

النظام التربوي المغربي في أفق تجديد الممارسات المهنية

كتاب جماعي



تسعين:

د. سعاد يوسفى
الصدىق الصادقى العمارى

مجلة
كراسات تربوية
REVUE DES ANNAIRES EDUCATIFS
منشورات مجلة كراسات تربوية

01 سلسلة «كتب جماعية»

مجلة كراسات تربوية
REVUE DES ANNAIRES EDUCATIFS

النظام التربوي المغربي
في أفق تجديد الممارسات المهنية

د. سعاد يوسفى
الصدىق الصادقى العمارى

سلسلة
«كتب جماعية»

01



جاء هذا الكتاب من أجل فتح نقاش علمي حول أهم المقومات الأساسية التي بني عليها إصلاح نظام التربية والتكوين في المغرب منذ عهد الميثاق الوطني للتربية والتكوين (2000) إلى الآن في مختلف المجالات، ومن أجل المساهمة في تقييم مرحلة من مراحل الإصلاح التربوي في المغرب التي عرفت نوعا من الجدية ورفع شعارات التنمية البشرية، والعدالة الاجتماعية، والتأهيل الاقتصادي، وانفتاح المؤسسة التعليمية على المحيط السوسيو-اقتصادي وغيرها، وفي حقبة تم فيها تجاوز الوظائف التقليدية للمدرسة من قبيل الحفاظ على الثقافة وإعادة إنتاجها أو التأكيد على الجانب الإيديولوجي لهذه المؤسسة، بل تطوير فعل التفكير من أجل تأهيل العنصر البشري لتطوير المجتمع اقتصاديا وقيميا.

الصدىق الصادقى العمارى
سعاد يوسفى

رقم الإيداع القانوني: 2023MO2289

ردماعة: 3-1-9140-978-9920



9 789920 914031

ثمن البيع: درهما



Imprimerie RDA PRINT
NOUVELLE FAÇON DE VOUS EXPRIMER
@ rda2020@gmail.com ☎ +212 531 52 46 57

النظام التربوي المغربي في أفق تجديد الممارسات المهنية

كتاب جماعي

تنسيق:

د. سعاد يوسف
الصديق الصادقي العماري



منشورات مجلة دراسات تربوية

سلسلة «كتب جماعية» 01

النظام التربوي المغربي في أفق تجديد الممارسات المهنية

- المؤلف: كتاب جماعي

- الطبعة: الأولى، أبريل 2023

- تنسيق وتقديم: سعاد يوسف، والصديق الصادقي العماري

- منشورات: مجلة كراسات تربوية

- سلسلة "كتب جماعية"، رقم (01)

- الهاتف: +212664906365

البريد الإلكتروني: Majala.Korasat@gmail.com

- رقم الإيداع القانوني: 2023MO2289

- ردمك: ISBN : 978-9920-9140-3-1

- المطبعة: رؤى برينت - رقم 873، شارع محمد الخامس،

تجزئة سيدي عبد الله - سلا

البريد الإلكتروني: roaprint22@gmail.com

رقم الهاتف: 0660665159 / 0537824807

سلسلة «كتب جماعية» 01

اللجنة العلمية:

د. مولاي عبد الكريم القنبي:

علم الاجتماع

د. بن محمد قسطاني:

علم الاجتماع

د. محمد الدريج:

علوم التربية

د. عبد الغاني الزباني:

علم الاجتماع

د. عبد القادر محمدي:

علم الاجتماع

د. عبد الرحيم العطري:

علم الاجتماع

د. سعيد كريمي:

المسرح وفنون الفرجة

د. مولاي إسماعيل علوي:

علم النفس

د. عبد الكريم غريب:

سوسيولوجيا التربية

د. بشرى سعدي:

أدب حديث

د. عبد الفتاح الزهيدي:

علم الاجتماع

د. سعاد اليوسفي:

اللغة العربية وآدابها

د. فريد أمعضو:

أستاذ مكون بمركز تكوين المفتشين

د. رشيدة الزاوي:

