14(3): 437‑ 48.

Robine, Florence. 2016. « L'école agit contre les inégalités territoriales ». *Après-demain* N ° 40, NF(4): 26‑ 27.

Saramon, Patrick. 2002. « L'exemple des zones d'éducation prioritaires (Z.E.P.) ». *Journal du droit des jeunes* 211(1): 24.

Sewell, William H., et J. Michael Armer. 1966. « Neighborhood Context and College Plans ». *American Sociological Review* 31(2): 159.

Taeuber, Karl E. 1968. « The Effect of Income Redistribution On Racial Residential Segregation ». *Urban Affairs Quarterly* 4(1): 5‑ 14.

Tissot, Sylvie. 2004. « Identifier ou décrire les « quartiers sensibles » ?Le recours aux indicateurs statistiques dans la politique de la ville ». *Genèses* 54(1): 90‑ 111.

Wilson, William Julius. 2012. *The Truly Disadvantaged: The Inner City, the Underclass, and Public Policy, Second Edition*. Chicago, IL: University of Chicago Press. https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/T/bo13375722.html (17 octobre 2022).

Revue Marocaine d'Evaluation et de la Recherche Educative. N°10
Revue scientifique internationale, ISSN Print: 2550-5688. E-ISSN : 2658-9079
avec DOI et Indexée par IMIST Rabat.
Arcif Analyse : Factor d'impact = 0,1321/ Catégorie Q4. Coefficient moyen = 0,511

# Application du Modèle TAM pour l'analyse de la perception des élèves collégiens marocains envers l'usage la Plateforme de Gestion scolaire Massar
## Cas des Services de l'Orientation scolaire et professionnelle

Pr. Abderrahim GHASSOUB, Rachid EL-ATLI,Bogadi AL-HAJ ,Hamza AL-BAHJA, Abderrahim SAMHIRI

**Résumé**

Cet article a pour objectif d'analyser les facteurs influençant les intentions des élèves collégiens marocainquant à l'usage des Services de l'Orientation Scolaire et Professionnelle de la plateforme de Gestion Scolaire Massar. C'est aussi dans ce sens que le modèle de l'acceptation de la technologie (TAM) a été appliqué en tant qu'outil de mesure jugé fiable par un ensemble de recherches scientifiques. A ce propos, une enquête a été menée auprès de 313 élèves de la 3ème année de l'ESC. Cette enquête est articulée autour de cinq construits, à savoir : l'auto-efficacité personnelle, l'aide technique, la facilité d'utilisation, l'utilité perçue et l'intention d'usage. Pour confirmer l'échelle de mesure adoptée, une étude des propriétés psychométriques a été faite pour s'assurer de la fiabilité et de la validité des construits. Cette étude a été suivie d'une analyse factorielle confirmatoire avec une modélisation par équation structurelle pour estimer l'ensemble des relations causales et comparer la qualité d'ajustement aux données collectées relatives aux items des différents construits du modèle adopté. Ce processus a permis de vérifier les hypothèses émises sur les facteurs influençant l'acception de l'usage de la plateforme par les élèves marocains de la 3ème année de l'enseignement scolaire collégial.

Les résultats ont permis de déduire que le modèle TAM adapté au contexte de l'étude, constitue un instrumentvalide et fiable pour mesurer et évaluer chez les élèves marocains l'acceptation et l'usage des plateformes d'orientation scolaire et professionnelle. En fait, l'auto-efficacité personnelle, l'appui technique, la facilité d'utilisation et l'utilité perçue, exercent une influence positive et expliquent, dans leur ensemble, un taux de 70 % de la variance significative relative à l'intention des élèves envers l'acceptation et l'usage de la plateforme d'orientation scolaire.

**Mots-clés :** Modèle d'Acceptation de la Technologie- TAM- Plateforme d'orientation scolaire- Elèves de la 3ème année de l'enseignement secondaire collégial marocain- Facilité de l'Utilisation perçue- Utilité perçue.

**ملخص الدراسة:**

هدفت الدراسة إلى تحليل العوامل المؤثرة على النوايا السلوكية نحو استخدام المنصة الرقمية للتوجيه في ضوء استخدام نموذج قبول التكنولوجيا (TechnologyAcceptance Model). اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واستخدم نموذج قبول التكنولوجيا TAMكإطار نظري لقياس قبول استخدام المنصة من طرف المتعلمين. تم توزيع استبيانعلى أفراد عينة مكونة من 313 متعلمة ومتعلم يتابعون دراستهم بالتعليم الثانوي الاعدادي العمومي بقطاع التربية الوطنية بالمملكة المغربية، كلهم معنيون بمسك رغبات التوجيه عبر المنصة الرقمية للتوجيه برسم الموسم الدراسي 2021-2022.

توصلت نتائج الدراسة إلى موثوقية وصلاحية استخدام نموذج TAM كإطار نظري لقياس قبول استخدام المنصة الرقمية للتوجيه لدى المتعلمين من أجل التعبير عن الاختيارات الدراسية والمهنية، حيث بينت وجود علاقة ايجابية تربط بين متغيرات نموذج الدراسة. ويتضح أن هذه النتائج دعمت صحة الفرضية العامة للبحث، المتمثلة في "تأثير العوامل (الكفاءة الذاتية، الدعم التقني، سهولة الاستخدام، المنفعة المدركة، نية الاستخدام) في قبول استخدام المنصة الرقمية للتوجيه من طرف المتعلمين"، حيث إنأظهرت النتائج تأثيرا إيجابيا لسهولة الاستخدام المدركة والدعمالتقني على المنفعة المدركة، بينما يؤثر الدعم التقني على سهولة الاستخدام، كما تؤثر الكفاءة الذاتية على النوايا السلوكية، في حين أن عامل المنفعة المدركة يؤثر على النوايا السلوكية نحو استخدام المنصة الرقمية للتوجيه.