علوم التربية والديداكتيك

د. رشيد بنسعيد:

الفلسفة

عثمان أحمياني:

اللسانيات

د. رشيد القنبي:

التاريخ المعاصر

د. صابر الهاشمي:

اللسانيات

مولاي أحمد الهاشمي:

علوم التربية

الصديق الصادقي العمري:

علم الاجتماع

حكيم الخمار:

اللسانيات

للتواصل أو المشاركة بأبحاثكم ودراساتكم:

Majala.korasat@gmail.com

الفهرس

تقديم

- 9.....الصدىق الصادقى العمارى / سعاد اللىوسفى
- تقىصىد الكفىاىات، بىن التصىور البىىداغوىى والنقل اللىىدككىىى
- 15.....على أىت باعلى
- إشكالىة حضور المتمعلم المغربى فى بىىداغوىىا الكفىاىات
- 29.....سلىمان لمرانى علىوى،
- البىىداغوىىات اللىىة فى التدرىس: بىىداغوىىة الفصل المعكوس نموىجا
- 43.....د. فطىمة ابن حدو
- تَنْمِىةُ مَلَكَةِ التَّدْوُقِ الأَدَبِىِّ لَدَى الْمُتَعَلِّمِىْنَ
- 57.....عزىز عشعاش،
- المكون اللىىاى فى الكتاب المدرسى للغة العربىة للتعلىم الثانوى التآهلى
- 71.....كرىم الباسطى
- تعلم الصورى الاستعارىة لى تلامىذ الثانوى التآهلى -برنامج اللغة الانجلىزىة بالمغرب
نموىجا-
- 87.....ىونس المجد
- قراءة فى التذبىر اللغوى بىن الازدواجىة والتداخل -مقارنة بىن الأنموىجىن البىرىنى
والمغربى-
- 99.....د. سعاد اللىوسفى
- قراءة فى صور كتاب "منار اللغة العربىة" للمستوى السادس ابىدائى نسق اللىمىنة
الذكورىة أنموىجا
- 111.....صالح ندىم
- التعلىم والإعاقة بالمغرب: الواقع والإكراهات
- 127.....د كوشر أبوالعىىد

- التجربة المدرسية للطفل في وضعية إعاقة
 139 إبراهيم الزاهي
- التربية الدامجة: المفهوم، والنشأة، والإكراهات
 151 أحمد فريكل
- تقويم القيم في مادة التربية الإسلامية بين الوثائق الرسمية والممارسة الصفية
 165 إلهام فروق
- الوضعية الدامجة في مادة التربية الإسلامية بين التنظير والتنزيل
 183 د. عبد الكريم بودين
- 183 د. محمد حمراوي
- الديمقراطية الصفية: نحو ممارسة صفية جديدة ترسخ قيم المواطنة لدى المتعلمين
 199 د. خالد أوعبو
- التعلم المستند إلى الدماغ وأهميته في تجويد الممارسات التدريسية بالمدرسة المغربية:
 مادتي التاريخ والجغرافيا بالتعليم الثانوي أنموذجا
 215 نور الدين خلوق / محمد صفور / محمد زروال
- مدخل "البيوغرافية التاريخية" وتدریس النخب في مادة التاريخ بالسلك الثانوي
 الاعدادي: كتاب منار الاجتماعيات للسنة الثانية ثانوي إعدادي نموذجا
 229 عبد الله حابا
- سيمائية الصورة في الكتاب المدرسي: المفيد في اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم
 الابتدائي نموذجا
 241 محمد أوفرا
- التواصل والمسرح التربوي - دراسة سيكوتربوية -
 255 حميد شيبوب
- التعليم الإلزامي من خلال الوسائط الديدكتيكية -اللعب أنموذجا-
 269 د. يونس بلحسن

التخطيط التربوي الاستراتيجي والتنمية

283 محززي سيدي محمد

الجامعة والتفاوتات الاجتماعية: أسباب بيداغوجية وانعكاسات سوسيو تربوية

299 د. مصطفى جبور

la formation comme vecteur d'innovation des pratiques pédagogiques liées aux TIC. (Gas des enseignants (es) du secondaire qualifiant de l'AREF Fès-Meknès)

Mohammed MOURCHID313

Motivations et engagements des étudiants en situation de projet

EL BOUFI NAZHA / ABOUHANIFA Said323

La formation comme vecteur d'innovation des pratiques pédagogiques liées aux TIC.