**الكلمات المفاتيح**: نموذج قبول التكنولوجيا، المنصة الرقمية للتوجيه، النوايا السلوكية -TAM- الكفاءة الذاتية، الدعم التقني، سهولة الاستخدام، المنفعة المدركة، نية الاستخدام

## 1. Introduction :

Les développements dans les technologies de l'information, de la communication et latendance mondiale vers la numérisation ont permis l'apparition de nombreuses nouvelles technologies basées sur Internet, et ont également ouvert la voie à de nouveaux modèles d'affaires qui n'auraient pas réussi sans ces développements. Le secteur de l'éducation et de l'enseignement en général, et particulièrement celui de l'orientation scolaire, n'ont pas été épargnés par ces développements, et ce dernier a commencé à tirer parti des transformations numériques, ce qui a conduit à l'intégration de l'orientation scolaire dans la liste des services proposés par le système Massar de gestion de parcours éducatif.[[1]]. Cette intégration a eu un impact significatif sur les processus d'expression des choix scolaires et professionnels, permettant à tous les étudiants de s'exprimer sur leurs choix. Le domaine de l'orientation éducative a été l'un des premiers à développer des outils intégrant les technologies de l'information, en particulier en matière de transmission de résultats et de questionnaires d'orientation, pour permettre aux étudiants de se connaître eux-mêmes et de se définir, afin de pouvoir choisir les parcours d'études et professionnels qui leur conviennent. Ces outils seront renforcés par la coordination avec les référents en orientation scolaire et professionnelle, car l'élément d'orientation a été intégré dans le système d'information "MASSAR", la nouvelle référence pour l'orientation scolaire et professionnelle [1], permettant aux étudiants d'exprimer leurs choix en matière d'orientation scolaire et professionnelle de manière plus efficience et efficace

Et malgré cette avancée qualitative dans le domaine de l'orientation scolaire et les efforts déployés par le ministère de l'Education nationale pour numériser les sciences liées à l'expression des choix scolaires et professionnels des étudiants et l'utilisation extensive du système de gestion de parcours éducatif, ainsi que les avantages variés offerts par ce système, nous constatons que l'utilisation de la plateforme numérique d'orientation par les étudiants basée sur les données empiriques est encore limitée. C'est ce qui pousse les responsables éducatifs des institutions d'enseignement à s'appuyer sur le papier comme méthode traditionnelle pour exprimer ces choix. Il peut y avoir plusieurs facteurs explicatifs pour le faible intérêt des étudiants pour l'utilisation de la plateforme numérique d'orientation pour choisir leurs options. En général, ils peuvent être résumés par la

[1]Un système d'information intégré qui permet la mise en place de nouvelles méthodes de travail pour la gestion scolaire au niveau des établissements d'enseignement et la constitution d'une base de données nationale complète qui offre la possibilité d'un suivi individuel de l'étudiant et de son parcours académique.

faiblesse de la communication et de la sensibilisation de la part des différents intervenants (responsables éducatifs, conseillers d'orientation, enseignants-chefs, enseignants), ou le manque d'outils techniques nécessaires pour les apprenants, notamment ceux en situation socio-sociale fragile, ou encore l'incapacité à apprivoiser la plateforme numérique face à la nécessité de connaître quelques bases dans le domaine de l'informatique.

Cependant, cette réticence peut être vue sous un autre angle, lié aux intentions et attitudes des apprenants envers l'utilisation de la plateforme numérique d'orientation scolaire et professionnelle, en identifiant les facteurs affectant l'acceptation ou le refus d'utiliser la plateforme numérique en fonction de l'acceptation de la technologie modèle, où "le manque d'acceptation des utilisateurs à travailler sur les systèmes informatiques est un obstacle important au succès de ces systèmes" [2] . Il a également été prouvé que l'un des plus grandsdéfis pour les chercheurs dans le domaine des systèmes d'information est comprendre et répondre : pourquoi les gens choisissent d'accepter ou de rejeter une technologie.

Par conséquent, cette étude vise à analyser les facteurs affectant l'adoption par les apprenants de la plateforme numérique d'orientation, et à enquêter sur le pourcentage d'apprenants qui sont prêts à utiliser cette plateforme. En plus d'identifier dans quelle mesure les apprenants et les apprenants réalisent le bénéfice attendu de l'utilisation de la plateforme numérique pour l'orientation, ce sera également l'occasion de tester la validité du modèle d'acceptation de la technologie (TAM) pour analyser les intentions comportementales des apprenants à utiliser la plateforme numérique d'orientation.

## 2. Intérêt de l'étude :

Cette étude revêt une importance particulière en raison de plusieurs facteurs cruciaux qui justifient son exploration approfondie :

Comblement d'un vide dans la recherche scientifique portant sur le modèle TAM en orientation scolaire :

Il est noté une rareté d'études abordant spécifiquement l'utilisation du modèle d'acceptation de la technologie dans le contexte des technologies éducatives. Cette lacune souligne la nécessité pressante de combler ce vide en générant des connaissances contextuelles et applicables au niveau national. Appréhension des facteurs influençant les intentions comportementales des apprenants :

L'étude se propose d'approcher de manière approfondie les facteurs qui exercent une influence sur les intentions comportementales des apprenants des établissements d'enseignement à l'égard de l'utilisation de la plateforme numérique d'orientation. Cette approche permettra de mieux comprendre les dynamiques spécifiques à ce contexte, favorisant ainsi une prise de décision éclairée.

Exploration des corrélations entre les facteurs influençant les intentions comportementales des apprenants en matière d'utilisation de la plateforme numérique d'orientation :

Une enquête approfondie sera menée pour élucider la nature des corrélations entre les différents facteurs qui influent sur les intentions comportementales des apprenants en matière d'utilisation de la plateforme numérique d'orientation. Cette exploration des interrelations offre une perspective holistique, essentielle pour une compréhension complète des mécanismes sous-jacents.

Mobilisation des spécialistes autour de la question de la technologie éducative appliquée à l'orientation scolaire :

L'étude vise à attirer l'attention des spécialistes du domaine de la technologie éducative sur le modèle d'acceptation de la technologie. En mettant en lumière sa pertinence et sa faisabilité dans le contexte de l'orientation, l'étude cherche à encourager l'application pratique de ce modèle pour obtenir des informations cruciales. Ces informations pourraient ensuite servir à expliquer certains des facteurs qui influent sur les intentions d'utilisation de la technologie, contribuant ainsi au développement des pratiques éducatives en général et de l'orientation en particulier.

## 3. Cadre conceptuel :

### 3.1. Modèle d'acceptation de la technologie (TAM)

Le modèle d'acceptation de la technologie [1] constitue un cadre théorique robuste pour comprendre le comportement des utilisateurs et l'acceptation des technologies de l'information. Enraciné dans la théorie des actions rationnelles, le TAM vise à expliquer les raisons pour lesquelles les individus acceptent ou rejettent l'utilisation des technologies et à identifier les facteurs qui influent sur cette décision.

Au cœur du modèle TAM se trouvent deux facteurs clés qui jouent un rôle déterminant dans l'acceptation des technologies [4]:

- **Utilité Perçue (PU) :**

La notion d'utilité perçue représente le degré auquel un individu estime que l'utilisation d'un système spécifique améliorera ses performances. En d'autres termes, il s'agit de la perception subjective de l'utilisateur quant à la valeur et à la contribution du système à ses objectifs ou à ses activités. Lorsque les utilisateurs perçoivent que l'adoption d'une technologie entraînera des améliorations tangibles dans leurs performances, ils sont davantage enclins à l'accepter.

- **Facilité d'utilisation Perçue (FUP) :**

La facilité d'utilisation perçue englobe la conviction de l'individu selon laquelle l'utilisation d'un système particulier ne nécessitera pas d'efforts supplémentaires ou d'aptitudes techniques importantes. Cette composante évalue la perception de l'utilisateur quant à la convivialité et à l'accessibilité du système. Si un utilisateur estime que l'interaction avec la technologie est simple et exempte de complexités inutiles, cela augmente la probabilité qu'il accepte et utilise cette technologie.

Ces deux variables internes, l'utilité perçue et la facilité d'utilisation perçue, interagissent pour influencer le comportement des individus vis-à-vis de l'innovation technologique. L'évaluation de la valeur attendue d'un système, associée à la perception de sa convivialité, détermine largement la décision d'acceptation ou de rejet d'une technologie.

Le modèle TAM offre ainsi une approche holistique pour comprendre les dynamiques de l'adoption des technologies de l'information et de la communication. En explorant les facteurs externes qui peuvent influencer les croyances, les intentions d'utilisation et l'utilisation réelle des technologies, le TAM constitue un outil essentiel pour les chercheurs et les praticiens cherchant à comprendre et à promouvoir l'acceptation des innovations technologiques

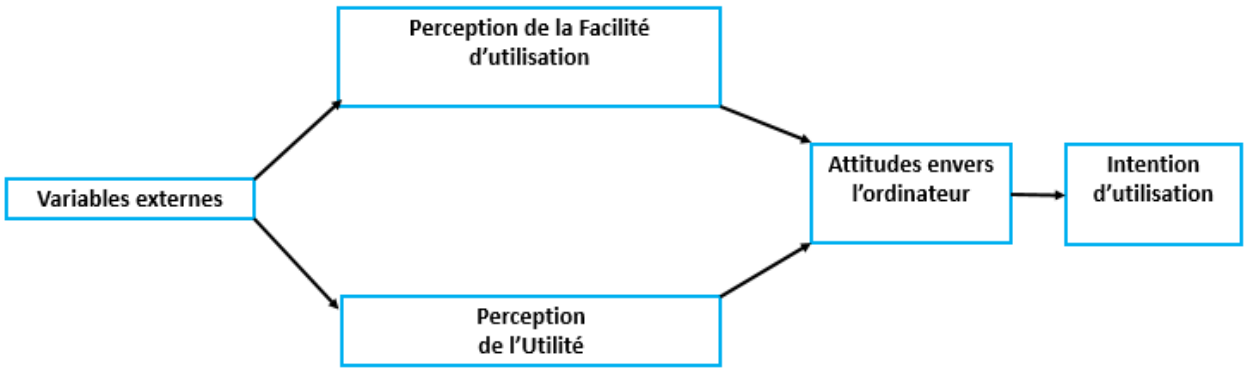


*Figure 1: TechnologyAcceptance Model (TAM) (Davis, 1989)*

### 3.2. **Orientation scolaire :**

L'orientation désigne aujourd'hui diverses activités visant à aider les personnes à formuler un choix d'éducation ou de formation approprié, à travers la compréhension des systèmes de formation et d'emploi, ainsi que les conditions cognitives, qualifiantes et matérielles nécessaires pour y accéder, et à clarifier le rapport de celui-ci avec leurs besoins personnels, capacités, et ambitions personnelles [5].

Dans le système éducatif marocain, plus précisément dans le sixième pilier de la vision stratégique 2015-2030, il est précisé que l'orientation fait partie intégrante du processus d'éducation et de formation en tant que fonction d'accompagner et de faciliter la maturité, les inclinaisons, et les talents des apprenants, ainsi que leurs choix éducatifs et professionnels, et de les réorienter chaque fois que nécessaire, dès la deuxième année du collège jusqu'à l'enseignement supérieur. [6]

### 3.3. **La procédurenumérique d'orientation scolaire et professionnelle**

Le cadre d'orientation scolaire et professionnelle, selon la décision ministérielle 013.21, désigne l'ensemble des démarches pédagogiques et administratives dans lesquelles les différents acteurs impliqués, notamment les Académies régionales d'éducation et de formation, leurs directions régionales, les services déconcentrés des secteurs constitutifs, publics et privés, ainsi que les établissements d'enseignement scolaire et les établissements de formationprofessionnelle, ont pour vocation de permettre aux apprenants concernés d'exprimer leurs choix académiques et de formation, de les aider à les scruter puis à en rendre compte, de manière à leur garantir un maximum de possibilités pour réaliser leurs projets personnels.

Le processus de captation des désirs d'orientation des apprenants à la fin du cycle préparatoire (troisième année) se déroule sur la plateforme numérique d'orientation, hébergée dans un système de parcours. Un ensemble d'étapes a été précisé dans le "Guide de l'apprenant à l'Espace MOTAMADRISS pour l'Année 2020" [1].