(Cas des enseignants (es) du secondaire qualifiant de l'AREF Fès-Meknès)

Mohammed MOURCHID,

Professeur de Sociologie, USMBA-Fès

Introduction :

La formation des enseignants - dans toutes ses formes possibles (fondamentale, continue, auto-formation) - constitue un facteur sine qua non pouvant juger de la qualité et du progrès des pratiques pédagogiques. C'est dans cette perspective que nous avons essayé de mettre au clair la nature de la formation dont bénéficient (ont bénéficié) les enseignants des sciences de la vie et de la terre du secondaire qualifiant. L'enjeu principal est d'identifier et d'analyser le contenu dispensé lors des formations professionnelles liées à l'usage des TIC et sa relation avec l'amélioration des pratiques pédagogiques. La question principale à laquelle on essaie d'apporter quelques éléments de réponse est la suivante: la formation proposée aux enseignants en matière de l'intégration des technologies de l'information et de la communication favorise elle l'amélioration de leurs pratiques pédagogique ?

1. Revue de la littérature :

Ce que nous pouvons constater à propos des études qui ont été consacrées au système éducatif marocain, et qui sont liées aux TICE¹, c'est le manque

¹ Parmi les études qui ont été réalisées sur ce sujet, on peut citer :

- El Ouidadi, Omar et al., "Analyse d'attitudes et de besoins d'enseignants marocains en TICE: Cas de l'académie (AREF) de FES-BOULEMABE, Maroc." Radisma, N° 7, 2011.
- Mastafi, Mohammed, "Intégration et usages des TIC dans le système éducatif marocain: Attitudes des enseignants de l'enseignement primaire et secondaire." Adjectif.net, 2013.

d'une accumulation permettant de bien cerner l'état des lieux et les perspectives à venir. Le nombre limité des études réalisées ne permet pas de proposer des modèles théoriques issus des études empiriques. Et par conséquent, on n'arrive pas, dans la majorité des cas, à aller au-delà du niveau du diagnostic.

Par ailleurs, les études en matière de l'intégration des TIC réalisées dans le contexte occidental ont abouti à l'élaboration des modèles théoriques permettant de bien cerner, voire mieux analyser, les pratiques enseignantes ayant recours à ces technologies. À ce niveau-là, nous pouvons citer, entre autres, le travail effectué par la chercheuse Carole Raby (2004)¹, dans le cadre d'une thèse en sciences de l'éducation, et qui a eu pour objectif principal l'analyse des parcours exemplaires adoptés par des enseignants du primaire en matière de l'intégration des technologies au sein de leurs pratiques pédagogiques.

2. Procédure méthodologique :

L'enquête, qui a été menée auprès d'un échantillon de 160 enseignants(es) des SVT du secondaire qualifiant, appartenant à l'AREF Fès-Meknès, s'est basée sur un questionnaire. Trois variables ont été mises en avant lors de l'élaboration de cet outil de recherche, à savoir : « **la nature de formation** », « **la durée de formation** » et « **la partie organisatrice** ». L'analyse des données collectées s'est faite à l'aide du logiciel SPSS.

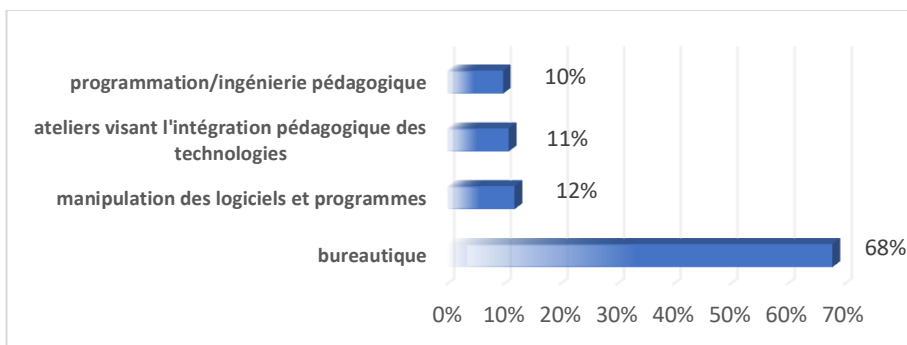
- Messaoudi, Fouzia et Mohammed Talbi. "Réussir l'intégration des TICE au Maroc: regard sur le déploiement de la stratégie nationale GENIE." EpiNet, n° 143 (Mars, 2012).

¹ Raby, Carole, Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe, Thèse présentée comme exigence partielle au Doctorat et Education. Canada : Université de Montréal, 2004.

a) Nature de la formation :

L'analyse des données collectées auprès de notre échantillon a révélé une variété au niveau du contenu de la formation continue dont bénéficient les enseignants du secondaire qualifiant en matière de l'intégration des technologies de l'information et de la communication. Le graphique ci-dessous nous montre que le contenu dispensé lors de ces formations concerne, majoritairement, ce qui est «**basique**» (bureautique, initiation à l'usage des technologies, etc.), alors que des stades plutôt «**professionnels**» (programmation, intégration pédagogique des TIC au sein d'une pratique enseignante, etc.) ne sont atteints que d'une façon très limitée.

Figure 1: Types du contenu dispensé lors des formations en matière des TIC.



Source : L'enquête de terrain.

Certes, ce niveau basique de l'usage des TIC est indispensable pour bien manipuler l'outil informatique et s'adapter, par la suite, convenablement à ce nouvel environnement. Néanmoins, cela reste insuffisant pour atteindre des niveaux bien avancés, permettant l'innovation des pratiques enseignantes.

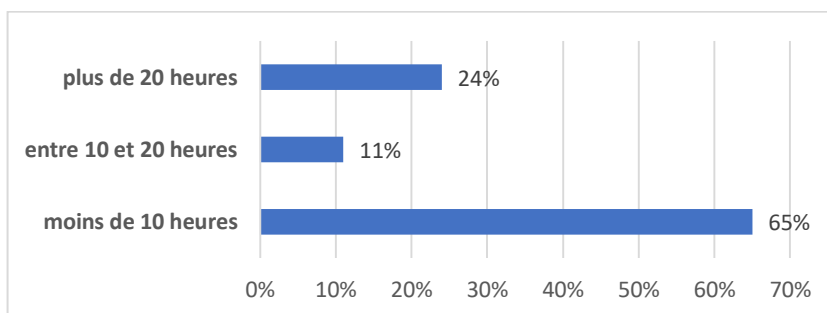
Devant cette situation, des enseignants - ayant un niveau un peu avancé en TICE- se sentent engagés dans une telle formation juste pour avoir le certificat alloué par le ministère de la tutelle. C'est le cas de cette enseignante qui déclare n'avoir rien appris puisqu'elle savait tout à propos du contenu de la formation proposée :

« En 2016, j'ai bénéficié d'une formation continue en matière des TICE s'étalant sur quatre séances. Cette formation s'inscrit dans le programme MOS (Microsoft Office Specialist) et qui permet aux enseignants qui en avaient bénéficié d'avoir une certification de la part de Microsoft ... je me suis trouvée devant un savoir-faire que je maîtrise préalablement. Ce que j'avais cherché ce n'était pas la formation mais plutôt la certification ». (Enseignante des SVT, 12 d'expérience professionnelle).

b) Durée de la formation :

La plupart des formations continues liées au TICE s'étalent sur une durée bien limitée. Ce qui ne permet pas aux enseignants d'atteindre le stade d'appropriation et de développement des compétences fort nécessaires pour un usage efficace (pédagogique) des nouvelles technologies.