## 4. Études antérieures en Acceptation de la Technologie dans le domaine éducatif :

L'application du Modèle de l'Acceptation de la Technologie (TAM) dans le domaine éducatif a suscité un intérêt considérable au sein de la communauté académique. Les études qui se sont penchées sur cette application ont cherché à comprendre comment les

utilisateurs, en particulier les apprenants, les professeurs perçoivent et adoptent les nouvelles technologies dans différents niveaux d'enseignement, des écoles primaires aux établissements d'enseignement supérieur. Les chercheurs ont examiné comment le modèle TAM peut être appliqué pour évaluer l'acceptation des technologies éducatives telles que les plateformes d'apprentissage en ligne, les logiciels éducatifs interactifs, les applications mobiles d'éducation, etc.

Ces études utilisent généralement différentes méthodologies de recherche mixtes, combinant des méthodes quantitatives et qualitatives. Les enquêtes, les questionnaires, les entretiens et parfois des observations sont couramment utilisés pour collecter des données sur les perceptions des apprenants à l'égard de la technologie éducative. Ces méthodes ont permis d'obtenir des données quantitatives sur les variables du modèle TAM ainsi que des informations qualitatives approfondies.

En fait, ces études se varient d'un contexte à autre, elles cherchent à comprendre les facteurs qui influencent l'acceptation des technologies éducatives par ses usagers. Nous citons ci-dessous un ensemble d'études appliquant le modèle TAM :

Une étude menée par la chercheuse Laila Saeed, intitulée "Vestigating the behavioral intentions of graduatefemalestudents to use Edmodoinstructionalplatform in the future by using the technologyacceptance model (TAM" [8], son objectif était d'explorer les intentions comportementales des étudiantes diplômées quant à l'utilisation future de la plateforme pédagogique Edmodo. Cette étude a visé la participation d'un échantillon de 24 étudiantes diplômées de la Faculté d'éducation de l'Université Taibah. Pour construire l'échelle de mesure, le modèle d'acceptation technologique (TAM) a été appliqué. Elle a permis d'évaluer l'influence des facteurs suivants : facilité d'utilisation perçue, utilité perçue, auto-efficacité perçue, et attitude envers l'utilisation de la plateforme pédagogique Edmodo. Ensuite, l'étude a examiné l'impact de l'attitude sur les intentions comportementales des étudiantes diplômées concernant l'utilisation future de la plateforme.

Une autre étude menée par les deux chercheurs Abderrahim GHASSOUB et Ahmed Val MERKAZI, intitulée "Analyse des facteurs déterminant de l'acceptation des élèves marocains d'un nouveau mode de soutien scolaire conçu pour un apprentissage mobile hors classe " [7], a examiné l'impact de l'acceptation de la technologie sur l'utilisation d'applications mobiles conçues pour soutenir l'apprentissage de l'anglais parmi les étudiants marocains. L'étude, basée sur le Modèle d'acceptation technologique (TAM), a

identifié les facteurs influençant l'acceptation ou le rejet par les étudiants marocains de l'utilisation d'applications mobiles pour le soutien en langue anglaise.

Une étude menée par les chercheurs Saeed Saad Muhammad Mani Al-Qahtani et Muhammad SabriBen Shahrir, intitulée "Facteurs affectant l'acceptation des classes virtuelles par les étudiants du Collège d'Education de base au Koweït à la lumière du modèle d'acceptation technologique (TAM)" [9], a démontré une relation positive entre l'intention d'utiliser les classes virtuelles et les facteurs tels que le bénéfice perçu et la facilité d'utilisation de la technologie éducative disponible dans ces classes virtuelles. De plus, des relations positives ont été établies entre les facteurs indépendants tels que le soutien technique, l'interaction éducative et l'auto-efficacité, ainsi que l'avantage perçu et la facilité d'utilisation de la technologie éducative dans les classes virtuelles pour les étudiants du Collège d'éducation de base du Koweït.

Une étude intitulée « Examen de l'intention comportementale des étudiants universitaires d'utiliser l'apprentissage en ligne pendant la pandémie de COVID- 19 : Un modèle TAM étendu » [10], a révélé que le modèle proposé a permis d'identifier les facteurs contribuant à l'utilisation de l'apprentissage en ligne par les étudiants universitaires pendant la pandémie en Indonésie. Les résultats suggèrent que l'utilité perçue de l'utilisation de l'apprentissage en ligne est la variable la plus importante pour prédire les intentions comportementales des étudiants à utiliser cette modalité d'apprentissage pendant la pandémie.

## 5. Modèle d'étude et hypothèses

En se fondant sur les études antérieures et le cadre théorique de la recherche, les chercheurs ont élaboré le modèle suivant :