Figure 2: Durée allouée à la formation des enseignants.



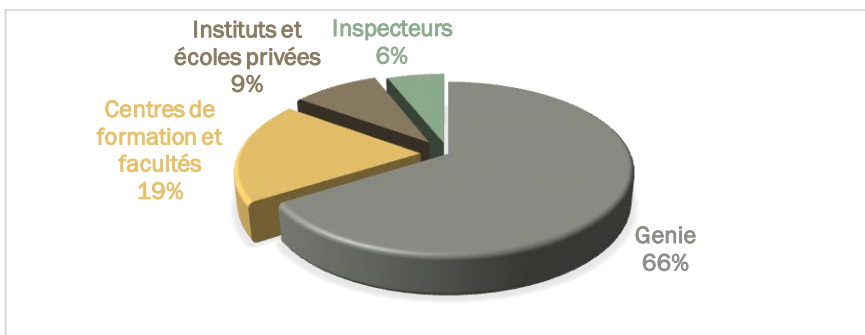
Source : L'enquête de terrain.

De surcroit, la formation assurée par le ministère de l'éducation nationale (programme GENIE) ne prend pas en considération la diversité des niveaux des bénéficiaires, ce qui crée une certaine hétérogénéité au sein du groupe concerné. Cette hétérogénéité peut avoir des aspects flagrants lorsqu'on se trouve devant des enseignants qui se déclarent être « analphabètes » en matière des compétences technologiques.

c) La partie organisatrice :

À propos des intervenants en matière de la formation des enseignants à l'utilisation et l'intégration des technologies au sein de leur pratique pédagogique, on constate, généralement, une certaine diversité. Le ministère de la tutelle, via la direction GENIE, se positionne à la tête de la liste, puis viennent les autres intervenants, à savoir : les centres de formation, les facultés, quelques écoles et instituts privés et les inspecteurs.

Figure 3: Parties organisatrices des formations proposées aux enseignants.



Source : L'enquête de terrain.

La contribution des inspecteurs dans ce type de formation reste trop limitée, vu les rôles indispensables qui leur sont alloués. Cependant, la qualité de cette contribution est d'une grande importance, puisqu'elle se base sur des ateliers ayant pour finalité l'intégration effective des technologies nouvelles au sein de l'action pédagogique.

Les centres de formation professionnelle et les facultés offrent de leur part une opportunité aux étudiants pour développer leurs compétences liées à l'utilisation des technologies nouvelles. Cependant, il faut signaler que la formation assurée par les facultés s'inscrit, généralement, dans un cursus universitaire permettant d'avoir une formation de base, sans qu'elle soit obligatoirement à visée pédagogique, alors que la formation offerte par des instituts français, par exemple, s'étale sur une durée moins longue (des

journées, des matinées...) et concerne un public bien précis.¹ (surtout les enseignants du Français).

3. Corrélations/reliations inter-variables :

Dans le but de chercher des facteurs explicatifs des résultats constatés auparavant, nous avons procédé -à l'aide du logiciel SPSS- à une corrélation bi-variable. Les trois variables, sur la base desquelles l'analyse de la formation offerte aux enseignants s'est effectuée, ont été l'objet d'une telle corrélation. Toutefois, et pour faciliter la lecture des résultats obtenus, nous avons gardé un point de référence, à savoir la partie organisatrice. La corrélation s'est faite donc, dans un premier temps, entre la partie organisatrice et la nature de la formation offerte, et dans un deuxième temps, entre la partie organisatrice et la durée allouée.

Tout en essayant de prendre en considération la corrélation entre les trois variables précédemment indiquées, nous avons constaté qu'il existe une relation très forte. Ce qui a été démontré via le coefficient de contingence khi 2. D'une part, il existe une forte relation entre «la nature de la formation» et «la partie organisatrice» ; la formation assurée par le ministère de tutelle s'adresse à une population un peu large et concerne le niveau basique (Bureautique) ; d'une autre part, la formation allouée par la direction GENIE s'étale sur une durée un peu restreinte ; alors que la formation que proposent les autres intervenants (les centres de formation, les instituts et les écoles privées) s'étale sur une durée un peu étendue (cela peut prendre un semestre parfois) et s'attaque à des niveaux plutôt avancés (ingénierie pédagogique, programmation informatique).

Cela pourrait s'expliquer par la nature de la population cible et les objectifs escomptés dans chaque type de formation. Dans le cas de la

¹ Cette formation offerte par les CCF n'est pas accessible à tous. Elle ne concerne, généralement, que les enseignants du français et quelques matières scientifiques (PC, SVT).

formation allouée par la direction GENIE, et notamment dans le cadre du programme de certification MOS, les compétences envisagées concernent un niveau basique permettant par la suite la possibilité de s'engager dans une formation plus approfondie -notamment la formation assurée par le centre Maroc-Coréen qui propose une formation plus avancée concernant l'intégration pédagogique des TIC (production des ressources numériques destinées à l'usage pédagogique). Ce qui n'a pas été le cas pour la majorité de notre échantillon.

4. Les TIC et l'enjeu de l'innovation pédagogique : quelles utilisations pour quelles fonctions ?

L'analyse des pratiques enseignantes liées aux TIC nous a permis de distinguer trois fonctions majeures : **une fonction facilitatrice, une fonction substitutive, et une fonction améliorative.**

a) Faciliter la pratique pédagogique :

La fonction prédominante dans les pratiques enseignantes analysées est la fonction facilitatrice ; la plupart des enseignants interviewés trouvent que les technologies nouvelles ont facilité leurs tâches, à la classe et ailleurs. Ce qui a permis, selon leurs propos, « de gagner du temps », « d'accélérer le rythme de l'enseignement et de l'apprentissage », et par la suite « d'accomplir le programme scolaire déjà trop chargé ».

Mettre l'accent davantage sur ce type d'usage reflète, au fond, une manipulation plutôt technique. Par « manipulation technique », nous faisons référence à une utilisation qui se limite aux apports des outils technologiques, sans qu'il y ait, nécessairement, un atout pédagogique. Ce qui rend le matériel technologique juste un complément dont on fait recours pour gagner du temps, ou accélérer le rythme. En définitive, rien n'est changé dans le processus de l'action enseignement-apprentissage. Il s'agit tout simplement de « faire du vieux avec du neuf ».

b) Substituer aux supports matériels :

La deuxième fonction mise en avant par notre échantillon cible est la substitution. Les technologies, selon leurs propos, remplacent les supports matériels dont on ne se dispose pas la plupart du temps, surtout en ce qui concerne la matière fraîche (fort nécessaire pour les cours en SVT) et les outils d'observation et de mesure (microscope, caméra flexible, EXAO etc.).

Cette fonction se concrétise surtout lors des expériences présentées à l'aide des technologies nouvelles. Les interviewés confirment qu'à travers les moyens technologiques¹, il devient possible de visualiser des phénomènes biologiques et géologiques, de poursuivre le processus de la constitution/du développement de certains phénomènes microscopiques/macrosopiques², chose qui est définitivement impossible dans des situations réelles.

c) Améliorer la qualité de l'acte éducatif :

Très peu exprimée par les enseignants(es) de notre échantillon, cette fonction reste indispensable pour tirer profit de la technologie en matière des pratiques enseignantes. Cette fonction met en avant la qualité d'une pratique qui fait recours aux nouvelles technologies. Il ne s'agit pas seulement de la facilitation de la tâche enseignante ou la substitution des supports à caractère matériel, mais il s'agit surtout de « **la valeur ajoutée** » par les technologies.