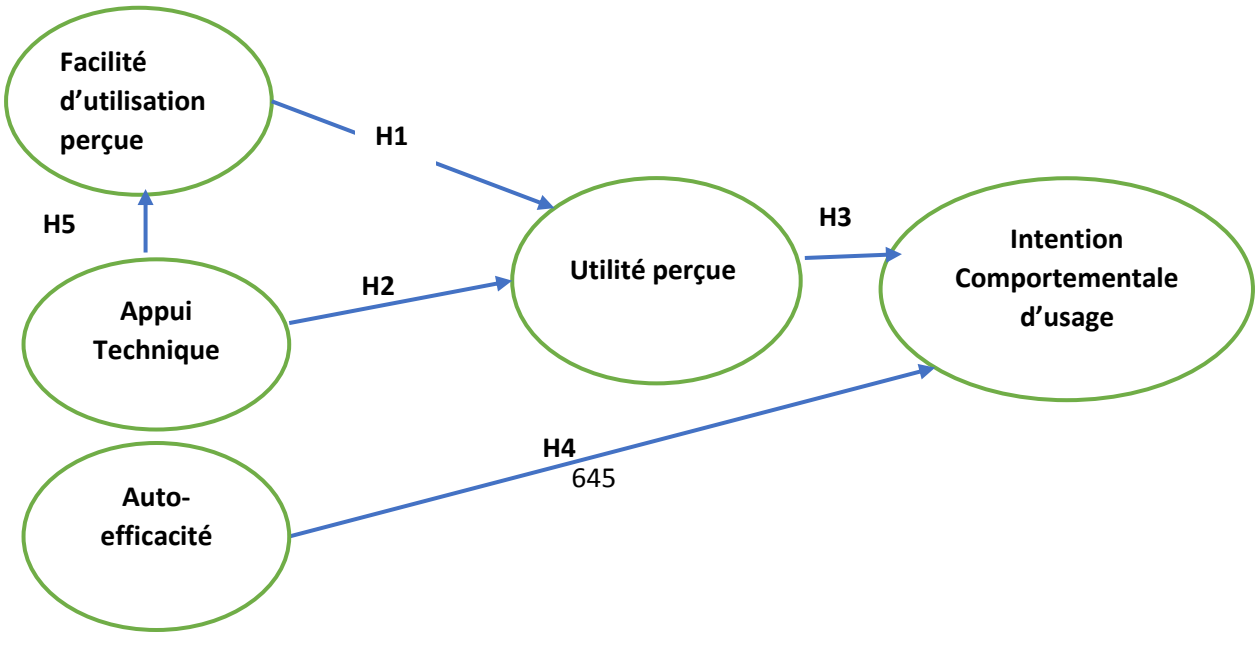


*Figure 2: Modèle d'étude proposé par les chercheurs*

5.1. **Hypothèse principale :**

Des facteurs tels que l'auto-efficacité, le support technique, la facilité d'utilisation perçue, la plateforme numérique, l'utilité perçue et l'intention d'utilisation ont une incidence sur l'acceptation de l'utilisation de la plateforme numérique pour l'orientation, intégrée dans un système de parcours.

5.2. **Sous hypothèses secondaire :**

**H1** : La facilité d'utilisation perçue exerce une influence positive sur l'utilité perçue de la plateforme numérique.

On suppose que plus les utilisateurs perçoivent la facilité d'utilisation de la plateforme, plus ils attribueront une utilité positive à celle-ci dans le contexte de l'orientation.

**H2** : Le support technique a un impact positif sur l'utilité perçue de la plateforme numérique.

On prévoit que le niveau de support technique disponible influencera favorablement la perception des utilisateurs quant aux avantages tirés de l'utilisation de la plateforme.

**H3** : L'utilité perçue exerce une influence positive sur les intentions comportementales d'utiliser la plateforme numérique pour se guider.

On anticipe que si les utilisateurs perçoivent que la plateforme est utile, cela se traduira par une intention plus forte d'utiliser activement la plateforme pour leur orientation.

**H4** : L'auto-efficacité a un effet positif sur les intentions comportementales d'utilisation.

On part du principe que plus les utilisateurs ont confiance en leur capacité à utiliser efficacement la plateforme, plus ils seront enclins à avoir l'intention de l'utiliser de manière proactive.

**H5** : Le support technique influence positivement la facilité d'utilisation perçue.

On suppose que la disponibilité d'un support technique adéquat contribuera à améliorer la perception de la facilité d'utilisation de la plateforme par les utilisateurs.

## 6. Méthodologie et Outil de mesure :

Parmi les approches scientifiques validées, cette étude a opté pour une approche quantitative afin d'atteindre son objectif. Cette méthodologie permet au chercheur

d'identifier les facteurs influençant l'acceptation des apprenants dans l'utilisation de la plateforme numérique d'orientation pour exprimer leurs choix académiques et formatifs.

### 6.1. Outil d'Étude (Questionnaire) :

Pour donner suite à une revue approfondie des études antérieures et de la littérature sur le modèle d'acceptation de la technologie, un questionnaire a été développé pour assurer la validité et la fiabilité de l'étude. Le questionnaire se composait de deux parties principales : la première portant sur les informations personnelles de l'échantillon, et la deuxième traitant des cinq variables de l'étude, mesurées à travers 17 items. Ces questions, issues d'études antérieures, ont été modifiées pour s'aligner sur l'objectif spécifique de cette recherche. Quatre items ont été formulés pour évaluer l'utilité perçue [11], quatre pour la facilité d'utilisation perçue, et quatre pour les intentions comportementales d'utilisation ] [11].

De plus, trois éléments ont été construits pour mesurer l'auto-efficacité, [12] deux éléments pour mesurer le soutien technique [11]. L'échelle de Likert à cinq points a été utilisée pour évaluer les réponses, avec les degrés : tout à fait d'accord, d'accord, neutre, pas d'accord et pas du tout d'accord.

### 6.2. Méthodes d'Échantillonnage et de Collecte des Données

L'échantillon de cette étude était constitué d'utilisateurs potentiels de la plateforme numérique d'orientation, spécifiquement des apprenants intéressés par l'expression de leurs choix scolaires et formatifs. Les membres de l'échantillon ont été sélectionnés de manière aléatoire. Pour atteindre cet échantillon, un questionnaire numérique a été distribué via l'application Google Forms, avec des invitations envoyées aux répondants via des groupes WhatsApp spécifiques. La collecte des données s'est déroulée de mars à mai de la saison académique 2021-2022. Finalement, les chercheurs ont recueilli environ 313 réponses valides pour une analyse approfondie des données collectées et vérifications des hypothèses de l'étude.

### 6.3. Validité Factorielle :

Une analyse factorielle de confirmation a été réalisée pour évaluer la pertinence et la qualité du modèle proposé, visant à mesurer les facteurs influençant l'acceptation des apprenants masculins et féminins utilisant la plateforme numérique d'orientation pour exprimer leurs choix académiques et de formation. Pour évaluer le modèle selon les normes en modélisation d'équations structurelles à l'aide de la méthode des moindres carrés partiels, la structure factorielle a été examinée à travers les saturations des items

(chargement factoriel), la cohérence interne, la validité convergente et la validité discriminante, comme recommandé par Hair [13]. Ainsi, une analyse factorielle de confirmation a été effectuée surles 313 réponses valides collectées, indiquant la corrélation entre les variables testées.

Le seuil minimum acceptable pour la corrélation entre chaque variable et les autres variables était fixé à 0,50 pour chaque item du questionnaire.

Les items ont présenté des valeurs de saturation comprises entre 0,5350 et 0,875, démontrant ainsi la qualité de la composition factorielle (voir annexe A). En outre, la stabilité de l'instrument d'étude a été évaluée en calculant l'alpha de Cronbach et le coefficient de fiabilité composite. Les résultats du Tableau 2 révèlent que tous les facteurs ont démontré un degré élevé de fiabilité, avec des résultats d'alpha de Cronbach compris entre 0,529 et 0,873, et des résultats de coefficient composite de fiabilité variant entre 0,678 et 0,837. Ces indicateurs renforcent la confiance dans la consistance interne et la fiabilité des mesures utilisées dans l'étude.

*Tableau 1: Fidélité et validité de l'outil e mesure*

| Facteurs | Fidélité de la cohérence interne | Fiabilité de la composite | Moyenne de la variance extraite |
|---|---|---|---|
| **Facilité d'utilisation perçue** | **,713** | **0,79415365** | **0,49176944** |
| **Utilité perçue** | **,808** | **0,78768514** | **0,48652075** |
| **Intention comportementale d'usage** | **,873** | **0,83786675** | **0,56686353** |
| **Auto-efficacité** | **,529** | **0,67810701** | **0,51570659** |
| **Appui technique** | **,748** | **0,80801847** | **0,5968825** |

D'autre part, la validité asymptotique se réfère à la mesure dans laquelle les items sont interconnectés, autrement dit, elle dépend du test des corrélations entre les items et leur facteur représentatif. Les chercheurs évaluent la validité de la convergence en calculant les valeurs moyennes de la variance extraite (Average Variance Extracted). Il est crucial que ces valeurs ne soient pas inférieures à 0,50 selon le critère établi par Hair et al [2]. Les résultats, comme indiqué dans le tableau 1, démontrent que tous les facteurs étudiés ont obtenu des valeurs comprises entre 0,490 et 0,590, confirmant ainsi que l'outil d'étude a atteint une validité asymptotique.

En ce qui concerne la validité discriminante, elle représente la capacité des items de l'étude à différencier le facteur auquel ils appartiennent du reste des facteurs du modèle. En

d'autres termes, une variable doit partager le plus grand pourcentage de variance avec ses indicateurs par rapport aux variances qu'elle peut partager avec les autres indicateurs du modèle. Afin de garantir la validité discriminante, les résultats indiquent que toutes les corrélations factorielles étaient inférieures à la racine carrée de la variance moyenne extraite (AVE), répondant ainsi aux critères de la méthode Fornal-Larcker[3].

Les conclusions tirées de l'analyse factorielle confirmatoire soulignent que le modèle d'étude bénéficie d'un degré élevé de validité et de stabilité. Par conséquent, il peut être invoqué dans l'analyse du modèle constructif pour mettre à l'épreuve les hypothèses formulées dans le cadre de cette étude.

## 7. Vérification des hypothèses, analyse et discussions des résultats

**L**es chercheurs ont employé l'analyse de chemin à l'aide du logiciel statistique de modélisation structurelle, connu sous le nom d'AMOS. Cette approche s'est appuyée sur le modèle hypothétique ci-dessus/

Pour examiner les hypothèses de l'étude relatives aux facteurs influençant l'acceptation et l'usage de l'espace de l'orientation scolaire et professionnelle sur la plateforme "Massar" chez les élèves de la 3ème année de l'enseignement scolaire collégial marocain, nous présenterons les résultats de l'analyse des facteurs du modèle de mesure TAM. Cette démarche a été adoptée pour tester et confirmer ou infirmer la validité des hypothèses à travers une modélisation par équations structurelles (MES).

Pour valider les hypothèses de notre recherche et examiner l'importance ainsi que la signification des relations entre les construits (Hair et al., 2006), nous avons entrepris l'évaluation du modèle structurel. Utilisant le logiciel AMOS[27], nous avons élaboré un modèle structurel reflétant le cadre de recherche adopté, illustrant les corrélations entre les facteurs par des flèches unidirectionnelles (causales). Ces flèches décrivent les relations hypothétiques entre les facteurs supposés influencer l'utilisation de l'espace dédié à l'orientation scolaire et professionnelle par les élèves marocains.

Ce modèle structurel, représentant le modèle conceptuel des hypothèses de notre recherche (Figure 3), intègre les structures factorielles et les relations hypothétiques. L'objectif de cette évaluation est de tester les hypothèses de recherche et de déterminer quels facteurs indépendants contribuent significativement à expliquer les facteurs dépendants (Hair et al., 2006).

La Figure 3 ci-dessous illustre le modèle structurel adopté ainsi que les chemins relationnels entre les facteurs exogènes et endogènes de l'étude. Le processus suivi nous permet d'évaluer les indices d'ajustement du modèle, les coefficients de chemin normalisés, et ensuite de vérifier la confirmation ou l'infirmation des hypothèses de recherche.

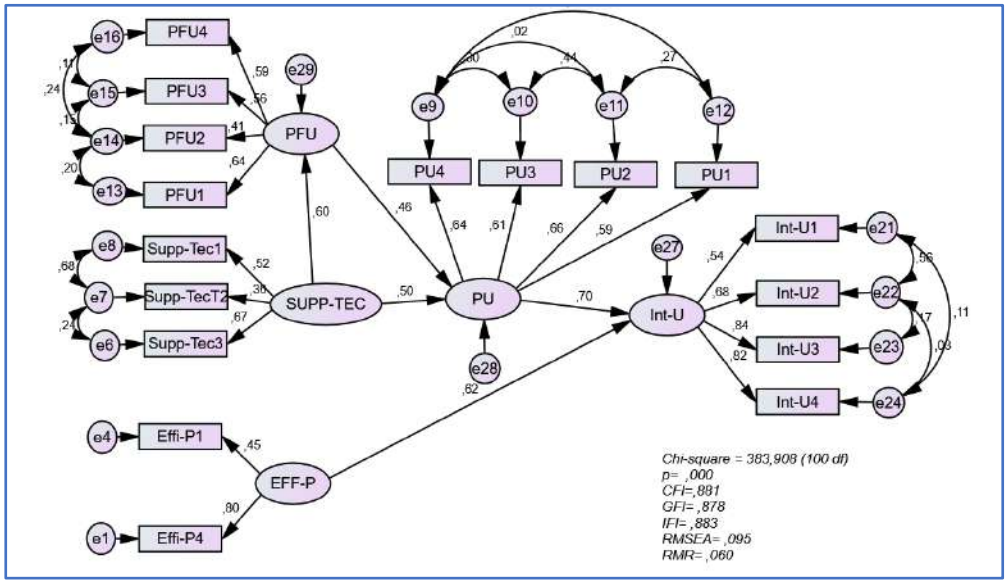



*Figure 3: Path Diagram du Modèle structural*

Après l'analyse du modèle de chemin (Path model), une étape cruciale apparaît également essentielle pour évaluer la qualité d'ajustement du modèle adopté dans cette recherche. En effet, Hair et al. (2010) soulignent que la validation d'un modèle de mesure repose sur des statistiques de correspondance appropriées et des preuves spécifiques de validité de construction afin d'illustrer la capacité du modèle à concorder avec les données de l'étude.