La question de la valeur ajoutée est au cœur des débats actuels sur l'intégration des technologies nouvelles au sein du système éducatif.³ Cette

¹La dénomination même de technologies éducatives renvoie à des objets empiriques et non à un domaine théorique, voire à une pratique. Ce qui nécessite, selon Peraya, un changement de paradigme à travers une remise en cause du « déterminisme de l'objet empirique ». (Peraya, Daniel et al., "Introduction: Formation des enseignants à l'intégration pédagogique des TIC: Esquisse historique des fondements, des recherches et des pratiques". Revue des sciences de l'éducation, 28 (2), 2002, p. 246).

² Les volcans, les séismes, la méiose, la mitose, etc.

³ Voir à ce propos :

valeur devrait aller au-delà d'un usage technique pour qu'elle puisse s'inscrire dans un processus d'innovation pédagogique. Ce qui permet aux élèves, par la suite, de développer des compétences favorisant la créativité, l'autoapprentissage et l'esprit critique.

Conclusion

L'analyse de la formation des enseignants en matière des TIC nous a permis de dégager les facteurs clés qui entravent l'intégration effective des technologies dans les pratiques enseignantes. Malgré la diversité de l'offre, peu d'enseignants ont pu développer des compétences pouvant donner de la valeur ajoutée à leurs pratiques, et s'engager, par la suite, dans le processus de l'innovation pédagogique. La majorité des pratiques constatées ne s'inscrivent pas dans ce processus innovant, c'est-à-dire un mécanisme qui vise l'intégration effective de l'outil technologique à travers des situations complexes, mais plutôt dans une démarche qui fait recours à la technologie pour faciliter la tâche enseignante, ce qui pose la question de l'efficacité pédagogique d'un tel usage.

-
- Sarrasin, Natalie, et Zarina M. Charlesworth, « Quelle valeur ajoutée à l'utilisation des technologies numériques pour une évaluation ? », éd., Comment évaluer les apprentissages dans l'enseignement supérieur professionnalisant ? Regards d'enseignants. De Boeck Supérieur, 2017, pp. 197-210.
 - Chekour, Mohammed et al., "La valeur ajoutée de la formation continue en ligne des enseignants de sciences physiques dans le simulateur PSPICE." *Frantice.net*, Université de Limoges, 2014, pp.22-30.

Bibliographie

- Chekour, Mohammed et al., “La valeur ajoutée de la formation continue en ligne des enseignants de sciences physiques dans le simulateur PSPICE.” Frantice.net, Université de Limoges, 2014, pp.22-30.
- El Ouidadi, Omar et al., “Analyse d’attitudes et de besoins d’enseignants marocains en TICE : Cas de l’académie (AREF) de FES-BOULEMABE, Maroc.” Radisma, N° 7, 2011. <https://cutt.us/7RpLU>
- Mastafi, Mohammed, “Intégration et usages des TIC dans le système éducatif marocain : Attitudes des enseignants de l’enseignement primaire et secondaire.” Adjectif.net, 2013. <https://cutt.us/sikV4>
- Messaoudi, Fouzia et Mohammed Talbi, “Réussir l’intégration des TICE au Maroc : regard sur le déploiement de la stratégie nationale GENIE.” EpiNet, n° 143 (Mars, 2012). <https://cutt.us/UxmPH>
- Peraya, Daniel, et al., “Introduction : Formation des enseignants à l’intégration pédagogique des TIC : Esquisse historique des fondements, des recherches et des pratiques”. Revue des sciences de l’éducation, 28 (2), 2002, 243-264.
- Raby, Carole, Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l’information et de la communication (TIC) en classe, Thèse présentée comme exigence partielle au Doctorat et Education. Canada : Université de Montréal, 2004.
- Sarrasin, Natalie, et Zarina M. Charlesworth. « Quelle valeur ajoutée à l’utilisation des technologies numériques pour une évaluation ? », éd., Comment évaluer les apprentissages dans l’enseignement supérieur professionnalisant ? Regards d’enseignants. De Boeck Supérieur, 2017, pp. 197-210. <https://cutt.us/CnTf2>.