Dans cette optique, les chercheurs suggèrent des valeurs de référence pour garantir une adéquation appropriée et une qualité d'ajustement dans le modèle étudié. En se basant sur les données recueillies auprès de l'échantillon soumis à l'étude et les résultats de la fiabilité et de la validité de l'Analyse Factorielle Confirmatoire (AFC), nous avons utilisé le logiciel "AMOS v 27" pour évaluer la pertinence du modèle à travers un ensemble d'indices d'ajustement tels que le rapport Chi carré par degrés de liberté (CMIN / DF), l'indice comparatif Fit (CFI), et le RootMean Square d'erreur Approximation (RMSEA) (Hair et al., 2010).

Cependant, il est impératif que le rapport Chi carré par degrés de liberté (CMIN / DF) présente une valeur inférieure à 5. Les indices d'ajustement tels que le CFI doivent dépasser la valeur de référence de 0,9, et la valeur du RMSEA doit idéalement être inférieure à 0,09En

fait, un modèle est considéré comme approprié pour les caractéristiques spécifiques s'il répond à au moins un indice d'ajustement (Hair et al., 2010). À la suite de l'élimination des "Factor Loadings" ayant une charge inférieure à 0,5, les valeurs des indices d'ajustement global pour l'évaluation du modèle indiquent que le modèle de mesure présente un ajustement satisfaisant entre les données observées et le modèle de mesure proposé.

Le résumé de l'ajustement du modèle, extrait de l'environnement AMOS (Figure et tableau ci-dessous), présente les résultats concernant les valeurs CMNI/DF, P, CFI et RMSEA. Il est important de noter que les seuils recommandés par Hair et al. (2010) sont respectés. Par conséquent, le test du modèle de l'étude affiche des résultats qui témoignent d'une pertinence et d'une adéquation au modèle adopté : CMNI/DF < 5, P = 0,000 ; CFI (0,881 < 0,9) ; TLI (0,883 < 0,9) ; RMSEA (0,095, presque égal à 0,09) ; RMR (0,06 < 0,09).

*Tableau 1: Indices de qualité de l'ajustement du modèle adopté*

| Indices | Qualité de l'ajustement[2] | Résultats |
|---|---|---|
| Chi-square $X^2$ | Le rapport du chi carré au degré de liberté doit être égal ou supérieur à la valeur critique 3 ou 5 | ***383.908 P : ,000*** |
| Comparative Fit Index (CFI) | Il est compris entre 0 et 1, et plus proche de 0,9 | ***CFI=0.881*** |
| Tucker-Lewis Index | Il est compris entre 0 et 1, et plus proche de 0,9 | ***TLI=0.883*** |
| Root mean square error of approximation (RMSEA) | Moins de 0,08 c'est mieux Il est compris entre 0 et 1, et plus proche de 0,9 | ***RMSEA= 0.095*** |
| Standardized Root Mean Square Residual | Moins de 0,05 | ***RMR=0.060*** |

Les résultats présentés (Figure 3, Tableau 3) sont statistiquement significatifs, confirmant l'ensemble des hypothèses avec une P-value de 0,000. Les corrélations entre les facteurs indépendants et dépendants sont toutes significatives et positives, avec un degré d'influence compris entre 46 et 70 (Tableau 3). Ces corrélations sont considérées comme significatives et prédictives pour notre modèle d'étude.

*Tableau3 Résultats des analyses de la modélisation par équation structurelle et de la validité des hypothèses de l'étude*

| **Variable Indépendante** | **Path** | **Variable dépendante** | **Degré d'influence** | **Estimate** | **S.E** | **C.R.** | **P value** | **Hypothèse** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|

[20] Schreiber, J., Nora, A., Barlow, F., Stage, F., Barlow, E., & King. (2006). Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review. The Journal of Educational Research (99(6)), 323–338. doi :10.3200/joer.99.6.323-338.

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | e | |
| Facilité d'utilisation perçue | → | Utilité perçue | **0.46** | **,350** | **0.46** | **3,181** | **0.00** | **H1** |
| Utilité perçue | → | Intention comportementale d'usage | **0.50** | **,0526** | **0.50** | **4,225** | **0.00** | **H2** |
| Appui technique | → | Utilité perçue | **0.70** | **,480** | **0.70** | **6,917** | **0.00** | **H3** |
| Auto-efficacité | → | Intention comportementale d'usage | **0.62** | **,365** | **0.62** | **5,160** | **0.00** | **H4** |
| Appui technique | → | Facilité d'utilisation perçue | **0.60** | **,496** | **0.60** | **4,506** | **0.00** | **H5** |

En effet, les collégiens marocains perçoivent de manière positive l'importance de la facilité d'utilisation de la plateforme, de l'utilité perçue, de la disponibilité de l'aide technique et de l'auto-efficacité. Ces facteurs exercent une influence positive sur leur perception et leurs intentions comportementales. Les résultats indiquent une intention plus forte d'utiliser activement la plateforme pour l'orientation scolaire. De plus, ils démontrent que la confiance en soi des élèves à utiliser efficacement la plateforme est corrélée positivement avec leur intention de l'utiliser de manière proactive.

Par ailleurs, les résultats liés à la disponibilité des supports et de l'aide technique adéquats soulignent leur impact significatif, contribuant à hauteur de 70% à l'amélioration de la perception de la facilité d'utilisation de la plateforme par les élèves. Une attention particulière à cet aspect est donc nécessaire pour promouvoir l'utilisation des services liés à l'orientation scolaire et professionnelle.

Cette étude, axée sur l'analyse de la perception des élèves collégiens marocains à l'égard de l'utilisation de la Plateforme de Gestion Scolaire Massar, en particulier des Services d'Orientation Scolaire et Professionnelle, a permis de confirmer l'hypothèse générale de la recherche. En effet, les facteurs tels que l'auto-efficacité, le support technique, la facilité d'utilisation, l'utilité perçue et l'intention d'utilisation ont été validés comme des déterminants influents de l'acceptation de la plateforme numérique d'orientation.

Par conséquent, cette étude soutient que l'intention comportementale joue un rôle central dans l'adoption d'un comportement, en accord avec le modèle d'acceptation de la technologie. Ce modèle prévoit l'utilisation réelle de la nouvelle technologie en fonction de la facilité

d'utilisation perçue et de l'utilité perçue, lesquelles influencent l'intention comportementale des élèves et conduisent à une utilisation effective de la technologie, comme avancé par Davis en 1989.

## 8. Conclusion :

Cette étude, s'appuyant sur le Modèle TAM (TechnologyAcceptance Model), a mis en lumière des facteurs essentiels qui peuvent servir de fondement pour les recherches futures sur l'adoption des technologies dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle au Maroc. Les élèves font face à des défis, notamment liés à la confiance en leur capacité à intégrer les technologies dans le processus de prise de décision en matière d'orientation scolaire.

Pour favoriser l'acceptation des technologies, les responsables au niveau des établissements scolaires sont sollicités de prendre en plus dans leurs projets d'établissement intégrés, les considérations relatives à l'intention des élèves, leur comportement et le rôle crucial du soutien technique. Il est également nécessaire de créer des conditions propices à un usage efficace des technologies dans le contexte spécifique de l'orientation scolaire et professionnelle.

L'analyse quantitative réalisée au cours de cette étude met en évidence une volonté chez les élèves d'explorer l'usage des technologies pour l'orientation. Cependant, des contraintes telles que la rareté de supports technologiques et de connectivité dans les salles de classe pourrait avoir un impact négatif sur cette intention. Les facteurs clés du Modèle TAM, tels que l'utilité perçue des technologies, l'auto-efficacité des élèves à les utiliser, ainsi que le soutien technique, jouent un rôle significatif dans la formation de l'intention comportementale des élèves vis-à-vis de l'exploitation des services d'orientation proposés par la plateforme Massar.

En résumé, cette étude met en avant l'importance de comprendre et d'adresser les préoccupations des élèves en matière d'adoption des technologies dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle. Elle souligne également la nécessité d'une planification stratégique et de conditions favorables pour maximiser l'efficacité de l'intégration des technologies, notamment à travers la plateforme Massar, dans le processus d'orientation des élèves au Maroc.

## Références

[1] M. d. l. nationale, *013.21 المقرر الوزاري*, 17 février 2021.

[2] F. D. Davis, «Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology,» *MIS Quarterly*, vol. 13, n° %13, pp. 319-340, 1989, https://doi.org/10.2307/249008.

[3] Davis, 1989, p. 320, https://doi.org/10.1056/NEJM198901263200429

[4] F. D. Davis, « Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology.,» *MIS Quarterly*, 1989.

[5] خ. أمجيد et م. ه. جون كيشارد، , التوجيه التربوي والمهني: بين النظريات والتطبيق, الطبعة الاولى ,.éd عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع, 2009 .

[6] Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS), «Vision stratégique 2015-2030,» Rabat Maroc.

[7] L. S. Aljohani, «Investigating the behavioral intentions of graduate female students to use Edmodo instructional platform in the future by using the technology acceptance model (TAM,» *Basic Education College Magazine For Educational and Humanities Sciences*, vol. Issue , n° %128, pp. 68-90, 2016 غشت.

[8] A. GHASSOUB, et A. F. Merkazi , «Analyse des facteurs déterminant de l'acceptation,» *Association EPI*, Juin 2017.

[9] M. Mane' al-Qahtani, S. Saeed et M. S. Sahrir, «Factors influencing the acceptance of virtual classes among students of the Faculty of Basic Education in Kuwait in light of the TAM technology acceptance model,» *The International Islamic University Malaysia's repository system,*, 2021.

[10] m. d. b. &. s. m. Mailizar, « Examining university students' behavioural intention to use e-learning during the COVID-19 pandemic: an extended TAM model.,» 28 avril 2021,https://doi.org/10.1007/s10639-021-10557-5.

[11] Venkatesh, Morris, , Davis et Davis, «A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies.,» vol. 2, 2000, https://doi.org/10.1287/mnsc.46.2.186.11926.

[12] A. Bandura, «sel-efficacy:The exercise of control,» 1997.

[13] Hair, Black, Babin et Anderson, Multivariate Data Analysis,, 6th Edition, éd., Pearson., Éd., 2010.

[14] C. Fornell et D. F. Larker, «Evaluating Structural Equation Models with Unobservable

Variables and Measurement Error,» *Journal of Marketing Research*, n° %118, pp. 39-50., 1981,https://doi.org/10.1177/002224378101800104.

[15] Hair, lack, Babin et Anderson, Multivariate Data Analysis, Pearson., Éd., 6th Edition, 2010.

[16] Venkatesh, M. Morris, M. Davis, G et . F. Davis, «User acceptance of information technology: toward a unified view.,» pp. 425-478, 2003,https://doi.org/10.2307/30036540.

[17] V. Venkatesh, M. Morris, G. Davis et F. Davis, *User Acceptance of Information Technology: Toward a Unified View. MIS Quarterly.*, 2003,https://doi.org/10.2307/30036540.

# DOCUMENT CREATED WITH

# PDF COMBINER

**PDF Combiner is a free application that you can use to combine multiple PDF documents into one.**

Three simple steps are needed to merge several PDF documents. First, we must add files to the program. This can be done using the Add files button or by dragging files to the list via the Drag and Drop mechanism. Then you need to adjust the order of files if list order is not suitable. The last step is joining files. To do this, click button Combine PDFs.

Main features:

**secure PDF merging** - everything is done on your computer and documents are not sent anywhere

**simplicity** - you need to follow three steps to merge documents

**possibility to rearrange document** - change the order of merged documents and page selection

**reliability** - application is not modifying a content of merged documents.

Visit the homepage to download the application:

www.jankowskimichal.pl/pdf-combiner

**To remove this page from your document, please donate a project.**